

**revista
europea
de formación
profesional**

42

43

Revista Europea de Formación Profesional

Nº 42/43
2007/3 • 2008/1

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

Maquetación y diseño
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grecia

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

Printed in Belgium, 2008

Nº de catálogo: TI-AA-07-042-ES-C

Los textos originales se recibieron
antes de Octubre de 2007.

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

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

Al proponer sus artículos para su publicación en la *Revista Europea de Formación Profesional*, los autores aceptan ceder sus derechos de autor al Cedefop y a la Revista.

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente 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 ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionalmente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en
presentar un artículo pueden
consultar la página 288.

© Cedefop

Consejo de redacción

Presidente

Martin Mulder Universidad de Wageningen, Países Bajos

Miembros

Steve Bainbridge Cedefop, Grecia
Ireneusz Biłdecki Universidad de Varsovia, Polonia
Juan José Castillo Universidad Complutense de Madrid, España
Eamonn Darcy Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda; en retiro tras finalizar su actividad profesional.
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
Peter Rigney Irish Congress of Trade Unions, Representate del Consejo de Dirección del Cedefop
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido
Gerald Straka ITB/Grupo de investigación LOS, 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 Empleo, Estocolmo, Suecia
Ana Luisa de Oliveira Pires Escuela Superior de Educación, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas Centro de investigación en educación y formación profesional, Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
Eveline Wuttke Universidad Johann Wolfgang Goethe Francfort, 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 está indexada en bases de datos bibliográficas de renombre
(ver http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp)

Las catorce contribuciones recopiladas en este número temático sobre el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) fueron redactadas entre agosto de 2005 y junio de 2007, es decir, en un momento en el que la *Recomendación por la que se crea el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, propuesta por la Comisión en septiembre de 2006, se hallaba en fase de elaboración y negociación. Por su parte, el Parlamento Europeo no adoptó esta propuesta hasta el 24 de octubre de 2007. A continuación, el texto fue objeto de un acuerdo político en el seno del Consejo de 15 de noviembre de 2007, alcanzado después de más de tres años de trabajos preparatorios. El acuerdo político fue simbólicamente anunciado por el Comisario europeo de educación, formación, cultura y juventud, el Sr. Ján Figel, durante la inauguración de la conferencia "Valorización del aprendizaje: prácticas europeas de validación de los conocimientos no formales e informales", organizada por la Presidencia portuguesa del Consejo de la UE los días 26 y 27 de noviembre de 2007. En el momento de enviar el presente documento a imprenta (07/01/2007) el MEC no ha sido todavía formalmente adoptado. Su adopción formal está prevista para principios de 2008.

Para elaborar este número temático sobre el MEC, el Comité de redacción de la revista ha nombrado editor invitado a uno de los grandes especialistas europeos en materia de transparencia y reconocimiento de cualificaciones en Europa, el Sr. Burkart Sellin. En calidad de experto del Cedefop entre octubre de 1976 y octubre de 2006, el Sr. Burkart Sellin fue junto con el Sr. Jens Bjørnåvold, uno de los principales pilares del proyecto EQF ⁽¹⁾, cuya paternidad puede reclamar con orgullo el Cedefop, tanto en el plano conceptual como metodológico.

El Sr. Burkart Sellin ha preparado este número en torno a catorce contribuciones aportadas por un amplio espectro de profesionales de la educación y la formación que han "participado activamente en las discusiones e incluso, parcialmente, en los trabajos específicos llevados a cabo por los distintos Estados miembros o a escala europea", algunos de los cuales "colaboran en la actualidad activamente en los trabajos de mejora y transposición del proyecto en los respectivos Estados miembros".

Cabe mencionar que otras dos revistas de la *Red europea de divulgación de educación comparada (Redcom)* ⁽²⁾ también han publicado un especial sobre el MEC [EQF]:

European Journal of Education, Volumen 42, n° 4, diciembre de 2007

<http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211>

Vocational Training: Research and Realities – Profesiinis Rengimas: Tyrimai Ir Realijos, N° 12/2007

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>

Éric Fries Guggenheim

Redactor jefe

(1) EQF (*European Qualification Framework*), siglas en inglés del MEC

(2) En cuanto a la red Redcom, véase el número 35 de la Revista Europea de Formación Profesional: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=420

04 _____
Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad
 Burkart Sellin

21 _____
Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis. Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos
 Mette Beyer Paulsen

Visión general de la evolución de las iniciativas políticas orientadas a fomentar la libertad de circulación en el mercado de la formación y el trabajo en la Unión Europea.

37 _____
Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer
 Para comprender el MEC se requieren por lo menos tres perspectivas: una jerarquía de los sistemas educativos, una jerarquía de las tareas y funciones profesionales y una jerarquía de la adquisición de destrezas. En lugar de un fundamento teórico del MEC se ofrece un planteamiento hermenéutico para comprender mejor el cuadro del MEC.

64 _____
El marco escocés de créditos y cualificaciones : lecciones para el MEC

David Raffé, Jim Gallacher, Nuala Toman
 El presente artículo describe la evolución del SCQF, uno de los marcos nacionales de cualificaciones integrales más antiguos. Analizan las enseñanzas que de dicho marco pueden derivarse para el marco europeo de cualificaciones y para el de otros países que están elaborando su propio marco de cualificaciones.

76 _____
Alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales de cualificaciones con los utilizados en los metamarcos: la experiencia irlandesa

Bryan Maguire, Edwin Memagh, James Murray
 Una investigación y análisis de los problemas relacionados con la alineación de los marcos nacionales de cualificaciones con los metamarcos que están apareciendo a nivel europeo.

91 _____
El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

Se expone la recepción en España de la estrategia comunitaria de aprendizaje a lo largo de toda la vida y del papel en la misma de la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias y saberes profesionales, valorando su impacto sobre personas de baja cualificación.

103 _____
Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones

Sandra Bohlinger

La autora ilustra mediante el ejemplo de los países de habla alemana las dificultades que se presentan para elaborar un concepto común de competencia para el Marco Europeo de Cualificaciones.

121 _____
El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa

Georg Hanf, Volker Rein

Este artículo es una reseña del debate que tiene lugar en Alemania acerca de la situación inicial, objetivos y procedimientos para elaborar un posible Marco Alemán de Cualificaciones (MAC) desde la perspectiva de la formación profesional sobre la base de la propuesta para crear un Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).

138

El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda

Lucy Tierney, Marie Clarke

En este artículo se comenta el desarrollo del marco irlandés de cualificaciones con referencia a la propuesta de marco europeo de cualificaciones (EQF). Investiga los problemas que implica la aplicación de las nuevas cualificaciones desde la perspectiva política y práctica.

154

Las influencias del Marco Europeo de Cualificaciones en los marcos nacionales: el caso de Eslovenia

Dejan Hozjan

En el presente artículo se analiza, tomando como base el caso de Eslovenia, el método utilizado para diseñar el marco nacional de cualificaciones y, en particular, la influencia del marco europeo de cualificaciones. Se aborda la posibilidad de aplicar un método de coordinación abierta y los riesgos inherentes al mismo.

168

Vincular la educación y formación profesionales y la enseñanza superior. ¿Contribuye el marco europeo de cualificaciones a lograr este objetivo?

James Calleja

El presente artículo se centra en la relación existente entre la formación profesional y la enseñanza superior dentro del marco europeo de cualificaciones (MEC) para el aprendizaje permanente y en él se postula que el mercado laboral exige actualmente una mayor sinergia entre estos dos sectores de la educación a fin de garantizar una empleabilidad sostenible y la cohesión social.

181

Modelización del marco nacional lituano de cualificaciones para adaptarlo al Marco Europeo de Cualificaciones

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

El artículo analiza la modelización del marco nacional de cualificaciones de Lituania y sus relaciones con el Marco Europeo de Cualificaciones. Describe los principales parámetros metodológicos y enfoques de diseño de dicho marco y los valora dentro del Marco Europeo de Cualificaciones.

200

Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

En este artículo se estudian las interrelaciones de los instrumentos MEC, ECVET y ECTS. Los procesos paralelos de Bolonia y Copenhague representan el marco para los objetivos, las funciones y la concepción de estos tres instrumentos. Se identifican, analizan y exponen los puntos comunes y las posibilidades de un espacio europeo de educación.

221

Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones

Jens Bjørnåvold, Mike Coles

En este artículo se analiza la incidencia potencial del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) sobre las políticas nacionales de educación y formación. Se describe el rápido y generalizado desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) en toda Europa, y se comenta el posible modo de explicar esta evolución a la luz de los principios de la gobernanza.

L E C T U R A S

258

Sección realizada por Bettina Brenner del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la 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, Vice-Rector de la 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. Antonio Novoa, 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

Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad

Burkart Sellin

Redactor invitado

Experto de alto nivel del Cedefop de octubre de 1975 a octubre de 2006 ⁽¹⁾

Este número de la *Revista Europea de Formación Profesional* está dedicado en su totalidad al tema del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF en sus siglas inglesas) e intenta realizar una valoración crítica y constructiva de esta iniciativa de la Comisión Europea, el Consejo y el Parlamento Europeo del año 2006, que reviste una gran importancia para la política europea de educación y formación profesional. Previamente, el propio Cedefop contribuyó de forma activa a elaborar esta propuesta mediante la realización de peritajes, estudios y un acompañamiento técnico especializado de las reuniones de expertos de los Estados miembros. El tema de un marco de cualificaciones, en tanto que marco general de referencia, acompaña la política europea de educación desde hace muchos años. La manera de coordinar mejor y de modo más eficiente la política de educación y formación profesional viene situándose en el centro de atención de los actores políticos y sociales al menos desde que a finales del siglo pasado en París y Bolonia se impulsara la creación de un marco común para la enseñanza universitaria y superior, constituyéndose posteriormente en el núcleo del programa sobre política de educación y formación profesional adoptado a principios del presente siglo en Lisboa y Barcelona, y continuado más tarde en Brujas y Copenhague. El Marco Europeo de Cualificaciones desempeña un papel destacado en este contexto. A este respecto se ha postulado toda una serie de ob-

⁽¹⁾ Véase '30 years with Cedefop in good times and bad' – Interview with Burkart Sellin, senior Cedefop VET expert. *Cedefop Info – Vocational training in Europe*, 2006, No 2/2006, pp. 1-2. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/438/Cinfo22006EN.pdf

jetivos. El tema de este número extraordinario es determinar si este tema es realista y realizable y hasta qué punto.

Sus artículos fueron redactados a finales de 2006 y principios de 2007, y han sido revisados y autorizados por sus propios autores tras su inspección. Estos artículos reflejan la situación existente a principios de 2007. Todos los autores son expertos reconocidos del mundo de la ciencia y la política, y han participado activamente en los debates y en algunos de los trabajos sobre esta materia en sus respectivos Estados miembros o a nivel europeo. Algunos de ellos participan actualmente en el desarrollo y aplicación de la propuesta en sus respectivos Estados miembros. Otros realizan una labor de crítica constructiva del proyecto. En sus trabajos hacen un balance sobre la reacción registrada en los Estados miembros, avanzan sugerencias y apuntan observaciones sobre la aplicación de la propuesta, tanto en lo particular como en lo general.

Asimismo, algunos de estos autores abordan las relaciones entre los distintos subsistemas de educación y formación profesional, como por ejemplo, entre la enseñanza superior y la formación profesional. Otros exponen los conceptos en que se basan las propuestas, como por ejemplo las características descriptivas basadas en los resultados para los conocimientos, destrezas y competencias o resultados del aprendizaje, así como la forma en que éstas pueden interpretarse (o malinterpretarse) terminológicamente en varios Estados miembros. Un artículo se ocupa del desarrollo de una propuesta paralela para establecer un sistema europeo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales (ECVET) y su vinculación con sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) en la educación superior, existente ya desde hace tiempo. Esta cuestión está siendo examinada actualmente y probablemente lleve a la concepción de otra propuesta de las instituciones europeas durante 2007. Por último, un artículo, que hemos colocado intencionadamente al final de este número, se ocupa de la cuestión de la *gobernanza* y de la política europea de coordinación y concertación recíproca de los ámbitos políticos, como el de la educación, en los cuales sus competencias son subsidiarias a las de los Estados miembros, por lo que no puede tener un efecto directo: ¿Cómo pueden aplicarse con eficacia las propuestas y postulados tan abstractos y generales del Marco Europeo de Cualificaciones en la realidad de los Estados miembros sin que surjan una vez más contradicciones y divergencias a nivel europeo, o incluso sin que los sistemas diverjan aún más? Estas preguntas se formulan ante el telón de fondo de la reacción de todos los Estados miembros a la propuesta relativa al EQF.

Los autores del último artículo hacen al mismo una digresión a nivel mundial o internacional, ya que Europa no siempre es la medida de todas las cosas. Europa debe demostrar de lo que es capaz igualmente en el contexto internacional. Algunos países como Australia, Canadá o Nueva Zelanda, ya han realizado avances considerables y experiencias en el ámbito de un marco de cualificaciones exhaustivo para el aprendizaje permanente y de las ofertas de aprendizaje basadas en los resultados. También de ellos podemos y debemos aprender a fin de mejorar las ofertas y estructuras para las personas en formación y el aprendizaje durante toda la vida (laboral), de aumentar el atractivo y calidad de las ofertas correspondientes y de aproximarnos al objetivo de la integración social y económica.

Expectativas del Marco Europeo de Cualificaciones

En una Europa que se caracteriza por un desarrollo vertiginoso de la tecnología y la economía y por el envejecimiento de su población, el aprendizaje permanente ha adquirido más importancia que nunca. Para mantener e incrementar la competitividad y la cohesión social es necesario que las ciudadanas y ciudadanos de Europa pongan al día constantemente sus conocimientos, destrezas y competencias a fin de lograr y mantener un lugar de trabajo o profesión estable y con perspectivas de futuro, así como para llevar una vida social y cultural satisfactoria.

El aprendizaje permanente a menudo se dificulta debido a la falta de comunicación y cooperación entre los distintos establecimientos educativos y las autoridades competentes de la enseñanza general y la formación profesional, así como a distintos niveles dentro de un mismo país y entre países. Todo ello genera obstáculos innecesarios que dificultan el acceso a la formación y el perfeccionamiento a las ciudadanas y ciudadanos, ya que no pueden combinar fácilmente las cualificaciones y planes educativos o unidades de aprendizaje de distintos establecimientos. Y aún menos pueden invocar las cualificaciones que han adquirido en el extranjero. Esto dificulta las posibilidades de desarrollo y representa para ellos un obstáculo para organizar activamente su propia vida. La falta de normativas para la transferencia de cualificaciones o créditos – de un contexto de aprendizaje a otro – constituye un obstáculo innecesario. Este obstáculo limita la movilidad de los trabajadores y personas en formación dentro del mercado laboral europeo y dificulta una colaboración eficaz entre los establecimientos educativos y las autoridades competentes. En todo caso, la coo-

peración internacional entre Europa y otras regiones del mundo sigue siendo difícil.

Las expectativas que la Comisión Europea e incluso el Consejo de Ministros de Educación depositan en el EQF⁽²⁾ son grandes y amplias (véase el Comunicado de Helsinki de 2006):

- Con el EQF "... aumentará la movilidad con fines de educación, formación y trabajo" ⁽³⁾.
- El EQF es un instrumento para mejorar la comparabilidad de las cualificaciones: el EQF pretende comparar las cualificaciones profesionales no ya mediante vías de aprendizaje y títulos, sino por medio de los resultados de los procesos de aprendizaje, independientemente de la forma, lugar, momento y duración del aprendizaje, pues describe lo que alguien puede hacer.
- Debe servir para aplicar mejor las Recomendaciones, Decisiones y Directivas ya adoptadas, por ejemplo, sobre transparencia (Europass), sobre el aprendizaje permanente, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales (profesiones reguladas).
- Debe brindar un medio para traducir las cualificaciones y sistemas nacionales a nivel bilateral y multilateral, por ejemplo, para promover la cooperación entre los establecimientos educativos y el intercambio de personal docente, estudiantes, alumnos y aprendices.
- El EQF debe permitir mejorar las estadísticas comparativas en materia de educación de Eurostat y determinar los objetivos de las inversiones en educación y formación profesional, por ejemplo, mediante intervenciones con la ayuda de los Fondos estructurales de la UE.
- Y por último, el EQF debe entenderse como un estímulo para presentar los propios sistemas educativos y de cualificaciones nacionales de forma más transparente (tanto hacia el interior como hacia el exterior) y para elaborar marcos nacionales de cualificaciones, de no existir éstos, a fin de mejorar la permeabilidad entre los distintos programas educativos, en particular entre la formación profesional y la enseñanza superior, así como entre la formación inicial y el perfeccionamiento profesionales.

⁽²⁾ El Consejo examinó en noviembre de 2006 la propuesta y la adoptó por unanimidad. Ahora debe examinarla el Parlamento Europeo. El texto completo de la propuesta puede consultarse en la siguiente página en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

⁽³⁾ El Comisario encargado de la educación Ján Figel' en septiembre de 2006 citado en <http://europa.eu>

El EQF se considera un paso importante para realizar los objetivos de Lisboa de la UE, a saber, hacer que Europa sea más competitiva manteniendo la cohesión social, y servir de fundamento a la estrategia europea de empleo.

Sus destinatarios son ante todo los actores de la política y la administración a todos los niveles de responsabilidad, pero también las ciudadanas y ciudadanos, es decir, las personas en formación de todas las edades que cada vez tienen más dificultades para orientarse entre las numerosas ofertas y títulos de educación.

Características descriptivas comunes para las cualificaciones

En comparación con el documento de trabajo y consulta de la Comisión de 2005, la propuesta recoge una cierta simplificación de las características descriptivas para los ocho niveles de cualificaciones (a este respecto, véase el Anexo). En particular en la tercera categoría, que corresponde a las demás competencias, se proponen resúmenes de las características (personales, profesionales u otras). Sin embargo, el tipo y contenido de los descriptores apenas se ha modificado en el fondo; la descripción comienza con las cualificaciones que pueden adquirirse en el nivel 1, poco después de la enseñanza obligatoria, y termina con el nivel 8, que corresponde a la obtención de un doctorado.

Se mantiene el fundamento de la descripción de los resultados del aprendizaje en forma de tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias. Esto significa que se renuncia a describir las aportaciones por lo que se refiere al tipo de establecimiento educativo o a la duración y métodos de formación, limitándose a una definición de *outcomes* o resultados del aprendizaje. La clasificación de las aportaciones se deja intencionadamente en manos las autoridades nacionales competentes al nivel correspondiente. Únicamente así se pueden valorar debidamente las distintas realidades actuales y futuras. La referencia a las profesiones se detalló más en profundidad en la tercera categoría a petición de los interlocutores sociales. No obstante, se hace hincapié en que esta amplia definición debe confiarse a los actores sectoriales o de los ámbitos profesionales. Dichos marcos de cualificaciones deben desarrollarse, en su caso, de forma complementaria a nivel europeo respecto al EQF general, como se pretende actualmente en el ámbito de las cualificaciones de TIC del Cedefop, la CEPIS ⁽⁴⁾, y el Comité Europeo de Normalización (CEN/ISSS) ⁽⁵⁾. Dichos marcos de referencia pro-

fesionales o sectoriales carecerían de carácter vinculante, al igual que el EQF, y sólo servirían para traducir cualificaciones de todo tipo, con independencia de que hayan sido transmitidas por medio de ofertas formales, no formales o comerciales (por ejemplo, de un sector concreto).

La renuncia a describir las vías y contenidos de un programa y de la institución tiene consecuencias para todos los Estados miembros, pues se trata de describir con mayor claridad los conocimientos, destrezas y competencias (CDC) que se pretenden obtener por medio de un programa educativo y/o de definir y concertar los correspondientes niveles de calidad. Los títulos académicos y profesionales ya no resultan suficientes, pues tienen muy poco valor enunciativo. La propagación de diplomas complementarios o la explicación de los certificados en el marco del Europass puede considerarse un primer paso en esa dirección. Sin embargo, esto no basta si lo que se pretende es realizar una clasificación inequívoca de los títulos nacionales con la clasificación del EQF. De este modo, es necesario que las vías educativas tengan credibilidad para alcanzar estos resultados, por ejemplo, mediante los correspondientes reglamentos de exámenes e instancias de acreditación. De lo contrario, no puede surgir la confianza mutua necesaria en la cualificación y la calidad de la formación en otro país. Asimismo es necesario establecer nuevas vías de convalidación y acreditación de los créditos formales o no formales de las personas que cambian de especialidad o ramo (incluso en el marco de una migración), algo que viene pidiendo el Consejo desde hace años en el marco del reconocimiento de los créditos y que se facilitaría a través del sistema europeo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales (véase el artículo sobre este tema en el presente número).

Consolidación del vínculo entre el proceso de Bolonia y el de Copenhague a través del EQF y los sistemas ECTS/ECVET

El proceso de Bolonia para la cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior y las universidades, que se puso en marcha con el apoyo del Consejo de Europa y de la Comisión Europea a finales de los años noventa y que se ha venido aplicando con éxito en la mayoría de los paí-

(⁴) Consejo Europeo de Sociedades Profesionales de Informática

(⁵) Véanse igualmente de la Conferencia Europea sobre e-skills, celebrada en Salónica los días 5 y 6 de octubre de 2006, en www.e-skills-conference.org.

ses europeos, tiene por finalidad, al igual que el proceso de Copenhague, la cooperación de los establecimientos educativos, el intercambio de personal docente y personas en formación y, en última instancia, el desarrollo de un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior y de un Marco Europeo de Cualificaciones. Las características de los niveles 6, 7 y 8 del EQF se han adaptado a los descriptores para los resultados del aprendizaje del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, es decir, los denominados *Dublin descriptors*. Si bien estos descriptores están definidos de forma muy genérica, sí que son compatibles entre sí. No obstante, los niveles correspondientes del EQF no requieren necesariamente la obtención de los títulos académicos de licenciatura, máster o doctorado que son habituales en la enseñanza superior, ni se basan en la duración mínima de estudio en un establecimiento de enseñanza superior reconocido o institución correspondiente. De este modo, los niveles del EQF no se corresponden directamente con determinados títulos o grados del sistema educativo formal, sino que deben ser accesibles igualmente para las personas que cambian de especialidad o ramo y para los candidatos sin cualificaciones formales, siempre que éstos sean evaluados y acreditados formalmente por las autoridades competentes.

Desde principios de 2000 se ha registrado un gran aumento de los estudiantes que han cursado parte de sus estudios en otros países europeos, por ejemplo, en el marco del programa Erasmus, y que pueden hacer valer los créditos así obtenidos con ayuda del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) ⁽⁶⁾. Este incremento de los intercambios estudiantiles se ha producido y se sigue produciendo además en otros países europeos, aparte de los Estados miembros, como Rusia, Ucrania, etc., intercambios que también cuentan con el apoyo de la UE.

Los políticos del Consejo y del Parlamento Europeo responsables del proceso de Copenhague favorecen desde 2002 una evolución comparable en el ámbito de la formación profesional y del aprendizaje permanente. Con el programa Erasmus se pretende alcanzar un número similar de participantes en estos intercambios. Los intercambios realizados hasta ahora, por ejemplo, en el marco de los programas Sócrates o Leonardo da Vinci, resultaron relativamente decepcionantes en este aspecto, y se observó que uno de los obstáculos consistía sobre todo en que los programas de enseñanza y aprendizaje cursados en otros Estados miembros no se acreditaban en el país de origen como parte de la cualificación deseada. El sistema euro-

⁽⁶⁾ *European Credit Transfer System* (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos)

peo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales (ECVET) (7) serviría para remediar esta carencia.

A finales del mes de octubre de 2006, la Comisión presentó un documento de trabajo que proponía dicho sistema para consultar a los Estados miembros al respecto. Este sistema fue concebido a finales de 2003 por un grupo de trabajo técnico creado por la Comisión en colaboración con expertos en formación profesional de los Estados miembros interesados. El Cedefop tuvo una destacada participación en su elaboración. El Cedefop encargó una serie de estudios sobre los planteamientos utilizados en los Estados miembros, así como un dictamen sobre una tipología de *knowledge, skills and competences* (véase Cedefop, 2006). Aparte de ello cabe señalar que, al principio de los trabajos de este grupo de trabajo, otro dictamen se ocupaba del desarrollo de niveles de referencias y zonas de confianza mutua, que se consideraban indispensables para avanzar en el sistema europeo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales. Este estudio elaborado por el Departamento de Investigación de la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) de Inglaterra y Gales en estrecha colaboración con expertos de numerosos Estados miembros fue perfeccionado por el grupo de expertos del EQF, lo que les permitió hacer rápidos avances en el concepto del EQF que aquí se describe. De este modo, uno de los impulsos para elaborar el EQF provino del Grupo Técnico de Trabajo del ECVET. Sin dicho marco de referencia para los niveles de formación, cualificación o aprendizaje resulta muy difícil describir y definir unidades de aprendizaje y secciones de formación comparables con los cuales poder acreditar y transferir mutuamente dichos intercambios.

Actualmente, el EQF puede considerarse un desarrollo ulterior de la estructura de los niveles de formación, como la que se empleaba como marco de referencia para la aplicación de la Decisión del Consejo de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas (véase la Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985).

Las propuestas relativas al EQF y al ECVET, así como la propuesta modificada para el ECTS, deben sustentarse mutuamente y desembocar tarde o temprano en un sistema de créditos común. Aún queda por ver si será posible en un tiempo previsible integrar ambos sistemas – ECTS y ECVET – como lo postula esta política. A diferencia del ECVET, el ECTS se basa hasta ahora sobre todo en categorías de aportaciones y menos en los resulta-

(7) *European Credit System for Vocational Education and Training* (Sistema de créditos en la enseñanza y la formación profesionales)

dos del aprendizaje (*outcomes*). Durante la aplicación de este sistema se verá si el ECET puede renunciar totalmente a las categorías de aportaciones.

Sobre la elaboración de marcos nacionales de cualificaciones

Algunos Estados miembros ya tienen experiencia en la elaboración de marcos de cualificación, en tanto que otros apenas han empezado a desarrollarlos. Algunos hacen referencia únicamente a la formación inicial, incluyendo o no la enseñanza superior. Tan sólo en unos cuantos Estados miembros o países extracomunitarios existe actualmente un marco nacional de cualificaciones (MNC) integral. Francia cuenta con una larga tradición que se remonta a los años setenta. Este marco era parte de la denominada *planification* ⁽⁸⁾ y tenía por finalidad la transparencia y comparabilidad u *homologation* ⁽⁹⁾ de los títulos que eran competencia del Ministerio de Educación y que estaban subordinados al Ministerio de Trabajo en el marco del perfeccionamiento profesional.

En el Reino Unido se introdujo a mediados de los años ochenta un marco de cualificaciones nacionales para la formación profesional que ha sido actualizado y completado en varias ocasiones. Desde 2003 se intenta en la República de Irlanda y en Escocia elaborar un marco de cualificaciones exhaustivo; en Irlanda, éste hace referencia a 10 niveles después de la enseñanza obligatoria, y en Escocia a 12 niveles que incluye créditos que ya se conceden en el marco de la enseñanza obligatoria (véanse en este número los artículos sobre Irlanda). En Escocia se estableció asimismo un vínculo más estrecho entre el marco de cualificaciones y el sistema de créditos (*Scottish Credits and Qualifications Framework*). Ya se han presentado las primeras experiencias obtenidas con la aplicación de este marco de cualificaciones integral (véase en este número Raffé et al.).

En otras regiones de habla inglesa, como Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica, se han generalizado estos marcos de cualificaciones integrales con los que se relacionan distintas secciones y objetivos con distintos fundamentos jurídicos. Algunos sólo tienen una función orientativa, mientras que otros son jurídicamente vinculantes para los establecimientos educativos y las instan-

⁽⁸⁾ En Francia, este término se refiere generalmente a la planificación actualizada anualmente o a medio plazo.

⁽⁹⁾ Establecimiento de una equivalencia con las cualificaciones de la formación inicial concedida por el Ministerio de Educación.

cias encargadas de los exámenes. El artículo de Bjørnåvold y Coles que figura en este número trata sobre estas tendencias internacionales.

Desde ahora podemos concluir que los resultados provisionales y las propuestas de los grupos de trabajo y de la Comisión Europea sobre el EQF y el sistema de créditos han tenido una buena acogida en todos los Estados miembros, y muchos de ellos han comenzado a desarrollar marcos nacionales de cualificaciones. Estas propuestas fueron objeto de una acogida especialmente positiva en los nuevos Estados miembros.

En Alemania se debate sobre sus consecuencias desde 2005. Con el apoyo del sector privado, el Gobierno está estudiando los primeros pasos para elaborar un marco nacional de cualificaciones. Uno de sus principales objetivos es mantener, ampliar y hacer atractiva la formación profesional que en su mayor parte es organizada por las empresas, conservar el concepto de profesión y hacer más permeable entre sí los títulos escolares así como los concedidos por las empresas, establecer un vínculo o un engranaje entre la formación profesional, la enseñanza superior y el perfeccionamiento profesional: "Las barreras existentes entre los distintos ámbitos educativos deben eliminarse a fin de que los títulos se conviertan en puntos de conexión para otros estudios y para evitar tener que dedicar tiempo de vida y aprendizaje para obtener contenidos de aprendizaje ya adquiridos" (Storm, 2006, p. 8). Las oportunidades de Alemania residen en [...] "que los resultados del aprendizaje puedan clasificarse y compararse mejor que hasta ahora a nivel europeo. En particular, las competencias transmitidas en el marco de una formación de doble vía podrían lograr una valoración adecuada en una comparación a escala europea – un aspecto [...] que sigue siendo problemático desde la óptica alemana" (Storm, 2006, p. 14).

Conclusiones

La Presidencia alemana se ha fijado el objetivo de adoptar durante el primer trimestre de 2007 la propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones, haciendo avanzar el sistema europeo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales. En ese momento habrá concluido la fase de consulta sobre el sistema de créditos y habrá que decidir la forma en que se aplicará éste. Actualmente ya está en marcha una serie de proyectos pilotos y de estudios sobre las cuestiones relativas a este tema. El nuevo programa educativo de la UE para el aprendizaje permanente comenzará en 2007, con una dotación financiera superior para seguir promoviendo la

movilidad y la cooperación en el ámbito de la educación y la formación profesional en Europa. Estas dos destacadas acciones deberían tener un peso especial en este aspecto.

En el Comunicado de Helsinki de 5 de diciembre de 2006, los Ministros de Educación hacen hincapié en “que en los próximos años los trabajos [...] se concentrarán en la introducción del EQF y de un sistema de créditos” con el objetivo de lograr una mayor movilidad para las personas en formación en Europa y el desarrollo ulterior de los sistemas de formación profesional mediante una cooperación más estrecha (Schavan, 2006).

Este debate ha adquirido tal dinamismo en muchos Estados miembros que parece irreversible. Sin embargo, habría que esperar para ver si estos nuevos instrumentos y declaraciones de intenciones se reflejan en la práctica y si este dinamismo se mantiene y estas recomendaciones se aplican efectivamente en 2010 a nivel nacional. El denominado proceso de coordinación abierta, que se emplea en la política de educación y empleo ⁽¹⁰⁾ de la UE, debe ser objeto de un estrecho seguimiento y de la correspondiente evaluación. Los indicadores y valores de referencia no bastan si se desean sacar las consecuencias necesarias, y deben realizarse acciones sostenibles de acompañamiento para apoyar a los actores en los Estados miembros.

El programa de educación es sin duda un buen medio de acompañamiento; otro consiste en mejorar la formación continua y el perfeccionamiento de los profesores e instructores, así como la calidad y cantidad de las ofertas de formación profesional – por ejemplo, por medio de ayudas de los Fondos estructurales europeos y en particular el Fondo Social Europeo – para hacerlos aplicables en toda Europa y, al mismo tiempo, promover el multilingüismo (no sólo el inglés) también en la formación profesional. Después de todo, la movilidad de las personas en formación sólo se fomenta de forma duradera con una mayor apertura de los mercados laborales nacionales y la creación de un mercado laboral europeo. Y aún nos encontramos muy lejos de ello. En muchos países persisten algunas tendencias aislacionistas o incluso actitudes proteccionistas por parte de instituciones y amplios sectores de la población, en particular respecto a los solicitantes de empleo procedentes de Europa Central y Oriental, a pesar de que no se ha producido la llegada de miles de trabajadores prevista para después de la adhesión.

Por otra parte, la movilidad geográfica no es la única que deja que desear, sino también la profesional, como lo demuestra una encuesta del Eurobaró-

⁽¹⁰⁾ al igual que en la política social, de juventud y empleo de la UE

metro realizada en 2006 con motivo del Año Europeo de la Movilidad de los Trabajadores. Según esta encuesta, únicamente un 20 % de los trabajadores alemanes, austriacos y griegos están dispuestos a cambiar de oficio durante su vida laboral, en cambio un 60 % de los escandinavos (daneses y suecos), checos y eslovacos estarían dispuestos a ello. Los trabajadores franceses se sitúan con un 50 % por encima de la media comunitaria del 40 %. Es indispensable que cambie la actitud respecto a la profesión y la movilidad.

Las generaciones de jóvenes parecen, no obstante, cada vez más dispuestas a cambiar su actitud. Como muestra el reciente estudio de la juventud de Shell realizado en Alemania en 2006, la mayoría de los jóvenes están dispuestos a ello a condición de recibir un buen nivel de educación. Los jóvenes procedentes de las minorías étnicas o descendientes de inmigrantes merecen una atención especial en este aspecto, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de ellos son bilingües, por lo que cuentan con la base para aprender otros idiomas. Los centros de educación y formación no deberían seguir evaluando negativamente a estos jóvenes, sino aprovechar y ampliar estos fundamentos, y promover al mismo tiempo la lengua del entorno o la lengua del país de acogida. Es necesario fomentar con carácter prioritario una alfabetización bilingüe para estos grupos, a ser posible a partir de pre-escolar.

Las capacidades lingüísticas de comunicación tanto en la lengua del entorno como en la lengua de origen o en una lengua extranjera desempeñan un papel cada vez mayor en la adquisición de cualificaciones profesionales que dan acceso a niveles superiores. Sin ellas no es posible un perfeccionamiento profesional continuo, formal o no formal, ni posibilidades de asegurar de forma duradera el empleo.

Esto significa que en el marco de la formación profesional no sólo debe impartirse una educación técnica y especializada de alta calidad y las correspondientes destrezas, sino que también deben profundizarse los conocimientos orales y escritos de idiomas, como sucede con otros programas educativos que dan acceso a niveles superiores. Todo ello debe ir acompañado de las capacidades necesarias de comunicación social, las denominadas *soft skills*. Tanto las capacidades como las destrezas son un requisito indispensable para el acceso a la formación continua y el perfeccionamiento profesional, así como para fomentar la movilidad profesional y geográfica.

Anexo

Descriptorios para definir los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF)

Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptorios que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones.

	Conocimientos	Destrezas	Competencias
	En el EQF, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el EQF, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	En el EQF, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1	Conocimientos generales básicos	Destrezas básicas, necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado
Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía
Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica	Assunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas
Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio

	Conocimientos	Destrezas	Competencias
Nivel 5 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
Nivel 6** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
Nivel 7*** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento original conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento original conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos
Nivel 8**** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación

Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior prevé descriptores para los ciclos de enseñanza. Cada descriptor de ciclo ofrece una declaración genérica de las expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de ese ciclo.

* El descriptor para el ciclo corto de la educación superior (dentro del primer ciclo o vinculado a él), elaborado en el contexto de la iniciativa conjunta a favor de la calidad en el marco del proceso de Bolonia, corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 5 del EQF.

** El descriptor para el primer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 6 del EQF.

*** El descriptor para el segundo ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 7 del EQF.

**** El descriptor para el tercer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 8 del EQF.

Bibliografía

- Adam, S. *Qualifications structures in European Higher Education: To Consider Alternative Approaches for Clarifying the Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications*. Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003.
- Cedefop; Coles, M. y Oates, T. *European Reference Levels and Zones of Mutual Trust. Study by QCA*. Cedefop Panorama series, 109. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. Véase http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=414
- Cedefop; Le Mouillour, I. *European Approaches to Credit (Transfer) Systems. An Assessment of the applicability of existing credit systems to a European Credit (Transfer) System for vocational education and training (EC-VET)*. Luxemburgo: Cedefop Reference series; 12, 2005.
- Cedefop; Sellin, B. *European structures of qualification levels*. (Volumes 1, 2 and 3). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Cedefop; Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. *Typology of knowledge, skills and competences*. Cedefop Reference series (3048). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006.
- Comisión Europea. *El sistema europeo de transferencia de créditos en la educación y la formación profesionales (ECVET), un sistema europeo para la transferencia, acreditación y reconocimiento de créditos en el ámbito de la enseñanza y formación profesionales*. Documento de trabajo de la Comisión (COM/0163 (COD), 2006a. COM(2006) 479 final, 2006
- Comisión Europea: *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa – Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (presentada por la Comisión)*. {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}. Bruselas, 5.9.2006. COM(2006) 479 final, 2006.
- Comisión Europea. *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004.
- Comisión Europea. *Los créditos de aprendizaje europeos para la educación y la formación profesionales (ECVET). Un dispositivo para la transferencia, la acumulación y el reconocimiento de los resultados de los apren-*

- dizajes en Europa. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión. SEC(2006) 1431. Bruselas, 31.10.2006.
- Comunicado de Helsinki sobre la intensificación de la cooperación europea en materia de educación y formación profesional.* Comunicado de los Ministros europeos responsables de la educación y formación profesionales, de los interlocutores sociales europeos y de la Comisión Europea – Revisión de las prioridades y estrategias del proceso de Copenhague en Helsinki, 5 de diciembre de 2006. En Internet:
- Consejo de las Comunidades Europeas. *Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas (85/368/CEE). DO L 199 de 31.7.1985, p. 56-59.*
- Consejo de Europa. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin, München: Langenscheidt-Verlag, 2001. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=424.
- Deane, C.; Watters, E. *Towards 2010 – common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe.* Documento de conferencia. Dublín: National Qualifications Authority of Ireland, 2004.
- QCA. *National qualifications frameworks: international comparison.* QCA working paper. London, 2001.
- Raffe, D. 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, 2003, S. 239-257.
- Schavan, A. „Mehr Mobilität für Auszubildende in Europa“. *Bildungsministerkonferenz verabschiedet Erklärung zur beruflichen Bildung.* BMBF Pressemitteilung Nr. 218/2006. En Internet: <http://www.bmbf.de/press/1934.php> (10-12-06).
- Scottish Qualification Framework. An Introduction to the Scottish Credit and Qualification Framework.* 2ª edición, 2003, Edimburgo.
- Sellin, B. *Zukunft der Arbeit in Europa – Ausländerbeschäftigung: Integration oder soziale Ausgrenzung? Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, H. 37, 1996, S. 2291-2297.
- Sellin, B. *Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen.* Cedefop Panorama, (5061) Documento de debate, Salónica, 1996.

Storm, A. *Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich des DIHK-Kongresses zur „Europäisierung der Berufsausbildung“ am 8.9.2006 in Düsseldorf.* En Internet: http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6_Europa_080906RedeStorm.pdf (10-12-06).

Young, M. et al. National Qualifications Frameworks: An International and Comparative Approach. *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, 2003.

Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis

Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos

Mette Beyer Paulsen

Licenciada en Humanidades, con experiencia docente, Jefa de sección en el Ministerio de Educación de Dinamarca (de 1987 a 2002), Destacada en el Cedefop en calidad de experta nacional en comisión de servicio (de 2002 a 2005), fue representante del Gobierno de Dinamarca en el Consejo de Administración [ahora Consejo de Dirección] del Cedefop de octubre de 1993 a diciembre de 2000

RESUMEN

El presente artículo pretende sintetizar tanto la evolución como la diversidad de iniciativas que se han adoptado con objeto de facilitar el reconocimiento y el cotejo de las titulaciones oficiales a través de las fronteras de la UE, analizándolo desde un prisma político: desde instrumentos jurídicos vinculantes, como las directivas y las decisiones, hasta instrumentos políticos, como las recomendaciones y las actuaciones voluntarias, que actualmente abarcan a 27 Estados miembros cuyos sistemas de educación y de formación, así como las estructuras de su mercado de trabajo, divergen profundamente. ¿Qué caracteriza a las distintas iniciativas, en qué premisas se basan, qué problemas intentan resolver y en qué aspectos resultan posiblemente insuficientes? ¿Qué potencial de desarrollo presentan las iniciativas más recientes?

Palabras clave

Comparability, harmonisation, mobility, regulated professions, transparency, vocational education and training

Correspondencia, armonización, movilidad, profesiones regladas, transparencia, educación y formación profesionales

El presente artículo aspira a describir los *avances realizados en el ámbito de las políticas*, es decir: qué iniciativas se han emprendido, cuáles están en proyecto, a qué problemas dan solución y qué queda aún por hacer.

Uno de los derechos fundamentales recogidos en el Tratado de Roma es el de la "libre circulación de los trabajadores" en un mercado europeo liberalizado para los bienes, las personas, los servicios y los capitales. Visto así parece muy sencillo, en particular teniendo en cuenta las profundas repercusiones que ha tenido sobre nuestra vida cotidiana el libre comercio de bienes a través de las fronteras europeas; podemos comprar queso danés en Grecia, o pan crujiente de Suecia en España, aceite de oliva italiano en Irlanda, y el vino de la región mediterránea se ha convertido en un placer casi habitual de países en los que la vida brilla por su ausencia. Viajamos por vacaciones a otros países europeos con relativa facilidad y, si enfermamos durante el viaje, no es difícil obtener atención sanitaria en el país de acogida.

Así pues, cabe preguntarse por qué es relativamente escasa la movilidad intraeuropea en el mercado de trabajo (Vandenbrande, 2006) (1). La respuesta atiende a múltiples motivos, por ejemplo, la oferta y demanda de mano de obra, la vivienda, la seguridad social, el puesto de trabajo del cónyuge, la escolarización de los niños, los salarios, los impuestos, por no hablar de las lenguas; la mayoría de los motivos mencionados no entran en el ámbito del presente artículo. El tema que abordaremos es el del reconocimiento de las titulaciones en un contexto diferente de aquél en el que fueron obtenidas; uno de los problemas que se plantea es el de la yuxtaposición de los ámbitos abordados: yuxtaposición entre el sector educativo y el mercado de trabajo, entre la regulación jurídica (legislación), los convenios colectivos y la libre competencia, entre la oferta y la demanda y entre la cultura de la educación y la formación y la cultura del trabajo. Se trata de fuerzas diferentes que actúan a su vez en direcciones opuestas. No es fácil para un empresario determinar el valor real que tiene para él un título que no conoce o que ha sido obtenido en otro país. Pese a la mucha energía desplegada en la resolución de estos problemas, los resultados siguen siendo insuficientes, si bien, al menos, los esfuerzos realizados han llevado a incrementar la movilidad de los funcionarios.

(1) Véase Tom Vandenbrande (ed.). *Mobility in Europe – Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility*. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Luxemburgo) Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006, p 71. Puede consultarse en Internet, en la dirección <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf> [Fecha de consulta: 31.8.2007]

Regulación jurídica: directivas y legislación

Para obtener una visión general, debemos proceder a una simplificación; en primer lugar, tenemos que examinar el fundamento jurídico y considerar la educación postsecundaria y la educación y formación profesionales por separado. El Tratado de Roma no brinda esencialmente ningún fundamento jurídico para la cooperación en materia de educación y formación, pero sí aborda la libertad de establecimiento, y en el artículo 47 de su versión consolidada establece ⁽²⁾ que *el Consejo [...] adoptará directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos*; no obstante, esto sólo es posible en aquellos Estados miembros cuya legislación regula el ejercicio de la profesión en cuestión.

Ya en la década de 1960, esta disposición dio lugar a una gran variedad de *directivas relativas a la liberalización y la fase de transición, así como a los ámbitos industrial, comercial y artesanal*, que abarcaban a varios centenares de ocupaciones ⁽³⁾. Podemos denominarlas “directivas de armonización”, es decir, directivas en las que se establecen los requisitos y niveles comunes mínimos en materia de educación y formación (principalmente en lo que se refiere a la educación y formación profesionales), y/o la documentación que acredita la experiencia profesional de las personas que ejercen una profesión reglada. Es factible que estas directivas apenas tengan utilidad actualmente.

Estos requisitos comunes mínimos se aplican también –y, precisamente por ello, resultan más interesantes en la actualidad– a las directivas relativas al reconocimiento mutuo de diplomas (principalmente en la enseñanza superior) que, con modificaciones ulteriores, se han venido publicando desde el año 1975. Estas directivas abarcan una amplia variedad de profesiones de la medicina o ámbitos que gravitan en torno a la medicina, como médicos, odontólogos, cirujanos veterinarios, enfermeras, matronas o farmacéuticos, además de arquitectos; se trata de las denominadas “directivas sectoriales”. En este contexto, lo que caracteriza a estas profesiones es su conexión con la salud y la seguridad, ámbitos en los que los Estados miembros tienen un

⁽²⁾ Versión consolidada del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, *Diario Oficial de la Unión Europea* n° C 321 de 29.12.2006, p. 37 – 186; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:ES:pdf> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

⁽³⁾ Véase. 3.2.3. Libertad de establecimiento y de prestación de servicios y reconocimiento mutuo de diplomas, *Parlamento Europeo: Fichas técnicas*; se puede consultar en Internet, en la dirección: http://www.europarl.europa.eu/factsheets/3_2_3_es.htm [Fecha de consulta: 30.8.2007]

interés especialmente justificado en fijar requisitos específicos para el ejercicio de la profesión mediante un instrumento jurídico. Los dos tipos principales de directivas mencionados anteriormente (“directivas de primera generación”), abordan fundamentalmente (pero no exclusivamente) el derecho de establecimiento y la libertad de intercambio de servicios, por lo que están dirigidas en gran medida a profesiones liberales y a actividades no asalariadas, si bien las profesiones en cuestión también pueden ejercerse en calidad de empleado. En particular, la directiva relativa a los arquitectos estuvo en fase de proyecto durante un tiempo excesivamente largo (al parecer, durante 18 años), dado que, para su adopción, era necesario el acuerdo de todos los Estados miembros. Esta situación resultaba absolutamente insostenible y exigía un procedimiento más racional que la lenta convergencia de los programas de educación y formación de los Estados miembros.

Posteriormente llegaron las “directivas de segunda generación”, es decir, las “directivas generales”, que no contemplan una evaluación profesional directa, sino que establecen un método general para abordar los casos de reconocimiento mutuo de los títulos que permiten acceder a una profesión regulada en un Estado miembro distinto de aquel en el que se obtuvo dicho título. En el año 1989 se adoptó la *primera Directiva del Consejo relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años* ⁽⁴⁾, que permite ejercer una profesión regulada, y en 1992 se adoptó la “segunda directiva”, es decir, la *Directiva del Consejo relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE* ⁽⁵⁾. Ambas directivas establecen, como regla general, una duración mínima para la educación postsecundaria (una duración superior o inferior a tres años, respectivamente) que permite acceder a una profesión regulada, así como una serie de medidas compensatorias. En primer lugar, los ciclos de educación y formación de menor duración pueden sustituirse por el ejercicio de una profesión, por cuenta propia o ajena, durante un determinado número de años; y, en segundo lugar, un Estado miembro anfitrión que no reconozca de forma inmediata un título de educación o formación profesional obtenidos en otro país (duración, contenido profesional) como condición previa para el ejercicio de una profesión regulada, deberá brindar

(4) Directiva 89/48/CEE del Consejo, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, DO L 019 de 24.1.1989; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:ES:HTML> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

(5) Directiva 92/51/CEE del Consejo, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, DO L 209 de 24.7.1992; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31992L0051:ES:HTML> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

al solicitante la oportunidad de realizar una prueba de conocimientos o un período de formación (práctica) o de adaptación en aquellos casos en los que el Estado miembro de acogida considere que existen deficiencias *sustanciales* en la educación y formación del solicitante con respecto a los requisitos aplicables en dicho Estado miembro. Además, se establecen marcos que fijan el tiempo necesario para tramitar los expedientes, además de contemplarse la creación de comités y otras cuestiones prácticas.

En el año 2005, las directivas sectoriales y las dos directivas generales se refundieron en la Directiva de 7 de septiembre de 2005 ⁽⁶⁾, en cuyos extensos anexos se describen de forma detallada las cualificaciones (comunes mínimas) exigidas para los programas de educación y formación en cada uno de los Estados miembros. Todos ellos se refieren a las cualificaciones (*educación y formación y experiencia profesional documentada*, en su caso) necesarias para *ejercer* una profesión reglada en un Estado miembro. En este contexto, la educación y la formación están *orientadas hacia la información*, es decir, se basan en parámetros como, por ejemplo, la duración y el nivel de la educación y la formación, el tipo de institución, etc.

En términos generales, las directivas conforman un instrumento jurídico que presupone la existencia de un fundamento jurídico en el Tratado, así como un fundamento jurídico para el ejercicio de una profesión en el Estado miembro en cuestión. Se trata de un instrumento de carácter descendente, cuya aplicación correcta exige cumplir una serie de condiciones previas, incluido algo aparentemente tan sencillo como proporcionar información a la que pueda accederse fácilmente sobre el propósito, los objetivos y el contenido del programa de educación y formación o sobre el sistema de cualificaciones, en una lengua comprensible en el Estado miembro de acogida. El hecho de que raras veces fuera posible consultar esta información completa en un único lugar y de que no siempre fuera fácil tener acceso a la misma, aparte de encontrarse en una lengua extranjera, y de que virtualmente nunca fuera posible si el período de educación y formación hubiera finalizado varios años antes, constituía un obstáculo en el proceso de tramitación de los expedientes. Por ello, el Estado miembro receptor a menudo encuentra dificultades para adquirir una apreciación general de las titulaciones obtenidas por el solicitante en virtud de su educación y formación, y la obtención de la documentación

(6) Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales, *Diario Oficial de la Unión Europea*, DO L 255 de 30.9.2005, p. 22-68, se puede consultar en Internet, en la dirección: http://www.cplol.org/files/official%20journal_25520050930es00220142_pp1-47.pdf [Fecha de consulta: 30.8.2007]

pertinente y su traducción por un intérprete jurado puede ser un proceso prolongado y costoso para el solicitante.

Por lo que respecta a las directivas generales, también existen problemas de "asimetría", lo que significa, entre otras cosas, que algunos Estados miembros aplican una política de regulación estricta del acceso al ejercicio de una profesión, mientras que otros abren esta decisión, en gran parte, a los interlocutores sociales o a los organismos profesionales (y, en ese caso, ¿entran o no dentro del ámbito de aplicación de la Directiva?), – e incluso en otros no existe, por lo general, regulación alguna. Además, ciertas profesiones (por ejemplo, la educación y formación de ópticos) requieren educación postsecundaria en algunos Estados miembros, mientras que, en otros, esa misma profesión requiere asimismo una formación profesional. Algunos Estados miembros han regulado profesiones que no están reguladas en otros Estados miembros (por ejemplo, la profesión de peluquero/a), y, en los casos en los que la Directiva se ocupa de la formación regulada necesaria para ejercer una profesión reglada, algunos Estados miembros han decidido aplicar la Directiva a una gran parte de sus programas de formación profesional (por ejemplo, Alemania), mientras que otros con sistemas de educación y formación profesionales similares han preferido no aplicar la Directiva (por ejemplo, Dinamarca). Cabe afirmar que los principales problemas que plantea la aplicación de la/s directiva/s es la falta de información adecuada sobre las cualificaciones en otras lenguas, la "asimetría" de las profesiones cubiertas y el carácter estático del propio instrumento (en un mundo en constante evolución).

Correspondencia de las cualificaciones de formación profesional e información sobre las mismas

En lo tocante a la educación y formación profesionales, cuestión mucho más compleja que la de la educación superior, debido a la amplia variedad de cualificaciones cubiertas (siempre en continuo proceso de cambio) y a la diversidad de sistemas nacionales y de estructuras de mercado de trabajo en el que se insertan, se ha adoptado asimismo otro enfoque que, en parte, complementa las directivas. Desde su creación en 1975, una de las máximas prioridades del Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) ha sido el suministro de *información*, es decir, de descripciones estructuradas de los *sistemas* de educación y formación profesionales de los Estados miembros. Este objetivo se ha cumplido mediante la publicación y la actualización periódica de una serie de monografías sobre los Estados miem-

bros, así como a través de una "Guía" en la que aparecen breves resúmenes gráficos de todos los (que eran entonces) Estados miembros (que ya no se publica), y también, en los últimos años, por medio de "breves descripciones" coincidiendo con cada nueva Presidencia. Por supuesto, en todas estas publicaciones se describen *sistemas*, no *programas*. Teniendo en cuenta la continua evolución y adaptación de los sistemas de educación y formación profesionales, mantener actualizadas estas publicaciones impresas es un proceso extremadamente lento y laborioso, por lo que el Cedefop creó recientemente en Internet la base de datos "eKnowVET", un sistema de gestión de conocimientos que puede actualizarse y que permite realizar búsquedas prácticamente de todo tipo. Mientras que, pese a todas las diferencias nacionales, la educación universitaria es bastante similar a escala europea, tanto desde el punto de vista estructural como en relación con el contenido, la educación y formación profesionales constituye un asunto muy complejo en el que intervienen numerosos interlocutores y actores y, a veces, incluso varios sistemas diferentes dentro de un mismo Estado miembro, por lo que los programas de educación y formación profesionales no pueden cotejarse fácilmente entre los distintos países, entre otras cosas porque los contextos varían ampliamente entre los diferentes países.

Otra iniciativa, en relación con la cual el Cedefop ha desempeñado un papel esencial ⁽⁷⁾, es la aplicación de la Decisión del Consejo, de 1985, relativa a la *correspondencia de las cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas* ⁽⁸⁾ (a niveles cualificados). La Decisión no se centra en la estructura de los sistemas de educación y formación, sino en las *principales competencias* profesionales requeridas para ejercer una determinada profesión. A lo largo de los seis años que duró el proyecto, en colaboración con los interlocutores sociales y las autoridades nacionales competentes, se compararon y describieron 209 profesiones de 19 sectores y los resultados se publicaron en el Diario Oficial ⁽⁹⁾ en las nueve lenguas de los 12 Estados miembros de ese momento. Con el fin de facilitar la comparación, los programas de educación y formación pro-

(7) Proyecto "Comparability of vocational training qualifications", gestionado por Burkart Sellin, véase *Certification in the EU Member States* en la *European Training Village* del Cedefop, en la dirección: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/main.asp> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

(8) Decisión 85/368/CEE del Consejo, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, DO L 199 de 31.7.1985, p. 56-59; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:ES:HTML> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

(9) Véase, por ejemplo, la página "*EU statutory instruments on the recognition and comparability of qualifications*" en la *European Training Village* del Cedefop, en la dirección: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/bibl.asp> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

fesionales se dividieron en cinco niveles operativos, y se indicaron a modo de referencia los centros educativos (escuela/centro de prácticas profesional) y las autoridades que expedían los diplomas, certificados y otros títulos (la reevaluación de la estructura de cinco niveles de la formación y las cualificaciones en las Comunidades Europeas en 1985 se puede consultar en Anneke Westerhuis, Burkart Sellin, 2001) ⁽¹⁰⁾.

Algunos Estados miembros ofrecen programas de educación y formación amplios y polivalentes y, en cambio, en otros, los programas son restringidos y en ocasiones muy especializados. Mientras que en un Estado miembro los fontaneros se encargan de todo, desde la cubierta hasta los sistemas de calefacción, la instalación de agua y los desagües, en otro los fontaneros se encargan sólo de una de estas especialidades. Algunos Estados miembros apenas ofrecen otra cosa que no sea formación teórica, mientras que otros incluyen también numerosos programas de formación práctica y formación en el lugar de trabajo, gracias a los cuales los trabajadores especializados que acaban de finalizar su formación se encuentran preparados para ejercer su profesión de manera totalmente independiente en un lugar de trabajo. Los trabajos sobre el proyecto de correspondencia aportaron un gran volumen de información útil, si bien algunos participantes consideraron que la clasificación por categorías de los programas de educación y formación profesionales constituía una reducción de los programas al mínimo común denominador y, por ello, no permitía tener en cuenta sus características específicas. Esta importante labor comparativa supuso un enorme esfuerzo; sin embargo, nunca se llegó a aplicar a nivel nacional, y, por muchos motivos, es una lástima que no haya sido posible mantener las redes sectoriales transfronterizas desde que finalizaron los trabajos.

⁽¹⁰⁾ Cedefop; Anneke Westerhuis, Burkart Sellin (eds.). *European Structures of Qualification Levels – Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales)*. Volumen 1. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001. Cedefop Reference series, 3016EN Volumen 2. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001. Panorama series 5116EN; se puede consultar en Internet, en la dirección http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/186/5116en.pdf [Fecha de consulta: 31.8.2007]

Problemas administrativos

Los programas de educación y formación se desarrollan y describen (en su caso) dentro de un contexto (nacional) específico, lo cual es válido si un programa dado sólo se aplica en el contexto que le corresponde. Existen leyes generales a nivel nacional, normas especiales de examen y planes de educación y formación (a escala nacional, local o establecidos por los interlocutores sociales), siempre en la/s lengua/s nacional/es, a fin de mantener el sistema dentro de su contexto. A todo este acervo se pueden añadir los numerosos “conocimientos silenciosos” que poseen los empresarios, los centros educativos y otros interlocutores. A la hora de tramitar expedientes relativos al reconocimiento o a la evaluación de los títulos de educación y formación obtenidos en otro país, tanto si se trata de un programa de educación y formación ya finalizado con vistas a conseguir un empleo como de la continuación de un programa de educación y formación o de una parte del mismo (transferencia de créditos académicos), se da por supuesto que se dispone de la información pertinente para que la tercera parte involucrada pueda conocer no sólo la duración y los contenidos, sino también la “calidad” del programa de educación y formación. Pero esto no resulta fácil, ni siquiera con la ayuda de las guías publicadas por Eurydice ⁽¹¹⁾ y el Cedefop ⁽¹²⁾. A la luz de la “explosión de conocimientos”, el considerable aumento y la diversificación de los programas de educación y formación y la aparición de nuevas profesiones (como la electrónica, las tecnologías de la información o la biotecnología), por no hablar del importante aumento del número de Estados miembros, el enfoque anteriormente referido ya no resultaba adecuado y, en particular, adolecía de un carácter poco dinámico y escasamente orientado hacia el futuro para poder contribuir a fomentar la movilidad en el sector de la educación y formación y en el mercado de trabajo. Para ser competitivas, las empresas se hallan inmersas en un continuo proceso de actualización, y para ello es necesario realizar nuevos avances en los programas de educación y formación. Actualmente, la comparación de las cualificaciones por materias ya no es suficiente. En los años 1992 y 1996, el concepto de “transparencia” (es decir, proporcionar la información necesaria para que un título oficial pueda interpretarse en otro Estado miembro) comenzó a hacer acto de presencia en las resoluciones adoptadas en las reuniones que los Ministros de Educación mantenían en el seno del Consejo, y en 1993 el CCFP (Comité con-

⁽¹¹⁾ Véase http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home

⁽¹²⁾ Véase http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/

sultivo de formación profesional de la Comisión) adoptó una resolución sobre la transparencia, como consecuencia de lo cual, en los años posteriores se crearon grupos de trabajo y se pusieron en marcha varios proyectos piloto.

Un nuevo enfoque y un cambio de paradigma

Las iniciativas antes mencionadas, es decir, las directivas y el “proyecto de correspondencia”, hacen recaer en el “receptor” la responsabilidad de “reconocer” de derecho las cualificaciones de educación y formación, por ejemplo, permitiendo el ejercicio de una profesión (en el caso de las profesiones regladas) o admitiendo al solicitante en un centro educativo, o de “reconocerlas” de hecho, por ejemplo, cuando el solicitante consigue un trabajo mediante o sin que medie un convenio colectivo o se afilie a un sindicato. No obstante, a menudo no existen incentivos para el Estado miembro receptor o la “autoridad responsable del reconocimiento” y, además, con frecuencia no se dispone de toda la información necesaria o no se tiene acceso a la misma. Un título, que pueda estar incluso escrito en otra lengua, no constituye una base suficiente para evaluar las cualificaciones de un solicitante.

El Tratado de Maastricht, de 1992 ⁽¹³⁾, también abordaba la educación en general (artículo 126) ⁽¹⁴⁾, y así, poco a poco, los esfuerzos dirigidos a proseguir la labor en torno al reconocimiento académico de la educación superior, que cuya gestión se ha encargado el Consejo de Europa desde su creación, poco después de concluida la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a tomar forma en el contexto de la UE. En primer lugar, con el Convenio de Lisboa y, posteriormente, con las Declaraciones de La Sorbona, Bolonia y Berlín, ha quedado definida la estructura en tres etapas de la educación post-secundaria. Y gracias a la Cumbre de Lisboa de 2000, a los ambiciosos objetivos en materia de educación y formación y al “método abierto de coordinación”, las cosas empezaron a avanzar más rápido.

Ahora ya no es necesario plantearse si existe o no un fundamento jurídico en el Tratado para la aplicación de tal o cual medida y, dado que el presupuesto está garantizado por los programas de educación y formación, hay

⁽¹³⁾ Tratado de la Unión Europea firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992, Diario Oficial de la Unión Europea, DO C 191 de 29.7.1992, p. 1; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001> [Fecha de consulta: 31.8.2007]

⁽¹⁴⁾ En la versión consolidada del Tratado, el artículo 126 ha pasado a ser el artículo 150.

fondos disponibles para impulsar el proceso, tanto con los grupos de trabajo como a través de los proyectos piloto. Con el "proceso de Copenhague-Maastricht-Helsinki" y el programa de trabajo Educación y Formación 2010, se ha introducido un enfoque nuevo y dinámico, y de los instrumentos jurídicos formales descendentes ha pasado a aplicarse un enfoque político. Ahora los ministros acuerdan, con carácter voluntario, objetivos y referencias comunes, que, por una parte, respetan la autonomía nacional en materia educativa y, por otra, permiten avanzar con dinamismo en el sector educativo y en los mercados de trabajo. Se han creado grupos de trabajo temáticos, se realizan actividades de aprendizaje entre homólogos y los grupos temáticos apoyan y supervisan el proceso. Estas medidas también han dado resultado en el ámbito del reconocimiento de las cualificaciones formales e informales, y lo que es más, del proceso se desprende que las herramientas de reconocimiento no sólo son importantes con respecto a la movilidad transnacional en el mercado de trabajo, sino que constituyen una condición indispensable para el aprendizaje permanente, puesto que, al englobar la transferencia de créditos y el reconocimiento académico y profesional, permiten la movilidad geográfica, sectorial, vertical y horizontal dentro de los Estados miembros y entre los mismos. En otras palabras, los instrumentos considerados de utilidad para fomentar la transparencia internacional han demostrado ser útiles también a la hora de facilitar la movilidad regional o sectorial.

La persona en tanto que "portadora de información sobre sus propias cualificaciones"

La novedad del enfoque sobre la transparencia es el hecho de que la carga de la prueba se transfiere del receptor al emisor. El principio rector es la "transparencia", es decir, la información. Así pues, es necesario ofrecer una descripción de los programas de educación y formación para que sean inmediatamente comprensibles y puedan compararse con programas similares de otros Estados miembros o con perfiles de puestos de trabajos o requisitos de competencia, de manera que el receptor (la autoridad competente o el empresario) pueda determinar inmediatamente si un solicitante cumple los requisitos y si presenta deficiencias insignificantes, o si son éstas tan importantes que el solicitante precisa completar un ciclo de educación y/o formación adicional o no puede obtener la aprobación de la solicitud de reconocimiento.

Un foro para la transparencia desde 1998

En 1998, la Comisión y el Cedefop crearon un grupo de trabajo conjunto constituido por representantes gubernamentales y representantes de los interlocutores sociales europeos. Pronto resultó evidente que se necesitaba información clara y comprensible sobre los distintos programas de educación y formación, así como una red de Centros Nacionales de información a los que fuera posible dirigirse para recabar más información, incluida información sobre los centros educativos y otros datos. Esta necesidad se materializó y, posteriormente, se desarrolló en la Decisión de 2004 ⁽¹⁵⁾ "Europass", que prevé, entre otras cosas, que, una vez completado el programa de educación y formación, los alumnos graduados tienen derecho a recibir, junto con su título, un suplemento explicativo y multilingüe, es decir un *Suplemento al Título* (para la educación postsecundaria) y un *Suplemento al Certificado* (para los programas de educación y formación profesionales), que serían algo parecido a un "sistema de etiquetado informativo" de los programas de educación y formación, a los cuales se podría añadir el "Curriculum Vitae (CV) Europass", que es una plantilla común para Europa. Para que la información pueda entenderse y "descifrarse" en otro contexto, es necesario adoptar criterios comunes, al igual que ocurre con cualquier otro sistema de etiquetado informativo. De conformidad con estas medidas, se han puesto en marcha diversas iniciativas de seguimiento para apoyar el proceso, entre las que cabe mencionar: medidas de control de calidad, sistemas de referencia, y, en particular, el *Marco Europeo de las Cualificaciones* (EQF). La propuesta sobre el EQF divide las competencias en materia de educación y formación en ocho grandes apartados o niveles orientados hacia los resultados, que pueden constituir la base para la comparación y el reconocimiento, en contraste con el enfoque convencional orientado hacia los datos (la duración de la educación y la formación es un parámetro importante en este contexto). Cabe afirmar que estos ocho niveles constituyen una mejora y una combinación de los cinco niveles de educación y formación profesionales contemplados en el *proyecto de correspondencia* y los tres niveles de la educación postsecundaria de la Declaración de Bolonia. Además, se han creado los *Centros Naciona-*

⁽¹⁵⁾ Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass), *Diario Oficial de la Unión Europea*, DO L 390 de 31.12.2004, p 6-20; se puede consultar en Internet, en la dirección: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:ES:PDF> [Fecha de consulta: 30.8.2007]

les Europass para gestionar la información y las redes, cuyo objeto es facilitar la movilidad horizontal y vertical, así como la evaluación de las competencias no formales e informales, y servir de marco de referencia o de clave de conversión entre los diferentes sistemas.

Conclusión y perspectiva

Lo interesante desde el punto de vista político en todo este proceso, que, durante más de 30 años, ha tratado de convertir la libre circulación de los trabajadores en una realidad práctica y no en una carrera plagada de obstáculos burocráticos para los ciudadanos, es que el centro de atención se ha desplazado. De un tedioso proceso jurídico descendente basado en directivas, legislación nacional y burocracia, y de un sistema estático relativamente difícil de actualizar, se ha pasado a un proceso ascendente basado en el "derecho indicativo", esto es, en un acuerdo común (no vinculante) entre los ministros, que los Estados miembros pueden aplicar con carácter voluntario. Ahora, se encuentran disponibles diversos instrumentos comunes y reconocibles que facilitan el trabajo y simplifican el procedimiento, entre los que cabe mencionar los siguientes: puntos de medición (para los ocho niveles), herramientas de información (los instrumentos de *Europass* ⁽¹⁶⁾, como son el Curriculum Vitae (CV), el Suplemento al Título y el Suplemento al Certificado) y los Centros Nacionales que prestan asistencia e información adicionales cuando la información "independiente" es insuficiente, además del interés general suscitado por la gestión de calidad de los sistemas educativos. Lo que se pretende no es comparar los programas uno por uno, dado que sigue siendo posible realizar evaluaciones de expedientes individuales. Mientras que, anteriormente, en la época de las primeras directivas, tal vez hubo cierto grado de proteccionismo –los Estados miembros no estaban muy dispuestos a reconocer los certificados y los títulos obtenidos en otro país, pero optaban por la solución más sencilla, es decir, "su propia" y ya conocida mano de obra–, el carácter voluntario de las actuales medidas resulta mucho más dinámico.

Hay quienes afirman que, como, hasta la fecha, la movilidad en el sector educativo y en el mercado de trabajo no ha revestido demasiada importancia en la CE, ¿por qué preocuparse tanto? Pero es posible que esta situación haya cambiado en los últimos años, y posiblemente es debido más a las

⁽¹⁶⁾ Véase: http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=1

condiciones del mercado que a los requisitos formales para el reconocimiento. Por otra parte, sólo hemos oído hablar de las personas que se han movido, cuyos casos se tramitaron en su momento y así se registraron en las estadísticas. Sin embargo, no sabemos nada de las personas que no se desplazaron por resultar demasiado complicado, que no lograron el puesto (o el salario) para el que estaban cualificadas, que no utilizaron sus cualificaciones o que tuvieron que reciclarse porque no se reconocieron sus cualificaciones. Con el nuevo enfoque y los nuevos instrumentos podremos, al menos, brindar a las personas la oportunidad de aprovechar su potencial en caso de que deseen trasladarse a otro país, a otra rama profesional o aumentar sus cualificaciones.

El nuevo enfoque no confiere ningún derecho a los ciudadanos individuales (como hacen las directivas en un número limitado de profesiones), sino que brindará una ventaja competitiva a los Estados miembros, los sistemas educativos y los centros educativos que comprendan la importancia de crear y aplicar, con rapidez y eficacia, programas de educación y formación adaptados a los requisitos del mercado de trabajo de una mano de obra con un buen nivel de educación y de formación y con conocimientos actualizados, sin necesidad de realizar interminables y tediosos procedimientos de consulta formal. Utilizando los instrumentos de transparencia a modo de "sistemas de etiquetado informativo", podrán promoverse a sí mismos y a sus candidatos en los mercados de trabajo internacionales.

El carácter voluntario de las medidas no implica necesariamente una actitud de "laissez-faire"; aquellos que se den cuenta de que actualmente existe libre competencia en un mercado abierto, donde el proveedor que sea el primero en ofrecer el producto más reciente y avanzado y que sea capaz de "comercializarlo" y describirlo con respecto a su "base de clientes", además de venderlo, habrá "ganado una cuota de mercado", exactamente igual que ocurre con otros productos de consumo. La transformación de la educación y la formación en un producto de mercado de estas características ya está en pleno auge en la educación postsecundaria; muchas universidades fuera de Europa (y algunas europeas) se están dando a conocer en Oriente, y de hecho también en Europa, y se están creando filiales de dichas universidades en muchos de los nuevos Estados miembros (véanse las negociaciones de la OMC).

Al igual que ocurre con otros productos de consumo, también es necesario comercializar la educación y la formación y dotarlas de un sistema de etiquetado informativo, y las empresas deben cumplir los estándares y las normas, cuya conformidad podrá publicarse (véase ISO).

El Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF) forma parte de este proceso. El EQF no resuelve el problema del reconocimiento mutuo como condición previa para la libre circulación, pero sí facilita, con la ayuda de las modernas tecnologías de la información, la labor de búsqueda y comprobación de la información, así como de comprensión e interpretación de la misma, y, lo que es aún más importante, permite la evolución del proceso y lo hace más dinámico; ahora el enfoque es "anticipativo" en lugar de "reactivo", como eran los enfoques anteriores. Aún está por ver si el EQF y otros instrumentos recientes se aplicarán a gran escala a nivel nacional y si tendrán importantes efectos positivos sobre la movilidad en todos los sentidos de la palabra.

Un inconveniente: Los empresarios desean contratar a aquellos candidatos que puedan desempeñar sus funciones lo más rápidamente posible, a poder ser desde el *primer día*. Se considera que el mercado de trabajo en el sector académico se encuentra más internacionalizado, no sólo con respecto a las competencias sino también por lo que atañe a la cultura empresarial, que muchas (aunque no todas) de las empresas en los sectores manufacturero, comercial y de servicios. Después de muchos años de "coexistencia" con el reconocimiento y la transparencia en el contexto de la UE, cabría preguntarse si las iniciativas en el ámbito de la educación y la formación en la UE no están, después de todo, confinadas a una "torre de marfil" y muy alejadas de la realidad. Por regla general, los programas de educación y formación profesionales se planifican y ejecutan en estrecha colaboración con los interlocutores sociales, garantizando así que los programas respondan a las necesidades de competencias del sector empresarial. En el marco del programa Leonardo, se han emprendido algunas iniciativas en relación con la correspondencia entre las profesiones, si bien no son de aplicación universal, sino que constituyen un medio de "armonización" entre las partes participantes. Cabe preguntarse si estas iniciativas poseen la flexibilidad y el dinamismo necesarios para adaptarse a la rápida evolución del mercado de trabajo. Es evidente que el principio del "emisor" o del "fabricante" de cualificaciones que proporciona información sobre su "producto" y cuenta con un sistema de etiquetado informativo sobre el mismo es muy flexible y ofrece a los centros educativos, los trabajadores y los empresarios una sólida base para los procesos de evaluación, adopción de decisiones y, posiblemente, para la evaluación de la necesidad de educación y formación suplementarias.

Hemos visto cómo se ha pasado de un sistema muy regulado con un sólido enfoque descendente, que abarcaba un número limitado de profesiones y que confería a las personas el *derecho* a exigir un procedimiento formali-

zado de reconocimiento, a un enfoque ascendente, voluntario, flexible y abierto, basado en una serie de *herramientas de información* normalizadas. Si el sistema responde a las expectativas, ayudará a los ciudadanos que lo deseen a aprovechar y desarrollar su potencial en los ámbitos educativo y laboral en sus propios países o fuera de ellos, si bien no les otorgará ningún derecho, y su funcionamiento dependerá de la voluntad de los sistemas nacionales de ofrecer la infraestructura necesaria y de la Comisión de ofrecer la financiación necesaria. Aún está por ver si se cumplirá el marco voluntario y si se utilizará de forma generalizada.

Pero ¿qué ocurrirá si, a la hora de determinar si un solicitante en posesión de un título obtenido en otro país puede desempeñar sus funciones en un lugar de trabajo, no se tienen sólo en cuenta su competencia de carácter "instrumental" o sus conocimientos profesionales? ¿Y qué ocurrirá si la socialización en el lugar de trabajo, la cultura empresarial, la organización del trabajo, el grado de independencia en el desempeño de las tareas, la jerarquía o la autonomía, así como otras normas tácitas que nada tienen que ver con la educación, tienen el mismo peso a la hora de juzgar la adecuación del empleado al puesto de trabajo y los beneficios que puede reportar a la empresa? ¿Qué sabemos realmente al respecto? ¿Qué hacen las empresas multinacionales para contratar a personal de otros países? ¿Podríamos pedir asesoramiento a sus directores de personal o de desarrollo de recursos humanos? ¿Se les ha preguntado por su experiencia?

Y, a guisa de conclusión: ¿es posible que nada de lo anteriormente expuesto tenga importancia, siempre y cuando el mercado funcione? Cuando halla escasez de médicos o fontaneros (ejemplos ambos de profesiones reguladas), el reconocimiento formal de diplomas extranjeros aumentará ¡inevitablemente!

Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones

Jörg Markowitsch

Director Gerente de 3s Unternehmensberatung y del laboratorio de investigación 3s, Viena, Austria

Karin Luomi-Messerer

Gestora de proyectos e investigadora del laboratorio de investigación 3s, Viena, Austria

RESUMEN

El cuadro del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), con sus descriptores para los niveles de referencia, es sin duda el cuadro más comentado en Europa. Sin embargo, las críticas que se le hacen suelen interpretarlo incorrectamente, al considerar el MEC desde una única o en el mejor de los casos desde dos perspectivas. El presente artículo pretende mostrar que el MEC sólo puede comprenderse si se emplean para ello tres perspectivas, a saber: una jerarquía de los sistemas educativos, una jerarquía de las tareas y funciones profesionales y una jerarquía de la adquisición de destrezas. Aparte de estas perspectivas sincrónicas de los descriptores se analiza detenidamente su desarrollo y se exponen los antecedentes y causas de sus modificaciones. Ambas perspectivas –la sincrónica y la diacrónica– muestran que al parecer no es posible dar un fundamento teórico al MEC y nosotros tampoco pretendemos hacerlo. Más bien ofrecemos un planteamiento hermenéutico para apreciar mejor la importancia del cuadro del MEC.

Palabras clave

Lifelong learning, learning outcomes, transparency, comparability, reference levels, qualification frameworks

Aprendizaje permanente, resultados del aprendizaje, transparencia, comparabilidad, niveles de referencia, marcos de cualificaciones

1. Introducción

El presente artículo se ocupa del origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) que se describe en la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, presentada por la Comisión Europea el 5 de septiembre de 2006. A este respecto nos referimos en particular al elemento central de este texto y del MEC: un cuadro en el que figuran los criterios descriptivos para ocho niveles de referencia. El MEC pretende ser una especie de “lenguaje común” para describir los niveles de los distintos sistemas de cualificaciones existentes en la UE. Por ello debemos considerar que se trata de un texto decisivo para la educación en Europa. En consecuencia, estimamos que dicho texto es conocido por los lectores del presente artículo. En todo caso, dicho conocimiento es necesario para poder comprender los argumentos avanzados en este artículo.

Nuestro artículo constituye una interpretación crítica que emplea ante todo planteamientos histórico-analíticos. De este modo se adopta una perspectiva determinada y aunque son posibles otras interpretaciones, éstas no se toman en consideración aquí. Queremos someter el texto a un examen tanto sincrónico como diacrónico. En cuanto a la perspectiva diacrónica, haremos referencia a los debates y documentos procedentes del Grupo de Expertos y del Grupo de Trabajo Técnico para el desarrollo de los descriptores para los niveles de referencia (2006), así como a las actividades de asesoramiento en curso para la Comisión Europea con vistas al desarrollo ulterior del MEC (2007). En relación con la perspectiva sincrónica se emplean estudios y trabajos prácticos para la clasificación de destrezas y competencias.

Ambas perspectivas -la sincrónica y la diacrónica- muestran que al parecer no es posible dar un fundamento teórico al MEC y nosotros tampoco pretendemos hacerlo. Más bien ofrecemos un planteamiento hermenéutico para apreciar mejor la importancia del cuadro del MEC.

2. Breve resumen de la historia del MEC (1)

El desarrollo y la introducción del MEC debe considerarse en estrecha relación con la realización de los objetivos de Lisboa de la UE, a saber: reforzar el espacio político y económico común europeo y, por ende, hacerlo más competitivo, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. El sector educativo desempeña un papel destacado en todo ello. El incremento de la transparencia de las cualificaciones y el aprendizaje permanente constituyen dos elementos esenciales de los esfuerzos por adaptar los sistemas educativos y de formación permanente de la UE tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento, como a la necesidad de crear más y mejores empleos. En el Comunicado de Maastricht de 2004 se acordó finalmente que era necesario dar prioridad al desarrollo de un MEC que abarcara la educación general y la formación profesional y promoviera la transparencia y la movilidad dentro de los sistemas educativos y de empleo nacionales y entre sí.

En el desarrollo de MEC participaron numerosos expertos y expertas en cualificaciones, sistemas de cualificación y marcos de cualificaciones. En el mes de julio de 2005 se presentó un proyecto de MEC para cuyo debate la Comisión Europea puso en marcha un amplio proceso de consulta en toda la UE (Comisión Europea, 2005). El resultado de esta consulta fue presentado y debatido durante una conferencia celebrada en Budapest en febrero de 2006 en el marco de la Presidencia austriaca del Consejo. Posteriormente se encargó a un pequeño equipo de expertos que revisara los descriptores de los niveles de referencia, revisión que fue ultimada por un "Grupo de Trabajo Técnico" integrado por representantes de los Estados miembros y de los interlocutores sociales europeos en el verano de 2006. En septiembre de 2006 se presentó finalmente la versión revisada de la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

El elemento central del MEC es, como ya se ha mencionado, la descripción de ocho niveles de referencia que expresan en general lo que deben saber y ser capaces de hacer los estudiantes con una cualificación de un determinado nivel, independientemente del lugar o la forma en que se adquieran estos conocimientos y capacidades. De esta manera, con el MEC, las cualificaciones no se comparan por medio de vías y contenidos de aprendizaje, sino a la luz de los resultados del aprendizaje. Así se resuelven –al menos teóricamente– algunos de los principales retos de la política educativa europea, ya que los ocho niveles abarcan todo el espectro de cualificaciones posibles

(1) A este respecto, véase igualmente Comisión Europea, 2006a.

desde el final de la escolarización obligatoria hasta el más alto nivel de la educación académica y la formación profesional; la concentración en los resultados del aprendizaje –independientemente de las vías de aprendizaje– permite el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, y por último, el MEC promueve la transferencia de cualificaciones entre países y, por consiguiente, la movilidad de estudiantes y trabajadores (a este respecto véase igualmente Markowitsch, 2007).

3. Desarrollo de los descriptores del MEC: perspectiva diacrónica

En esta sección expondremos brevemente el camino seguido hasta la primera propuesta del MEC que fue objeto del proceso de consulta. El análisis más preciso se centra, sin embargo, en el período comprendido entre la primera propuesta de julio de 2005 y la versión de septiembre de 2006.

3.1. Origen de la propuesta del MEC para el proceso de consulta

Los estudios encargados por el Cedefop y el Grupo de seguimiento del proceso de Bolonia (*Bologna-Follow-up-Group* – BFUG) hicieron una importante contribución al desarrollo de la primera propuesta para el MEC.

Con el estudio titulado *Niveles de referencia europeos para la educación y formación* (Cedefop, 2004) se presentó un primer proyecto de un marco que abarca todos los niveles de cualificación. Este proyecto se basó en el análisis de las experiencias de los países que ya han desarrollado o han empezado a desarrollar un marco nacional de cualificaciones (MNC). Asimismo se incluyeron trabajos internacionales de investigación sobre el tema de los diversos niveles del desarrollo de las competencias, haciéndose referencia, por ejemplo, a los trabajos de Dreyfus y Dreyfus (1986) ⁽²⁾.

En marzo de 2004, el BFUG creó un Grupo de trabajo para la coordinación del desarrollo de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (*European Higher Education Area*, EHEA). El informe de este Grupo de Trabajo (*Grupo de Trabajo sobre Cualificaciones del Proceso de Bolonia*, 2004) hizo una importante contribución para determinar con más precisión las funciones del futuro MEC, en particular por lo que se refiere a la relación entre el nivel europeo y el nacional.

(2) En el capítulo 4 volveremos sobre los trabajos de Dreyfus y Dreyfus.

Un grupo de expertos presentó en julio de 2005 el primer proyecto del MEC, basado en estos trabajos ⁽³⁾. En siete reuniones celebradas entre el otoño de 2004 y la primavera de 2004 se elaboraron los objetivos y funciones del MEC, así como una propuesta relativa a los niveles de referencia del MEC basados en los resultados del aprendizaje. Este proyecto recogía un cuadro de descriptores divididos en ocho niveles y seis dimensiones: las tres dimensiones principales “conocimientos”, “destrezas” y “competencias personales y técnicas”; la dimensión “competencias personales y técnicas” se dividía en las siguientes subdivisiones: 1) Autonomía y responsabilidad, 2) Competencias para el aprendizaje, 3) Competencias de comunicación y competencias sociales, y 4) Competencias técnicas y profesionales.

El documento presentado por el Grupo de Trabajo constituyó la base para un proceso de consulta a escala paneuropea, puesto en marcha por la Comisión Europea, que tuvo lugar entre julio y diciembre de 2005 ⁽⁴⁾. El primer gran debate internacional tuvo lugar en septiembre de 2005 en Glasgow ⁽⁵⁾. Ya entonces se pedía que el modelo europeo de un marco de cualificaciones fuera sencillo, con un carácter suficientemente general para que los sistemas y MNC de los Estados miembros pudieran remitirse a él, y que abarcara todas las formas de aprendizaje (formal, no formal e informal). Se hizo hincapié asimismo en la necesidad de adoptar un planteamiento pragmático para desarrollar el MEC, pues éste no tenía que ser perfecto para cumplir su función.

3.2. Conclusión del proceso de consulta: La Conferencia de Budapest

El proceso europeo de consulta, que en general hizo una evaluación muy positiva de la propuesta del MEC, dio lugar a una serie de preguntas, críticas y propuestas de mejora, muchas de las cuales, sin embargo, no hacían referencia a la formulación concreta de los descriptores ⁽⁶⁾. No obstante, la

⁽³⁾ Comisión Europea, 2005. Este grupo estaba integrado por expertos y expertas de todos los ámbitos de la educación y la formación (enseñanza general, educación para adultos, formación profesional, enseñanza superior), de diversos sectores y de entidades de los interlocutores sociales. El Cedefop y la Fundación Europea para la Formación (FEF) prestaron asistencia a este grupo.

⁽⁴⁾ En el proceso de consulta participaron los 32 países que participan en el Programa de trabajo *Educación y formación 2010*, entidades de los interlocutores sociales europeos, destacadas asociaciones, ONG y redes europeas, así como asociaciones europeas de diversos sectores industriales (como por ejemplo el de tecnologías de la información y la comunicación, construcción, marketing).

⁽⁵⁾ Los principales resultados figuran en el informe de la conferencia (Raffe, 2005).

⁽⁶⁾ Para más información sobre los comentarios, véase: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

opinión general apunta a una simplificación de la descripción de los niveles de referencia (denominados en lo sucesivo cuadro de descriptores o simplemente cuadro). En particular, el número de dimensiones (columnas) se consideró excesivo y las delimitaciones entre las dimensiones o sus designaciones daban lugar una y otra vez a malentendidos. Un aspecto especialmente problemático fueron la tercera dimensión principal y sus cuatro subdimensiones. En el marco de la Conferencia final del Proceso de Consulta, que llevaba por título *The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference* (El Marco Europeo de Cualificaciones. Consulta para la Conferencia de Recomendaciones) que tuvo lugar los días 27 y 28 de febrero de 2006 en Budapest ⁽⁷⁾, un seminario (en el que participaron unas 100 personas) se ocupó especialmente de esta tarea. El debate celebrado en este seminario arrojó muy pocos resultados que no fueran contradictorios. No obstante, éstos revistieron por tanto una importancia decisiva y sirvieron para formular igualmente el posterior mandato de modificación:

- El cuadro del MEC debía reformularse, por ejemplo, mediante la modificación del orden o la fusión de las columnas, así como la modificación de las designaciones de éstas. En el cuadro sólo debían figurar aquellos descriptores que fueran necesarios para poder clasificar las cualificaciones nacionales o los marcos nacionales de cualificaciones.
- Los resultados del aprendizaje debían definirse como competencias en el sentido de capacidad para actuar en contextos profesionales o sociales. Se requería una definición auxiliar, por ejemplo, que identificara las “competencias” con “resultados del aprendizaje en contextos”. Después de todo, también las definiciones formuladas hasta entonces debían ser objeto de mejora.
- Era necesario mejorar el equilibrio entre competencias profesionales y competencias académicas. Al mismo tiempo, los descriptores de los niveles 6, 7 y 8, considerados excesivamente académicos, debían revisarse sin que por ello se perdiera la relación con los ciclos de Bolonia.

En relación con la simplificación del cuadro se debatieron igualmente dos soluciones posibles. Una propuesta preveía representar los descriptores únicamente en una columna central, es decir, en forma de lista, bajo el título “*Competence*”, e identificar las distintas subdimensiones únicamente en el texto. La segunda propuesta contemplaba la identificación de tan solo las tres di-

(7) Un resumen de los resultados de la Conferencia se encuentra en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/back_en.html

menciones principales y disolver las subdivisiones de la tercera dimensión principal. En ambas propuestas se hacía más hincapié en el término de competencia que en la versión inicial. Por ejemplo, la segunda solución preveía cambiar el nombre de las dimensiones a "*Cognitive competence*", "*Functional competence*" y "*Professional and vocational competence*", mientras que la primera solución pretendía subsumir todos los descriptores en una definición general de competencia. Este debate estaría presente en el proceso de desarrollo ulterior hasta su versión final.

3.3. El Grupo de Expertos

Tras la Conferencia, la Comisión Europea invitó a un pequeño grupo de expertos para que debatieran y llevaran a cabo las modificaciones de los descriptores ⁽⁸⁾. En las tres reuniones celebradas en los meses de marzo a mayo, este grupo elaboró una nueva propuesta integral para el cuadro de descriptores y las correspondientes definiciones de los principales términos. En ellas se debatieron de nuevo cuestiones de importancia fundamental, como por ejemplo lo que debe entenderse por competencia. Tan sólo la cuestión relativa al número de niveles no volvió a tratarse, ya que si bien en el marco del proceso de consulta y la Conferencia de Budapest se pusieron entera de juicio, por lo visto esto no se hizo de forma suficientemente convincente e insistente.

Mientras que en las reuniones se debatieron las cuestiones de orden general, la labor de reformulación tuvo lugar en una primera fase de forma independiente, columna por columna, es decir, cada columna fue revisada por dos expertos. A fin de garantizar la coherencia de estos trabajos se fijaron unos principios generales para la revisión. Los descriptores debían definirse de tal modo que ⁽⁹⁾

- abarcaran todas las formas de resultados del aprendizaje, independientemente del contexto de aprendizaje o institucional, desde la enseñanza básica, pasando por el nivel de la educación escolar o de los trabajadores no cualificados hasta el nivel de doctorado o de los "*senior professionals*";
- establecieran una distinción suficiente entre los descriptores de los niveles más bajos o más altos, y la dimensión de la progresión se expresara claramente en relación con los niveles anteriores;
- se evitaran las repeticiones, es decir, cada nivel debía basarse en el ni-

⁽⁸⁾ De este grupo formaron parte, además de los responsables de la Comisión y Jens Bjørnåvold, del Cedefop, expertos de los "grandes Estados miembros" – Mike Coles (UK), Richard Maniak (FR), Georg Hanf (DE) – así como Mernagh (IE) en su calidad de colaborador en la elaboración de un Marco Nacional de Cualificaciones– y Jörg Markowitsch (AT) en virtud de su función de ponente del seminario antes mencionado.

⁽⁹⁾ A este respecto, véase Explanatory note, 2007.

vel inferior y abarcar todos los niveles anteriores;

- se formularan exclusivamente enunciados positivos y se evitaran enunciados sobre lo que no concuerda con las cualificaciones del nivel correspondiente;
- se evitara la jerga profesional a fin de que los descriptores pudieran ser comprendidos por personas no expertas;
- se hicieran enunciados claros y concretos (por ejemplo, sin términos como “adecuado”, “estricto”, “bueno”, etc., ni referencias como “más estricto” o “más amplio”) que al mismo tiempo fueran lo más sencillos y generales posible.

La forma en que estos principios se reflejaron en la práctica en la revisión se ilustra mediante algunos ejemplos seleccionados que figuran en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Ejemplos de la aplicación de los principios de revisión antes mencionados

Ejemplos de la columna Conocimientos (el número designa el nivel correspondiente)	Motivos de la modificación
2. Recall general knowledge and comprehend basic knowledge of a field, the range of knowledge involved is limited to acts and main ideas	Eliminación por considerar que la formulación constituye una limitación (negativa); en consecuencia se suprimió igualmente la separación entre “recall” y “comprehend”
3. Apply knowledge of a field that includes processes, techniques, materials, instruments, equipment, terminology and some theoretical ideas	Supresión por tratarse de términos técnicos, se sustituyó finamente por “knowledge of facts, principles, processes and general concepts”
4. Use a wide range of field-specific practical and theoretical knowledge	Se suprimió en su totalidad por ser demasiado general y aplicable a todos los niveles; no se observaba una demarcación respecto a los niveles inferiores y superiores

Fuente: Actas internas y correspondencia electrónica entre los expertos antes mencionados.

En este aspecto, un problema particular lo representaba la exigencia de clarificar las dimensiones del progreso, así como la graduación entre los distintos niveles. Durante la revisión, la cuestión del contenido de estas “dimensiones del progreso” permaneció en gran parte implícita. Sin embargo, al menos se pudieron identificar las siguientes dimensiones ⁽¹⁰⁾:

- la complejidad y profundidad del conocimiento y la comprensión;
- el grado de asistencia o dirección necesarias;

⁽¹⁰⁾ A este respecto, véase igualmente Explanatory note, 2007, y Luomi-Messerer y Markowitsch, 2006.

- el grado de integración, independencia y creatividad necesarias;
- la amplitud y complejidad de la aplicación o práctica;
- el grado de transparencia o dinámica de situaciones.

Se intentó resolver la exigencia de graduación por medio de la introducción o caracterización mediante palabras clave (por ejemplo, "*factual and theoretical knowledge*", en comparación con "*basic knowledge*" en el nivel inferior, o bien "*specialised knowledge*" en niveles superiores; a partir de los niveles 4 y 5 se incluye la "*supervision*" de las actividades laborales o de aprendizaje, mientras que esto no resulta pertinente en los niveles inferiores). Las palabras clave pueden entenderse igualmente como indicadores de "*threshold levels*". Aparte de estas formas de simplificación y aclaración, finalmente hubo modificaciones sustanciales relativas a la mayor o menor resolución de las subdimensiones iniciales "*Learning competence*", así como "*Communication and social competence*" y de la subdimensión "*Professional and vocational competence*" para integrarla en gran parte en la dimensión "*Skills*". Este hecho puede comprenderse con gran claridad por medio de la comparación entre la versión de 8 de julio de 2005 y la de 25 de abril de 2006 que figura en el cuadro 2.

El debate general giraba en torno a las siguientes preguntas clave: ¿Es competencia el término genérico adecuado? ¿Qué entendemos por competencia? Y ¿cómo deben designarse las columnas?

Los resultados de la Conferencia de Budapest pusieron de manifiesto que "competencia" o "competencias" es el término clave. Por ello se volvieron a abordar las diversas definiciones y tipologías de competencia, para lo cual resultaba especialmente atractiva una "triple división". Por ejemplo, la división de Katz (1974) en "Technical, human and conceptual skills" o la división en "*savoir*", "*savoir-faire*" y "*savoir-être*" que se emplea en Francia (a este respecto, véase Winterton et al. 2006). Como es natural, los expertos alemanes defendían la diferenciación muy difundida en Alemania entre "*Fachkompetenz*" (competencia técnica), "*Methodenkompetenz*" (competencia metodológica), "*Personalkompetenz*" (competencia personal) y "*Sozialkompetenz*" (competencia social), mientras que los representantes de los países de habla inglesa abogaban por la categorización habitual en su contexto entre "*cognitive competence*", "*functional competence*" y "*social competence*" (11).

Sin embargo, en el curso del debate se rechazó esta concentración en la competencia o las competencias por considerarse que el término "resultados

(11) A este respecto, véase Explanatory Note EQF, 2007.

del aprendizaje” era más amplio. Este hecho representó en la práctica una inversión de las conclusiones de la Conferencia de Budapest, pero permitió poner fin a las interminables deliberaciones sobre la definición o tipología de las competencias. En todo caso, los resultados del aprendizaje son más amplios que las competencias y por ello el término “resultado del aprendizaje” puede utilizarse como término genérico de las competencias, pero no al contrario. Los resultados del aprendizaje pueden presentarse también en forma de conocimientos que no equivalen a ninguna competencia (de actuación). Este aspecto queda claro si se utiliza la diferenciación entre conocimiento explícito, conocimiento implícito y conocimiento inerte, difundida por Polanyi y adoptada mucho más tarde por el discurso de la pedagogía profesional (véase, por ejemplo, Rauner, 2004, Neuweg, 2006, Markowitsch y Messerer, 2006). Según esta diferenciación, el conocimiento inerte es un conocimiento implícito que no corresponde a una competencia (de actuación) (componente implícito del conocimiento). Saber la altura del Monte Everest o quién pintó la “Muchacha con el pendiente de perla” no forma parte de una destreza o competencia. Así pues, el debate acerca de si los marcos de cualificaciones deben basarse en resultados del aprendizaje o en competencias, podría interpretarse perfectamente como un debate sobre la importancia del conocimiento inerte.

No obstante, el argumento convincente no era la relación entre los términos “resultado del aprendizaje” y “competencia(s)”, sino el hecho indudable de que el MEC no ha sido concebido para clasificar distintas competencias. En este sentido, el MEC no es un marco de competencias, ya que permite la clasificación de niveles y sistemas de cualificaciones. Se trata de un marco basado en los resultados del aprendizaje, cuyos descriptores definen todas las formas de resultados del aprendizaje. El error de considerar que el MEC es un marco de competencias se debe a que los resultados del aprendizaje –entre otros– se han formulado como enunciados acerca de lo que los estudiantes están en condiciones de hacer una vez concluido un proceso de aprendizaje, con lo que se establece una cierta “orientación a las competencias”. Si los resultados del aprendizaje se definieran –como sucedió hasta cierto punto– en función de lo que un estudiante sabe y no de lo que es capaz de hacer, no existiría dicha “orientación a las competencias”. Incluso podemos ir más lejos y afirmar que lo que hasta ahora se consideraba en el discurso anterior una “orientación a las competencias” se presenta ahora, con algunos matices, como “orientación a los resultados del aprendizaje”.

De esta forma se abrió camino una denominación menos técnica de las columnas o una aproximación a las denominaciones originales, por lo que fi-

nalmente se propuso denominar las columnas "*Knowledge*", "*Skills*" y "*Autonomy and responsibility*". El hecho de que este modo desapareciera el termino clave de competencia(s) tuvo en última instancia graves consecuencias, ya que posteriormente éste resultó de nuevo necesario para la tercera columna y dio lugar a continuos malentendidos y contradicciones manifiestas.

3.4 El Grupo de Trabajo Técnico

Posteriormente, la propuesta así elaborada fue presentada en un grupo de nueva creación, denominado Grupo de Trabajo Técnico (*Technical Working Group*, TWG), integrado por representantes de los Estados miembros. Dicho grupo se reunió tres veces en Bruselas durante los meses de mayo y junio de 2006, acogiendo en principio favorablemente la nueva propuesta, y manifestó esencialmente lo siguiente sobre el nuevo cuadro de descriptores: (Cedefop, 2006):

- El equilibrio entre cualificaciones profesionales y académicas sigue siendo motivo de preocupación; habría que evitar términos como "*research*" y "*scholarly*", que pertenecen más bien al mundo académico.
- Los descriptores deberían poner de relieve que una mayor exigencia no implica necesariamente una especialización. Así pues, la consecución de un nivel superior no significa obligatoriamente que las destrezas y conocimientos sean especializados, aunque en muchos contextos académicos y de investigación pueda darse este caso. En algunos contextos de aprendizaje y trabajo, un nivel superior puede significar una mayor generalización.
- Es necesario reflexionar sobre la denominación de las columnas. Mientras que las designaciones de las dos primeras columnas – "*Knowledge*" y "*Skills*" – fueron objeto de una aprobación general, algunos representantes no se mostraron de acuerdo con "*Autonomy and responsibility*".

Las sugerencias que trascendían los descriptores se referían, por ejemplo, a la aclaración de la referencia a las denominadas "*Key competences*" (Comisión Europea, 2005b), de la referencia a la ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) y a la CEUO (*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*) (OIT, 1988), así como a una revisión de las definiciones. De esta manera, en esta fase no se introdujeron nuevas modificaciones estructurales, y las dos primeras exigencias pudieron satisfacerse mediante cambios relativamente nimios. Por ejemplo, la expresión "*research*" que figuraba en los niveles 7 y 8 fue completada con los términos "*and/or innovation*", o bien la expresión "*specialist research and pro-*

blem solving skills, including analysis and synthesis" fue sustituida por "specialised problem-solving skills required in reserach and/or innovation". La comparación entre la versión del 25 de abril de 2006 (propuesta del Grupo de Expertos al Grupo de Trabajo Técnico) y la versión del 5 de septiembre de 2006 que se ilustra en el cuadro 2 pone de manifiesto que se trataba de pequeñas modificaciones del texto.

Sin embargo, el debate sobre la designación de la tercera columna hizo que se reavivara todo el debate sobre el término "competencia". Para garantizar la concordancia con los documentos de la Comisión y su terminología y afianzar el término clave de competencia(s), se llegó al acuerdo de utilizar la denominación "Competence" (en singular) en lugar de "Autonomy and Res-

Cuadro 2: Sinopsis de las tres versiones de los descriptores del MEC para el nivel 1

Nivel 1	Versión de 8 de julio de 2005 (primera propuesta) (1)	Versión de 4 de abril de 2006 (propuesta para el Grupo de Trabajo Técnico) (2)	Versión de 5 de septiembre de 2006 (Versión final) (3)
<i>Knowledge</i>	<i>Recall basic general knowledge</i>	<i>Basic general knowledge Basic skills to carry out simple tasks</i>	<i>Basic general knowledge</i>
<i>Skills</i>	<i>Use basic skills to carry out simple tasks</i>		<i>Basic skills required to carry out simple tasks</i>
<i>Personal and professional competence</i>			
<i>(i) Autonomy and responsibility</i>	<i>Complete work or study tasks under direct supervision and demonstrate personal effectiveness in simple and stable contexts</i>	<i>Work and study under direct supervision in a familiar and managed context</i>	<i>Work or study under direct supervision in a structured context</i>
<i>(ii) Learning competence</i>	<i>Accept guidance on learning</i>		
<i>(iii) Communication and social competence</i>	<i>Respond to simple written and oral communication Demonstrate social role for self</i>		
<i>(iv) Professional and vocational competence</i>	<i>Demonstrate awareness of procedures for solving problems</i>		

Fuentes: (1) Comisión Europea, 2005a; (2) Comisión Europea, 2006b; (3) Comisión Europea, 2006a

possibility". Hasta entonces, en los muy diversos documentos de la Comisión se hablaba de "*Knowledge, skills and competences*" (en plural), abreviados "KSC", porque era evidente que no se había podido llegar a un acuerdo sobre un término genérico, de modo que esta serie de palabras se definió como un nuevo término que abarca todas las formas de adquisición de conocimientos y experiencias (véase, por ejemplo, Comisión Europea, 2005c). Sin embargo, a lo que se hacía referencia era a las competencias, siempre en plural, y en el sentido de capacidades. En el marco de la Recomendación relativa a la creación del MEC se utilizó finalmente el término competencia (en singular) para definir una dimensión que en realidad sólo guarda una relación indirecta con el conocimiento y la capacidad y que en sentido estricto significa responsabilidad y autonomía. De esta manera se otorgó un significado determinado al término competencia muy alejado de los términos debatidos con anterioridad y que no corresponde realmente al significado de las siglas KSC. Así pues, el término "competencias" o "competencia" se utiliza de forma distinta: en la expresión "Knowledge, skills and competences" (KSC) se hace referencia a una serie de amplias capacidades para aplicar los conocimientos, el saber hacer y la capacidades sociales, mientras que en el MEC, la competencia se describe como la asunción de responsabilidad y autonomía ⁽¹²⁾.

Esta contradicción, que sigue sin resolverse y continúa dando lugar a confusión, es por otra parte inmanente a la propia definición elegida para el término "*Competence*", ya que "*Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal social and/or methodology abilities, in work or study situations and in professional and/or personal development. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy*". (Comisión Europea, 2006a, p. 17). Es decir, en la primera frase la competencia se define como capacidad y en la segunda como responsabilidad y autonomía. Casi podría decirse que de esta forma se logra la cuadratura del círculo, en la medida en que se equiparan dos significados clásicos del término competencia, a saber, capacidad y responsabilidad ⁽¹³⁾. Las constantes confusiones que se manifiestan en todo caso en el empleo del singular y el plural, y que incluso se encuentran en la propuesta

⁽¹²⁾ Véase en el apartado 4.3 una exposición más amplia del término competencia(s).

⁽¹³⁾ Incluso una aproximación etimológica al tema de la competencia pone de relieve que estos dos significados no pueden separarse con toda claridad. Además hay que tener en cuenta que el significado de este término no se ha desarrollado de igual forma en las distintas lenguas europeas (véase Ertl y Sloane, 2005, p. 8 y sig.; a este respecto, véase también Winterton et al., 2006, p. 29 y sigs. y Mulder, 2007).

de Recomendación relativa a la creación del MEC de la Comisión Europea (2006a), demuestran que esto no es tan sencillo. En este texto se habla en diversos pasajes (Comisión Europea, 2006, págs. 2, 3 y 11), por ejemplo de "*Knowledge, skills and competences*" y en las páginas siguientes se utiliza el término "*Competence*" en singular. En la versión alemana también se encuentran ambas variantes: así, en el texto se utiliza, por ejemplo, el plural ("*Kompetenzen*") cuando se mencionan las tres dimensiones de los resultados del aprendizaje (como por ejemplo en la pág. 6), mientras que en las definiciones se emplea el término "*Kompetenz*" en singular (pág. 17).

4. Las dimensiones de los descriptores del MEC: perspectiva sincrónica

Si no tomamos en consideración el desarrollo del cuadro de descriptores del MEC, sino que éstos se consideran únicamente en su versión final, en ellos podemos distinguir al menos tres jerarquías implícitas:

- una jerarquía de programas u ofertas educativas;
- una jerarquía de tareas y funciones profesionales u organizativas, así como
- una jerarquía de adquisición personal de destrezas o de desarrollo de competencias.

Estas jerarquías desempeñan un papel ambivalente, pues se han integrado de forma implícita en diversos momentos del desarrollo de los descriptores, por una parte, y a menudo habiendo, por otra, un distanciamiento explícito con respecto a ellas por determinados motivos. Muestran una amplia concordancia con las tres dimensiones del MEC "*conocimientos, destrezas y competencia*", aunque no pueden equipararse exclusivamente a éstas. Al menos en el caso de las dos primeras jerarquías existen igualmente clasificaciones internacionales reconocidas y vinculantes, como la CIUO y la ISCED. A continuación queremos exponer primero en qué se reconocen estas jerarquías implícitas, así como su relación con las clasificaciones ya existentes.

4.1. Jerarquía educativa

La Recomendación para la creación del MEC excluye de forma decidida en su versión final una referencia a alguna forma de jerarquía de los programas educativos. En la primera versión de este documento figuraba un cuadro complementario (Comisión Europea, 2005a) para explicar los descriptores, que apuntaba de forma concreta a correspondencias con niveles y programas edu-

cativos ya conocidos. Como explicación del nivel 2 se señala, por ejemplo: "*Learning at this level is formally acquired during compulsory education*"; o del nivel 6: "*Learning for level 6 qualifications usually takes place in higher education institutions*" (Comisión Europea, 2005a, p. 22). Este cuadro y esta forma de explicación fueron objeto de múltiples objeciones durante el proceso de consulta y finalmente se eliminaron sin mucho debate. Sin embargo, esta jerarquía se pone de manifiesto, incluso sin este cuadro complementario, en relación con los niveles 5, 6, 7 y 8, y con la presunta coincidencia explícita entre estos niveles y los denominados ciclos de Bolonia (*Short-Cycle, Bachelor, Master, PhD*) (Comisión Europea, 2006a, p. 20). De este modo, al menos para estos niveles es evidente la existencia de una jerarquía educativa, lo que permite suponer su existencia también para los demás.

También en los propios descriptores se puede entender dicha relación. Por ejemplo, la primera columna hace referencia al conocimiento que no se formula en forma de resultados del aprendizaje (por ejemplo, sin enunciados "*can do*") y además recuerda objetivos educativos de diversas formaciones (niveles de formación). Cabe mencionar, por ejemplo, la referencia a los "conocimientos básicos generales" en el nivel 1, que encontramos tan a menudo en los objetivos educativos de la escuela para adultos o de la enseñanza básica. O la formulación que figura en el nivel 7: "*highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study*", que a menudo encontramos en forma de requisito legal para la obtención de títulos de licenciatura y de posgrado en forma de "trabajos científicos autónomos".

La ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) constituye una clasificación internacional común de programas educativos que distingue seis niveles, desde la escuela para adultos (nivel 1) hasta los estudios de doctorado o programas de postgrado (nivel 6). Resulta interesante que la ISCED intente igualmente abarcar el aprendizaje en su totalidad y haga referencia a "*knowledge*", "*skills*" y "*capabilities*":

"Se considera que la noción de "nivel" está relacionada en términos generales con la gradación de las experiencias de aprendizaje y con las competencias que el contenido de un programa educativo exige de los participantes para que éstos puedan adquirir los conocimientos, destrezas y capacidades que el programa se propone impartir. En términos generales, el nivel se refiere al grado de complejidad del contenido del programa". (UNESCO, 2006, p. 16)

“Por lo tanto, la noción de “nivel” es esencialmente una construcción basada en el supuesto de que los programas educativos se pueden agrupar, tanto en el plano nacional como transnacional, en una serie ordenada de categorías que corresponden en términos generales a los conocimientos, destrezas y capacidades que se exigen de los participantes para que puedan terminar con éxito los programas de esas categorías. Estas representan grandes pasos de la progresión educativa, desde experiencias muy elementales hasta más complejas, dado que cuanto más complejo sea el programa, más elevado será el nivel de educación”.

Así pues, la ISCED y el MEC son plenamente comparables por su intención de describir las experiencias del aprendizaje y la adquisición de competencias en una estructura jerárquica. Asimismo, el hecho de que la ISCED sirva para clasificar los programas educativos y que el MEC pretenda clasificar cualificaciones o sistemas de cualificaciones, no supone a primera vista una gran diferencia. Todos los programas clasificados mediante la ISCED sin excepción ofrecen igualmente las cualificaciones correspondientes. Asimismo, el hecho de que la ISCED haga referencia al aprendizaje en el marco de programas educativos formales y de que el MEC incluya igualmente otras formas de aprendizaje no constituye un argumento en contra de la comparabilidad de ambos instrumentos. Si pensamos en exámenes para estudiantes externos (como por ejemplo, la *Berufsreifeprüfung* austriaca o la obtención de títulos escolares fuera del sistema educativo tradicional), gran parte de los resultados del aprendizaje correspondientes no se adquieren en el sector formal (por ejemplo, en establecimientos de educación para adultos). Sin embargo, el sistema de la ISCED permite clasificar incluso títulos que tienen una correspondencia en el sistema formal. La diferencia fundamental entre la ISCED y el MEC reside en que las intenciones de este último son más amplias, pues pretende incluir también el sector informal y utiliza exclusivamente descriptores basados en los resultados del aprendizaje, mientras que la ISCED emplea descriptores como requisitos de ingreso, edad mínima, cualificación del personal docente y otros similares.

4.2. Jerarquía profesional

La tercera columna del cuadro del MEC describe la dimensión de responsabilidad y autonomía en los distintos niveles. De este modo hace referencia esencialmente a contextos funcionales o de organización, como los que podemos observar en el mundo de las profesiones. Por ejemplo, en los niveles superiores se menciona la responsabilidad de dirigir equipos, mien-

tras que en los inferiores el grado de autonomía está tan limitado que exige que el aprendizaje o trabajo sea supervisado por otra persona. Esta forma de descriptores se utiliza a menudo en las clasificaciones de profesiones o se basa también en las descripciones de los grupos salariales de los convenios colectivos.

La CIUO (*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*) (OIT, 1988) emplea igualmente esta idea de un nivel de exigencia ascendente:

“El marco necesario para la concepción de la CIUO-88 se basa en dos grandes conceptos: el del tipo de trabajo realizado, es decir, el empleo, y el de la competencia. [...] Las competencias – definidas como la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado – se caracterizan, a los fines de la CIUO-88, por las dimensiones siguientes: a) El nivel de competencias, que es función de la complejidad y de la diversidad de las tareas; y b) La especialización de las competencias, que se relaciona con la amplitud de los conocimientos exigidos, los útiles y máquinas utilizados, el material sobre el cual se trabaja o con el cual se trabaja, así como la naturaleza de los bienes y servicios producidos.”

No obstante, resulta interesante que la CIUO no recurra a una descripción propia de los niveles de competencia (*Skill levels*), sino que emplee los descriptores de la ISCED que se basan casi exclusivamente en indicadores de aportación (*Input*). Es decir, el nivel de exigencia del CIUO se define en última instancia a través de un programa educativo vagamente clasificado. Y decimos vagamente clasificado en la medida en que la CIUO afirma que no es necesario asistir a este programa para adquirir competencias, sino que el nivel de exigencia de las competencias debe ser equiparable. Al transferir los descriptores de la ISCED al mundo de las profesiones, la CIUO también permite, por así decirlo, el acceso a competencias adquiridas de manera informal y suprime la relación con los programas educativos, aunque sin renunciar a la pretensión de comparabilidad.

4.3. Jerarquía de adquisición personal de destrezas o de desarrollo de competencias

El análisis precedente de la ISCED y la CIUO muestra que, si bien el MEC no ha sido concebido para la clasificación de programas educativos ni para la clasificación de profesiones, presenta tantos puntos en común con estos sistemas de clasificación que podría utilizarse para ello, aunque desviando-

lo de su finalidad original. La ISCED y la CIUO son sistemas de clasificación que se desarrollaron específicamente para la clasificación de programas educativos y profesiones, respectivamente. El MEC sólo presenta una jerarquía educativa parcial (por ejemplo, una cualificación de un nivel superior del MEC muy probablemente estará unida a un nivel superior de la ISCED) o una jerarquía de profesiones (por ejemplo, una cualificación de nivel inferior del MEC muy probablemente conducirá a un ejercicio profesional vinculado a un nivel inferior de cualificación de la CIUO). No obstante, el MEC se centra en los resultados del aprendizaje en forma de conocimientos, destrezas y competencias, independientemente de los programas educativos o las profesiones. De este modo, el MEC constituye un nuevo instrumento que ofrece la posibilidad de combinar taxonomías educativas y profesionales entre sí, por lo que en cierto modo representa un puente entre la ISCED y la CIUO ⁽¹⁴⁾.

De manera similar, el MEC puede utilizarse también para describir la adquisición de distintas destrezas y competencias, a pesar de que se señale una y otra vez que ésta no es su finalidad. La frecuencia con la que se debe destacar este hecho pone de relieve la similitud entre el MEC y una escala jerárquica de la adquisición de destrezas o competencias (*skills acquisition*) o una clasificación de destrezas o competencias.

Aquí debemos hacer una aclaración más sobre los principales términos que se utilizan en este artículo. Si bien hasta ahora hemos utilizado los términos conocimientos, destrezas y competencia(s) fundamentalmente en su respectivo contexto de uso (Recomendación y debate sobre el MEC, ISCED, CIUO, etc.), a continuación no podemos evitar hacer una interpretación propia de ellos. Para ello no nos esforzaremos en distinguir entre competencias y destrezas, ya que dicha diferencia no tiene ningún efecto “en la práctica”. El hecho de que aquí hablemos de competencias, de destrezas o de capacidad de actuación es tan sólo una cuestión de preferencias. Se trata del desarrollo de cada uno de estos términos, los cuales muy a menudo se utilizan como sinónimos (y con razón). Por ello hablamos –a fin de evitar confusiones en la medida de lo posible– de “destrezas o competencias”, incluso en el título de este apartado. Sin embargo, lo importante para comprenderlos posiblemente sea que el empleo de esta interpretación de las siglas KSC se aproxima más que el significado específico de competencias que aparece en el MEC.

Una clasificación de destrezas o competencias (*skills classification*) presenta, al igual que una clasificación de profesiones (véase más arriba) dos

⁽¹⁴⁾ A este respecto, véase Explanatory Note EQF, 2007.

dimensiones principales, el nivel de las destrezas o competencias y la especificación técnica y de contenido de las competencias. Para determinar la primera podemos utilizar una jerarquía, como la propuesta, por ejemplo, por Dreyfus y Dreyfus (1986), a saber: de novicio a experto. Para la especificación técnica y de contenido se requieren sistemas más extensos debido a la amplitud del mundo de las profesiones.

Actualmente se está desarrollando un sistema de este tipo para Europa denominado DISCO (*Dictionary of skills and competences*, DISCO nd). Se trata de una amplia recopilación de términos (unos 7.000) correspondientes a competencias y destrezas, como los que se emplean cada vez más a menudo en los currículos profesionales, los anuncios de selección de personal, las descripciones de puestos de trabajo y otros documentos similares, disponibles en forma estructurada en siete lenguas. Mediante este tesoro pueden realizarse tanto traducciones automáticas de partes de currículos profesionales, así como elaborar currículos, etc. Aunque el principal interés de DISCO reside en las destrezas y competencias (específicas), comprende asimismo términos que no se adscribirían a éstas en sentido estricto, como por ejemplo valores y actitudes o características físicas.

Un paso aún mayor en esta dirección lo ha dado O*Net, que se emplea desde hace algunos años en los Estados Unidos (O*Net nd). O*NET es un sistema de información sobre profesiones que utiliza, entre otras cosas, taxonomías y escalafones perfeccionados de competencias generales o competencias clave. A diferencia de DISCO ofrece también niveles de exigencia para las distintas capacidades y destrezas. En el modelo de O*Net en la categoría *skills* se distingue entre *basic skills* y *cross functional skills*, y comprende igualmente las categorías *knowledge* y *education* como requisitos de trabajo. En dicho modelo figuran casi en el mismo nivel las características de trabajo, que se dividen en valores (*values*), estilo de trabajo (*work style*), intereses profesionales (*occupational interests*) y capacidades (*capabilities*), así como otras características, como los requisitos profesionales (*occupational requirements*) o la información específica sobre las profesiones (*occupations-specific informations*). El término "competencias" no aparece en este modelo, que se pierde en cierto modo entre los términos *skills*, *capabilities*, requisitos profesionales e información específica sobre las profesiones, que se describen como tareas y actividades (!). O*net demuestra de forma impresionante que para describir con precisión las profesiones y puestos de trabajo se requieren más dimensiones que conocimientos, destrezas y competencia, y pone de relieve el planteamiento reduccionista que emplea el MEC para abordar las cualificaciones.

El modelo VQTS (véase Luomi-Messerer y Markowitsch, 2006; Markowitsch et al., 2006; Markowitsch et al., 2007), por ejemplo, sigue una especificación técnica para describir las calificaciones: en este modelo, desarrollado en el marco del galardonado proyecto austriaco del Programa Leonardo da Vinci denominado "*Vocational qualification transfer system*" (VQTS ⁽¹⁵⁾), las competencias y su desarrollo se determinan por medio de estudios empíricos de las actividades profesionales. Estas competencias y sus fases de desarrollo se formulan en referencia al proceso de trabajo. Una "matriz de competencias" representa estas competencias en relación con las principales tareas laborales ("áreas de competencia") en un ámbito profesional específico y la progresión del desarrollo de competencias ("fases del desarrollo de competencias") de forma estructurada en un cuadro. Por medio de esta "matriz de competencias" pueden representarse las "fases del desarrollo de competencias" que deban adquirirse en el marco de una formación o bien las fases que ya ha superado una persona en un momento determinado en forma de perfil de competencias. Entre otras cosas, este instrumento puede utilizarse para comparar cualificaciones ente sí y también para facilitar su clasificación en el marco de cualificaciones.

Ninguno de estos planteamientos ha permitido establecer hasta ahora una clasificación internacional vinculante. Sin embargo, cabe preguntarse si en vista de la creciente importancia del aprendizaje informal y de la orientación general de las competencias, por una parte, y las insuficiencias de las actuales clasificaciones de profesiones y de formación que ha revelado el MEC, por otra, no es realmente urgente establecer una clasificación internacional normalizada de las competencia o *skills* (*International standard classification for skills*, ISCS), que tenga en cuenta al menos estas dos dimensiones.

4.4. El MEC en su conjunto

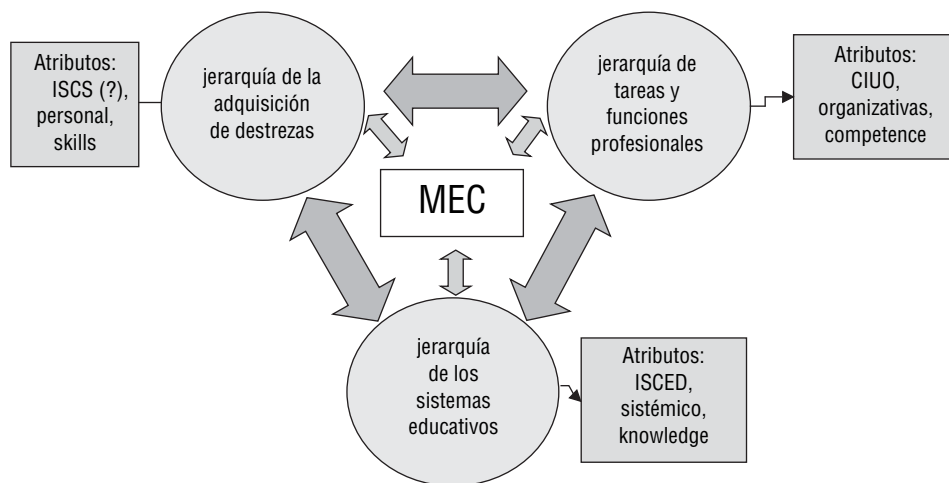
El análisis sincrónico muestra que el MEC incluye tres jerarquías implícitas, a saber, una jerarquía educativa, una jerarquía profesional y una jerarquía de destrezas o competencias, por lo que podría servir en la práctica para clasificar programas educativos, profesiones y destrezas y competencias, a pesar de que no haya sido diseñado a tal fin. Por medio de la figura 2, que representa gráficamente estas relaciones y sus atributos, a continuación podemos interpretar algunas críticas al MEC y mostrar por qué la mayoría de ellas no ha tenido el efecto deseado.

⁽¹⁵⁾ Para más información sobre este proyecto y el modelo VQTS, visite el sitio web del proyecto en: www.vocational-qualification.net.

Si establecemos una relación entre las distintas jerarquías implícitas del MEC observaremos necesariamente una serie de contradicciones. A ello se refiere una crítica expresada en particular antes y durante el proceso de consulta. Por ejemplo, a menudo se argumenta que las personas con cualificaciones diferentes (por lo que se refiere a los títulos) pueden ejercer la misma profesión, o a la inversa, que el mismo título no cualifica necesariamente para la misma profesión, es decir, no existe una coincidencia exacta entre el eje de los sistemas educativos y el de las profesiones. Asimismo cabe pensar que el mismo nivel de formación (por ejemplo, la formación en prácticas y la enseñanza superior básica, que figuran en el nivel 3 de la ISCED) puede dar lugar a destrezas o competencias sumamente diferentes, por lo que no deberían equipararse, es decir, tampoco existe una coincidencia directa entre la jerarquía del sistema educativo y la jerarquía del desarrollo de destrezas (fases de competencia), por lo que esta crítica también está justificada. Por último, no existe una coincidencia directa entre el nivel de destrezas o competencias y la profesión o la responsabilidad y autonomía, aunque probablemente con mucha menor frecuencia. Es posible que a personas cuyas destrezas o competencias no destaquen en un ámbito determinado, se puedan encomendar tareas profesionales de alto nivel (por ejemplo, con una función de dirección).

Como ejemplo concreto de esta forma de crítica, que podría aplicarse a otras, nos remitimos a los argumentos y ejemplos de Rauner (2006). Rauner (2006, p. 47) señala acertadamente que los graduados de cursos de formación "puramente" académicos deben adquirir primero una serie de competencias profesionales en el marco del trabajo práctico, es decir, que en nuestro modelo estas cualificaciones deben clasificarse en un lugar alto dentro de la jerarquía educativa, aunque en un lugar más bajo en la jerarquía del desarrollo de destrezas o competencias. Si por el contrario consideramos la formación profesional de doble vía, en particular "en lo que se refiere a las actividades que deben realizarse en el proceso de trabajo", ésta debería clasificarse en un lugar más alto al que le correspondería en la jerarquía de los sistemas educativos. Así se pone de manifiesto la falta de coincidencia entre la jerarquía educativa y la jerarquía del desarrollo de destrezas (jerarquía de competencias). En otro ejemplo, Rauner (Ibíd.) señala que un oficial cuenta con una considerable experiencia profesional gracias al examen que ha superado y puede asumir sin un período de preparación prolongado la dirección de un concesionario de automóviles moderno, mientras que un graduado del curso de *bachelor* correspondiente requiere por lo menos una fase de aprendizaje de dos a tres años. De este modo plantea la falta de coincidencia en-

Figura 1: Las tres dimensiones del MEC y sus posibles atributos



Fuente: Los autores

tre el título de formación (jerarquía educativa) y la jerarquía de tareas y funciones profesionales (por ejemplo, dirección de empresa).

Podríamos mencionar muchos otros ejemplos de este tipo. Ahora bien, el aspecto interesante en relación con el MEC reside en que estos ejemplos y las críticas que conllevan siempre siguen estos ejes, por lo que en la práctica únicamente abarcan dos dimensiones. Por decirlo así, no abarcan el MEC en su conjunto. Es cierto que las cualificaciones que proceden de la formación profesional de doble vía se clasifican en un lugar más bajo por lo que respecta a la actual jerarquía educativa (por ejemplo, la del ISCED) y en un lugar más alto por lo que respecta a la adquisición de competencias –debido a las diferentes experiencias prácticas que conllevan– que las cualificaciones adquiridas a través de una formación académica. Sin embargo, si añadimos la tercera dimensión, a saber, una tarea o función profesional comparable, este ejemplo se presenta de otra manera. La contradicción desaparece ante esta nueva dimensión o, dicho de otra manera, la probabilidad de realizar una clasificación contradictoria se reduce con la inclusión de la tercera dimensión correspondiente.

El aspecto central del MEC no se comprende debido a esta crítica y al hecho de que no se percibe en su totalidad, ya que el MEC no se basa en una de estas jerarquías ni tampoco en la segunda de ellas, sino que abarca las tres. En vista de nuestro análisis, el MEC podría interpretarse igualmente como una clasificación de profesiones y programas educativos completada con una

dimensión para las destrezas (*skills*) y, por ende, como una ampliación o fusión de la ISCED y la CIUO.

5. Conclusiones y cuestiones pendientes

Como se ha mostrado, una visión no histórica más precisa de los descriptores puede exponer claramente las jerarquías implícitas del MEC que se han integrado durante su desarrollo, y su relación con los sistemas de clasificación ya existentes o en fase de elaboración. Si podemos sacar alguna conclusión de la suposición expuesta aquí sobre la existencia de las jerarquías implícitas y consideramos el MEC desde la perspectiva de su finalidad principal, a saber, la clasificación de cualificaciones, cabe preguntarse si realmente se abordan los componentes esenciales de las cualificaciones. ¿Se describen de modo suficiente las cualificaciones por medio de los conocimientos, destrezas y competencias en el sentido de autonomía y responsabilidad? O dicho de otra forma, ¿se describen mejor las cualificaciones mediante clasificaciones de profesiones, formaciones y competencias? De esta cuestión se deriva otra pregunta: ¿Es correcta la teoría empleada para el diseño de los descriptores que podría atribuirse al MEC?

De hecho, esta interpretación se adaptaría más a una consideración de las cualificaciones desde múltiples perspectivas que a la perspectiva unidimensional o bidimensional que se utiliza tan a menudo. Sin embargo, al mismo tiempo quedaría claro que el término cualificación no sería sustituido por el término competencia ni se subsumiría en éste, sino que la(s) competencia(s) simplemente representa(n) un complemento de las actuales dimensiones para describir las cualificaciones. Si esto se confirma, a la larga el término "cualificación" se situará de nuevo en el centro del debate.

El análisis histórico señala adónde puede conducir la pugna por aclarar el término "competencia" y pone de manifiesto hasta qué punto el MEC es un instrumento político-pragmático y no científico-empírico. La propia práctica demostrará pronto hasta qué punto el hecho de que el MEC no pueda recurrir a un fundamento científico o al menos sistemático, sino que por el contrario lleve la firma de un gran número de pequeños compromisos políticos, resulta perjudicial para este instrumento. Mostrará igualmente si los descriptores con su carácter general y tras su simplificación permiten realmente establecer una relación entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones.

En todo caso, queda por resolver la relación entre el instrumento general para describir cualificaciones que es el MEC y otros instrumentos más es-

pecíficos para la descripción de cualificaciones, como los sistemas DISCO o O*Net ya mencionados, o los sistemas desarrollados en el marco del ECVET, como por ejemplo el modelo VQTS. ¿Puede considerarse el MEC como “punto de partida”, como el nivel más alto del sistema, en el marco de un nuevo sistema de clasificación de cualificaciones? Y de ser así, ¿cómo se presentan las siguientes fases y cuántas hacen falta?

Para responder a esta pregunta se requieren proyectos futuros que comprueben la posibilidad de utilizar los sistemas DISCO, O*Net o incluso el modelo VQTS para describir cualificaciones y estudiar las posibilidades de relacionarlos con el MEC. Si al final de ello se llega a una clasificación normalizada para *skills* y competencias, no sólo la ciencia y la política saldrían ganando, sino que también el MEC habría ganado una enorme eficacia y ofrecería un modelo de explicación coherente.

Bibliografía

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for qualifications in the European Higher Education Area*. 2004. Disponible en Internet en: http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf (27.08.2007)
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Cedefop Panorama series 109. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. Disponible en Internet en: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf (27.08.2007)
- Cedefop. *EQF Technical Working Group*. Primera reunión de 2 de mayo de 2006 en Bruselas, 2006.
- Cedefop; Westerhuis, Anneke. *European structures of qualification levels*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Cedefop; Winterton, Jonathan C. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series 64. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006.
- Comisión Europea. *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM(2006) 479. Disponible en

- Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (a). *Proposal for a Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, COM (2006) 479. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (b). *Proposed revised set of EQF reference level descriptors: explanatory note for the first meeting of the Technical Working Group on 2 May 2006*.
- Comisión Europea (a). *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. SEC (2005) 957. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (b). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Focus Group on Key Competences, Report June 2005*. Disponible en Internet en: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf> (27.08.2007)
- Comisión Europea (c). *European Credit System for VET (ECVET. Technical Specifications (Report of the Credit Transfer Technical Working Group)*. Brusel, 28/06/2005, EAC/A3/MAR. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf (27.08.2007)
- DISCO. *European Dictionary of Skills and Competencies* [en línea]. Disponible en Internet en: <http://www.skills-translator.net> (27.08.2007)
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Nueva York: Free Press, 1986, revisado en 1988.
- Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E. *Einführende und zusammenführende Bemerkungen; der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive*. En: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E (eds.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2005.
- Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. 5. Diciembre de 2006. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf [cited 27.08.2007]
- Katz, Robert L. *Skills of an Effective Administrator*. *Harvard Business Review* 9-10, 1974.
- Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Continuation of the

- Copenhagen Declaration of 30 November 2002. 14 de diciembre de 2004. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf [cited 27.08.2007]
- Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg (eds): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Vienna: 3s research laboratory, 2006.
- Markowitsch, Jörg. *How do we ensure that the EQF levels and descriptors are relevant and acceptable? Rapporteur's presentation – conclusions of workshop 1 – 'The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference', 27-28 February 2006 in Budapest.* Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/bu_da-work1.pdf
- Markowitsch, Jörg. Reformmotor für nationale Bildungssysteme: Der Europäische Qualifikationsrahmen, ein: *Upgrade 1/07*, pp. 42-45. Disponible en Internet en: http://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgrade_1.07_markowitsch.pdf (27.08.2007)
- Markowitsch Jörg; Becker Matthias; Spöttl, Georg. *Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (EC-VET)*, en: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe.* Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, volumen 16, 2006
- Markowitsch Jörg et al. Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 03/2007.
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education – Theory and empirical evidences. – En: Tynjälä, P., Välimaa, J. und Boulton-Lewis, G. (eds.): *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges.* Pergamon Press, 2006, pp. 177-194
- Mulder, Martin: Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of vocational training*, 2007/1, Nr. 40, S. 5-21.
- Neuweg, Hans Georg. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyi.* 4ª edición, Münster [e.o.]: Waxmann, 2006.
- OCDE. *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. An OECD activity.* Report from Thematic Group 1: The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and

- managing qualifications systems, 2005. Disponible en Internet en: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/33977045.pdf> (19.04.2007)
- OIT. *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones – CIUO-88*. 1988. Disponible en Internet en: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/index.htm> (27.08.2007)
- O*Net. *Occupational Information Network* [en línea]. Disponible en Internet en: <http://online.onetcenter.org> (27.08.2007)
- Raffe, David. *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries*. Report of the Glasgow Conference 22-23 September 2005, University of Edinburgh. Disponible en Internet en: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/glasgow/report.pdf> (27.08.2007)
- Rauner, Felix. *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Forschungsbericht 14/2004, enero de 2004, Universidad de Bremen, 2004.
- Rauner, Felix. Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieftete Freizügigkeit der Beschäftigten. En: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, volumen 16, 2006, pp. 35-52
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997*. Disponible en Internet en: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (27.08.2007)
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997, 2006*. Disponible en Internet en: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf (27.08.2007)

El marco escocés de créditos y cualificaciones: lecciones para el MEC

David Raffe

Profesor de sociología de la educación y director de investigación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Edimburgo

Jim Gallacher

Profesor de aprendizaje permanente y codirector del Centro para la Investigación del Aprendizaje Permanente de la Universidad Caledoniana de Glasgow

Nuala Toman

Investigadora del Centro para la Investigación del Aprendizaje Permanente de la Universidad Caledoniana de Glasgow.

Palabras clave

Educational reform,
comparability of
qualifications,
level of qualifications,
learning outcomes,
partnership,
United Kingdom

Reforma educativa;
comparabilidad de
las cualificaciones;
nivel de
cualificaciones;
resultados del
aprendizaje;
asociación;
Reino Unido

RESUMEN

El marco escocés de créditos y cualificaciones (SCQF) es uno de los marcos integrales de cualificaciones con mayor tradición y suele ser considerado como uno de los más eficaces. En el artículo se exponen sus características principales y se esboza su evolución, a partir de estudios y evaluaciones recientes efectuados por los autores. Se extraen conclusiones que pueden resultar útiles para el MEC y para el ulterior desarrollo de marcos nacionales. Estas conclusiones se refieren a los requisitos específicos de los metamarcos y los marcos integrales, a la necesidad de fijarse expectativas y escalas temporales realistas, al valor de incorporar un planteamiento centrado en los resultados del aprendizaje sirviéndose de una estrategia incremental y pragmática. En el artículo también se estudia la problemática ligada a la arquitectura de un marco organizado por niveles y a las carencias, pero también los puntos fuertes, de un planteamiento voluntarista de tipo asociativo.

El SCQF

El marco escocés de créditos y cualificaciones (SCQF) fue uno de los primeros marcos nacionales de cualificaciones (NQF) integrales y está ampliamente reconocido como uno de los de más eficaces (Young, 2005). En el presente artículo se revisa el SCQF y su evolución hasta la fecha, además de analizar las posibles conclusiones que puedan resultar útiles para el marco europeo de cualificaciones y para los países que aspiran a establecer sus propios marcos de cualificaciones en sintonía con dicha línea.

En muchos aspectos, las características de Escocia han propiciado un marco nacional de cualificaciones. Es un país pequeño, con un sistema educativo relativamente homogéneo y cohesionado, anclado en una tradición política asociativa y de consenso. Una sola institución, la *Scottish Qualifications Authority* (SQA), concede la práctica totalidad de las cualificaciones obtenidas en los centros de enseñanza, la mayoría expedidas en centros de formación que, junto con las instituciones de educación superior (IES), como las universidades, son los principales proveedores de enseñanza formal una vez concluida la escolaridad obligatoria. Y lo que es, quizá, más relevante: el proceso se inició pronto. El SCQF se articula en torno a una serie de reformas orientadas a dotar de mayor coherencia y unidad al sistema de cualificaciones. En 1984, un sistema nacional de módulos basados en resultados sustituyó a gran parte de la formación profesional impartida en institutos y colegios. En 1999, este sistema modular se fusionó con las cualificaciones académicas dando paso a un sistema nacional unificado de cualificaciones (NQ) que abarcaba la mayor parte de las cualificaciones oficiales académicas y profesionales de nivel inferior a la enseñanza superior. A comienzos de la década de 1990 empezó a elaborarse un marco para la enseñanza superior: el sistema escocés de acumulación y transferencia de créditos (Scotcat). Dicho sistema permitió racionalizar las titulaciones universitarias y vincularlas a las cualificaciones de diplomatura (certificados y diplomas superiores nacionales) concedidas por la SQA. También a principios de dicha década se introdujo un tercer marco: las cualificaciones profesionales escocesas (SVQ). Se trata de cualificaciones profesionales basadas en competencias, a menudo expedidas en el centro de trabajo y cuyo diseño responde a principios similares a los de las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) expedidas en todo el Reino Unido.

El SCQF, que entró formalmente en vigor en 2001, se basó en principio en los dos primeros submarcos [sistema nacional de cualificaciones (NQ) y Scotcat] y tenía como objetivo incluir el tercer submarco (el de cualificacio-

nes profesionales), así como otras cualificaciones concedidas en Escocia. Su arquitectura formal es mucho más flexible y menos rigurosa que la de los tres submarcos. La estructura curricular y los métodos de evaluación de los sistemas de cualificaciones nacionales (NQ) y profesionales (SVQ) están establecidos de forma muy estricta, mientras que para su inclusión en el SCQF únicamente se exige una cualificación que cumpla tres criterios: que se base en créditos (cada crédito debe equivaler a 10 horas de aprendizaje teórico), que se asigne a uno de los 12 niveles del marco y que sea evaluada con arreglo a un sistema que garantice la calidad. Los 12 niveles del SCQF cubren un ámbito de aprendizaje muy amplio, desde el de los alumnos con graves dificultades de aprendizaje hasta el de los que cursan estudios de doctorado. Los descriptores de nivel publicados muestran los resultados característicos de cada nivel agrupándolos en cinco apartados: conocimiento y comprensión; práctica (conocimientos y comprensión aplicados); capacidades cognitivas genéricas; capacidades en materia de comunicación, de TIC y numéricas; y autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo (SCQF, 2003). El SCQF puede incluir cualificaciones completas o bien componentes o unidades de cualificaciones. En cualquier caso, el crédito sólo puede asignarse al aprendizaje en un único nivel, por lo que, para incluir en el marco una cualificación que cubra el aprendizaje a más de un nivel, deberá tener componentes identificables de un único nivel.

La arquitectura relativamente flexible del SCQF refleja su carácter de marco descriptivo o de comunicaciones, más que de marco regulador. Se le ha descrito como “lengua nacional” a la hora de describir la enseñanza en Escocia. Sus objetivos formales son:

- ayudar a las personas en todo tipo de edad y circunstancias a acceder a la educación y formación adecuadas en el curso de su vida para alcanzar su pleno desarrollo personal, social y económico;
- permitir que empresarios, estudiantes y público en general comprendan la gama completa de cualificaciones escocesas, cómo se relacionan entre sí y cómo diferentes tipos de cualificaciones contribuyen a mejorar las capacidades de los trabajadores.

El SCQF se desarrolló mediante la asociación de los principales órganos encargados de expedir cualificaciones (la SQA y las IES) y el Gobierno escocés ⁽¹⁾ (Raffe, 2003). La SQA, el Gobierno y dos organismos representativos de la educación superior pasaron a convertirse en los cuatro “socios de

(¹) El Gobierno escocés descentralizado.

desarrollo” responsables de supervisar la concepción y ejecución del marco. Contaron con el apoyo de un influyente comité asesor conjunto en representación de las principales partes interesadas. Sin embargo, a medida que el marco fue evolucionando, este modelo de asociación se reveló inadecuado. En 2006, la organización representativa de los centros educativos escoceses pasó a integrarse como quinto socio en activo, y se decidió sustituir el modelo asociativo por la forma jurídica de una *compañía limitada por garantía* que, pese a estar sometida al control de los socios de actividad, dispone de más facultades para tomar decisiones y actuar por derecho propio. Es de esperar que así no decaiga el impulso al desarrollo del marco.

Evolución

Una reciente evaluación del SCQF registró un paulatino pero sostenido progreso (Gallacher y cols., 2005). Casi todas las principales cualificaciones concedidas por las IES y la SQA se encuentran ahora en el marco. Cada vez es más habitual que las IES y los centros docentes hagan referencia al SCQF en sus folletos y sitios web; por su parte, el certificado de cualificaciones escocés, que registra todos los certificados de la SQA, hace referencia a los niveles y créditos del SCQF. Pese a tratarse de logros importantes, representan quizá el elemento más sencillo de aplicar, puesto que se mantienen dentro de la esfera de los “titulares” del SCQF, las entidades asociadas en su desarrollo. El reto pendiente consiste en ampliar el marco de manera que incluya otras cualificaciones y otros tipos de aprendizaje. Se ha trabajado en este sentido con la Academia de Policía y con órganos profesionales como el Instituto de Banca y la Asociación Escocesa de Ayuda a la Infancia. “Se está trabajando en los ámbitos de los servicios sociales, de la enseñanza y el desarrollo comunitarios y del Servicio Nacional de Salud. Mucho mayor es el tiempo que está requiriendo la inclusión de cualificaciones profesionales y basadas en el trabajo, como las cualificaciones profesionales escocesas (SVQ), debido por un lado a que calificar mediante créditos y asignar niveles a estas cualificaciones a partir de los descriptores actuales puede resultar más difícil, y, por otra, a que los progresos dependen de cualificaciones paralelas [como las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ)] que se están implantando en otros marcos del Reino Unido. Hasta ahora, el nivel de compromiso y de sensibilización entre la comunidad de alumnos de aprendizaje permanente, en su sentido más amplio, y entre las partes interesadas, como los empresarios, ha sido desigual.

Se va a facultar a los centros educativos (*colleges*) para que basen sus cualificaciones en sistemas de créditos (una importante función de “guardián” del SCQF) y se está preparando un proyecto piloto. No se ha concedido esta facultad a los órganos profesionales y legales que expiden cualificaciones. Se han establecido directrices para el reconocimiento de los estudios previos, y están en marcha varios proyectos que analizan el modo de aplicarlas.

El SCQF es un marco de créditos y de cualificaciones, y uno de sus objetivos principales es fomentar la movilidad y la transferencia de créditos dentro de los sectores de aprendizaje y entre unos y otros, en especial entre los centros educativos y las IES. Las instituciones han utilizado este marco para coordinar y vincular sus prestaciones y para diseñar vías de avance. El lenguaje de créditos y niveles que utiliza el SCQF permite cartografiar oportunidades de evolución que redunden en beneficio del alumnado. No obstante, aunque el marco asigna créditos al aprendizaje, no garantiza que dichos créditos sean reconocidos en otra institución. Algunas IES se han mostrado más inclinadas que otras a reconocer las cualificaciones de los centros educativos y a aceptar que el crédito “general” reconocido por el SCQF pueda considerarse como un crédito “específico” en relación con sus propias titulaciones. Nuestra evaluación detectó ejemplos de vínculo efectivo y de transferencia de créditos, pero sugirió que la mayoría podrían haber tenido lugar sin el SCQF, si bien este marco constituyó sin duda una herramienta y un lenguaje útiles para sustentarlos (Gallacher y cols., 2005).

Otros marcos de Irlanda y del Reino Unido

Otras zonas del Reino Unido disponen de marcos de cualificaciones. Dichos marcos comparten características comunes, incluyen una filosofía de aprendizaje en función de los resultados y comparten una definición y criterio en relación con los créditos. Entre otros marcos del Reino Unido, el más parecido al SCQF es el marco de créditos y cualificaciones de Gales (CQFW): ambos son marcos integrales con objetivos similares, aunque el marco galés sólo tiene nueve niveles, a diferencia de los 12 del escocés (*National Council – ELWa*, 2003). El CQFW se desarrolla en paralelo a dos marcos parciales que cubrirán Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (es decir, todo el Reino Unido salvo Escocia). El primero es el marco de cualificaciones para la educación superior, y el segundo, el marco nacional de cualificaciones revisado, un marco regulador que cubrirá las cualificaciones de nivel inferior al de la educación superior. Un objetivo importante de estos marcos es simpli-

ficar la transferencia de créditos entre los distintos órganos que expiden cualificaciones, en especial las de formación profesional. En este sentido, se diferencian del SCQF, cuyo principal objetivo ha sido mejorar la coherencia y los vínculos entre los distintos submarcos y sectores de aprendizaje, más que entre los diferentes órganos de expedición de cualificaciones. Cuando el SCQF se ha utilizado para fomentar la transferencia de créditos, se ha hecho generalmente entre sectores, como los centros docentes y las IES.

Los marcos del Reino Unido cooperan en ámbitos de intereses comunes, como el sistema de créditos de cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) y las cualificaciones profesionales escocesas. La necesidad de vincular los distintos marcos está claramente reconocida, debido especialmente a que son muchas las empresas e instituciones del mercado de trabajo cuyo ámbito rebasa las fronteras internas del Reino Unido. Los marcos del Reino Unido han colaborado con el marco nacional de cualificaciones para Irlanda en la elaboración de un folleto titulado *Qualifications can cross boundaries* (Las cualificaciones pueden cruzar fronteras), que ofrece a los usuarios una visión conjunta de los 10 niveles del marco irlandés, los 12 niveles del SCQF y los nueve niveles de los restantes marcos del Reino Unido.

Lecciones para el marco europeo de cualificaciones (MEC)

En septiembre de 2005, la Presidencia británica de la UE organizó una conferencia en Glasgow bajo el título "Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries" (Marcos de cualificaciones en Europa: formación más allá de las fronteras), en apoyo a la consulta sobre el MEC (Raffe, 2005). En la conferencia se presentó el SCQF como una fuente de enseñanza para el MEC y para los países que estaban estableciendo marcos nacionales de cualificaciones en la misma línea. A continuación analizamos algunas de estas conclusiones.

Metamarcos y marcos integrales

El SCQF, al igual que el MEC, es un metamarco, en el sentido de que se sitúa en un nivel superior al de otros marcos. No es, exactamente, comparable con el MEC: su función principal consiste en vincular las distintas ramas o sectores institucionales de enseñanza en un mismo país, mientras que el objetivo central del MEC es vincular ramas o sectores equivalentes de enseñanza en países diferentes. En todo caso, el SCQF cumple varias funciones de metamarco. Nos recuerda que un metamarco debe ser “más flexible” que los marcos situados a un nivel inferior, y que un marco integral debe ser compatible con los diversos contenidos y métodos de aprendizaje que abarca (puede lograrlo por ser “flexible”). Una de las razones de la noción de éxito que va aparejada al SCQF es que ha conservado el apoyo de todos los sectores institucionales de la educación, incluida la educación superior, lo cual contrasta con la experiencia de otros países, como Nueva Zelanda y Sudáfrica, en los que los marcos generales se han enfrentado con dificultades al perder el apoyo de la enseñanza superior o de otros sectores clave.

Los ponentes en la conferencia de Glasgow resaltaron que los intentos de promover la transparencia entre los marcos del Reino Unido y de Irlanda brindaban una imagen a pequeña escala del reto al que se enfrenta el conjunto de Europa. Por ejemplo, la experiencia escocesa demuestra que los progresos pueden resentirse cuando es necesario implantar cualificaciones en varios marcos con distintas velocidades de desarrollo. La inclusión de las cualificaciones profesionales escocesas (SVQ) en el marco escocés se ha retrasado debido a la necesidad de hacerla compatible con la inclusión de cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) relacionadas en otros marcos del Reino Unido. La secuencia en virtud de la cual el MEC, los marcos sectoriales (que cubren ámbitos profesionales o sectores económicos) y los marcos nacionales se desarrollen y se armonicen en común exigirá atenta consideración. Por ejemplo, ¿deberían establecerse mecanismos para relacionar los marcos sectoriales y el MEC antes de relacionar esos marcos con los marcos nacionales?

Expectativas realistas

Otra conclusión que puede extraerse es la referente a la necesidad de contar con expectativas realistas acerca de la repercusión de un marco y de la velocidad con la que puede aplicarse. Desarrollar e implantar un marco nacional de cualificaciones lleva tiempo. El SCQF surgió de una serie de iniciativas políticas que se remontan a 1984, cuando se introdujo el sistema nacional de formación profesional por módulos. Si Escocia no ha concluido aún su marco nacional de cualificaciones al cabo de 22 años, no cabe esperarse resultados en otros países cuyas circunstancias son quizá menos favorables. La comprensión del SCQF y la sensibilización en relación con el mismo han ido extendiéndose poco a poco y tienden a confinarse a quienes utilizan el marco y necesitan conocerlo.

Es importante asimismo albergar expectativas realistas respecto a la capacidad de variación de un marco de cualificaciones nacional. La evaluación que realizamos del SCQF concluyó que podría ser una herramienta útil: un instrumento de cambio más que un agente de cambio (Gallacher y cols., 2005). Por ejemplo, puede ofrecer las herramientas para la transferencia de créditos, pero no puede, por sí mismo, garantizar que los créditos sean reconocidos y transferidos. Para que tenga repercusión, un marco de cualificaciones necesita "amplitud política" (Raffé, 2003) y debe complementarse con otras políticas que motiven a las personas a utilizar el potencial que ofrece el marco. En este sentido, son esenciales las políticas y estrategias de aprendizaje permanente en sentido amplio, como las políticas que promueven el reconocimiento del aprendizaje no formal y los vínculos entre los distintos sectores institucionales y ramas del saber.

Estrategia incremental

El SCQF y los marcos que engloba representan un enfoque pragmático e incremental del desarrollo de un sistema de cualificaciones basado en los resultados. En lugar de sustituir un sistema basado en los conocimientos impartidos por otro basado en los resultados en un solo paso, los marcos se han desarrollado de forma incremental, empezando por una concepción convencional (basada en los conocimientos impartidos) de los niveles y volúmenes del aprendizaje, y revisándolos y modificándolos paulatinamente desde una perspectiva basada en los resultados. Por ejemplo, el impacto del SCQF en muchos centros educativos y universidades fue escaso a corto plazo, pero

siempre que se ha presentado la ocasión de reestructurar la enseñanza en las propias instituciones o entre unas y otras ha proporcionado un lenguaje y un conjunto de herramientas para llevarlo a cabo. Así es cómo ha evolucionado el sistema de educación y formación, paso a paso, hacia un sistema definido por los criterios del SCQF sobre los resultados, los créditos y los niveles. El lenguaje basado en resultados ha ido ganando aceptación y aplicación en la práctica.

Definición de los niveles

El SCQF permite extraer conclusiones respecto al establecimiento de marcos en cualquier otro lugar, en especial en relación con el concepto de nivel. Los principios para definir los niveles del aprendizaje de adultos (en el que los niveles inferiores suelen comprender a adultos con cualificaciones iniciales escasas y a los que han reanudado los estudios) pueden diferir de los correspondientes a la educación infantil, que tienden a reflejar la lógica del desarrollo del niño. Escocia está reformando en la actualidad los planes de estudios para el segmento de edad comprendido entre los tres y los dieciocho años, con objeto de dotarle de un marco de seis niveles, aunque sólo los dos superiores se ajustan al SCQF. Los marcos de cualificaciones necesitan desarrollar interpretaciones coherentes sobre si se refieren expresamente a cualificaciones formales, que no suelen alcanzarse antes de los 15 ó 16 años, o si su intención es describir todo el espectro de aprendizaje, incluido el de los niños de corta edad.

Otra cuestión es la relativa a la diferencia entre el nivel de cualificación y el aprendizaje que conduce a la cualificación, que puede corresponder a más de un nivel. Los títulos que expide la SQA se rigen por el principio habitual de que al menos la mitad del valor del crédito de una cualificación debe corresponder al nivel de esa cualificación. Sin embargo, en las cualificaciones más elevadas, esta proporción puede ser menor. Por ejemplo, una licenciatura escocesa cubre en potencia un aprendizaje en cuatro niveles del SCQF; como cualificación, se sitúa al nivel 10, pero sólo 90 de los 480 puntos de crédito mínimos deben estar al nivel 10. Al ofrecer un mecanismo común de traducción entre los distintos marcos europeos, el MEC debe permitir las diferencias existentes entre los marcos (créditos) que reconocen que cada cualificación puede incluir componentes de distintos niveles y los marcos que únicamente asignan niveles a cualificaciones completas.

Carácter voluntario y asociativo

El relativo éxito del marco escocés suele atribuirse a que es un marco descriptivo (más que regulador), que se ha desarrollado a través de asociaciones voluntarias. En todo caso, el modelo de asociación puede plantear problemas en el MEC. En primer lugar, pueden plantear dificultades la coordinación y el mantenimiento eficaces del ritmo de desarrollo, puesto que cada paso exige el acuerdo de todas las partes. Al igual que el SCQF ha tenido que establecer una función ejecutiva central, es importante que la “estructura de coordinación a escala de la UE” propuesta por el MEC tenga suficiente autonomía y un mandato para mantener el impulso de desarrollo. En segundo lugar, la distinción entre un marco descriptivo o de comunicaciones y un marco regulador puede difuminarse con el tiempo. Un marco de comunicaciones eficaz formará parte, por definición, del lenguaje utilizado para describir el aprendizaje; formará también parte del lenguaje empleado para regular, financiar y coordinar el aprendizaje, aunque el marco no forme en sí mismo parte del proceso formal de regulación o financiación. Por consiguiente, aunque la participación en el MEC es voluntaria, a los países que no participen puede resultarles difícil beneficiarse de la financiación europea, el apoyo conceptual, el aprendizaje y la coordinación comunes, en la medida en que estos conceptos se basan en el lenguaje del MEC.

Conclusiones y recomendaciones

De la experiencia escocesa se desprende que los marcos de cualificaciones nacionales y europeos deben caracterizarse por:

- tener objetivos claros y realistas;
- ser tan “flexibles” en su concepción como coherente con sus objetivos,
- haberse desarrollado paulatinamente a lo largo de un período de tiempo, en especial si el planteamiento basado en resultados no cuenta aún con una aceptación generalizada y no se ha llevado a la práctica;
- reconocer las diversas implicaciones asociadas al diseño de los marcos de créditos y otros marcos de cualificaciones;
- equilibrar las ventajas de su carácter asociativo y voluntario con la necesidad de contar con una coordinación central.

Bibliografía

- Gallacher, J. et al. *Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework (SCQF)*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. Disponible en Internet: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/30173432/34323> [consultado el 22.9.2006].
- National Council – ELWa. *Credit common accord: credit and qualifications framework for Wales*. Cardiff: National Council – ELWa, 2003. Disponible en Internet: http://www.elwa.org.uk/doc_bin/Credit%20Framework/Credit%20Common%20Accord.pdf. [consultado el 22.9.2006].
- Raffe, D. Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, No 3, p. 239-257.
- Raffe, D. *Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries. Report of the Glasgow conference 22-23 September, 2005*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. Disponible en Internet: <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf> [consultado el 22.9.2006].
- Scottish credit and qualifications framework. *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. 2nd. ed. Glasgow: SCQF, 2003. Disponible en Internet: <http://www.scqf.org.uk/downloads/IntrotoSCQF2ndEdition.pdf>. [consultado el 22.9.2006].
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility and effective implementation in developing countries*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2005. (Skills working paper, 22).

Anexo: Información básica sobre Escocia

Escocia tiene cinco millones de habitantes. Ha sido uno de los centros neurálgicos de Europa desde la revolución industrial y ocupa una posición destacada a escala mundial en los sectores de la fabricación y la construcción naval. Al igual que otras economías industrializadas avanzadas, ha experimentado un declive del sector de la fabricación y de las industrias extractivas, lo cual se ha aliado, no obstante, con un aumento del sector de los servicios, que es actualmente el principal en Escocia, con significativas tasas de incremento en la pasada década. La economía escocesa está estrechamente ligada a la del resto de Europa. El PIB per cápita ocupa el tercer puesto entre las regiones del Reino Unido, por detrás de Londres y del sureste de Inglaterra.

La enseñanza es obligatoria hasta los 16 años y dos tercios del alumnado prosiguen sus estudios durante uno o dos años más. La formación posterior es impartida por una amplia gama de centros, entre ellos 20 IES (en su mayor parte, universidades) y 43 centros docentes públicos, así como centros de formación privados, organizaciones voluntarias, órganos profesionales y empresas. En los diez años transcurridos desde 1994/1995 y 2004/2005, el número de estudiantes de enseñanza superior aumentó en un 36 %, pasando de 203 000 a 277 000 ⁽²⁾. El mayor crecimiento se observó en los niveles de posgrado (73 %) y de diplomatura (40 %). Los estudios de diplomatura se cursan principalmente en centros docentes que representan el 20 % de la oferta de enseñanza superior en Escocia. El índice de participación por edades (API) – un criterio que mide la proporción de jóvenes que se matriculan en un curso de educación superior a tiempo completo antes de los 21 años – alcanzó el 51,5 % entre 2000 y 2002, aunque ha descendido desde entonces hasta situarse en el 46,4 % (en 2004/2005). Estos centros educativos escoceses, “colleges”, imparten una amplia gama de cursos a tiempo parcial o completo, de todos los niveles, para estudiantes de todas las edades. El número de matrículas en dichos centros se ha duplicado a partir de 1994/1995, hasta alcanzar un pico de 450 790 en 2001/2002, momento a partir del cual ha descendido en un 12 %. La mayoría de las matrículas (86 %) se realizan en cursos de formación profesional.

⁽²⁾ Gobierno escocés (2006b) High level summary of statistics trends for lifelong learning <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0046967.pdf>

Alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales de cualificaciones con los utilizados en los metamarcos: la experiencia irlandesa

Bryan Maguire

Director de Asuntos Académicos. Consejo de Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior de Irlanda

Edwin Mernagh

Asesor para el desarrollo, Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda (en la actualidad, consultor independiente en sistemas internacionales de cualificaciones)

Jim Murray

Director del Proyecto de desarrollo, Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda

Palabras clave

Qualification,
level of qualification,
comparability of
qualifications,
knowledge, skill,
competence
Cualificación, nivel de
cualificación,
comparabilidad de las
cualificaciones,
conocimientos,
destrezas,
competencias

RESUMEN

En este estudio se investigan y analizan los problemas referentes a la alineación de los marcos nacionales con los metamarcos. Se trata de una investigación oportuna, puesto que en Europa se están desarrollando y aplicando actualmente dos metamarcos para las cualificaciones: la cuestión consiste en la forma de determinar las correlaciones de estos nuevos instrumentos de referencia con las estructuras y sistemas de cualificaciones nacionales. Sobre la base de las comparaciones realizadas recientemente en Irlanda entre el marco nacional de cualificaciones, el marco de Bolonia y el inminente Marco Europeo de Cualificaciones, el estudio aborda algunos de los problemas metodológicos que conlleva esta alineación, definiendo un proceso que podría resultar de utilidad como punto de partida para desarrollar métodos comunes que pudieran ser aplicados por otros países que emprendan estas tareas.

En este estudio se investiga y analiza el proceso de alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales con los utilizados en los metamarcos, centrándose en las experiencias irlandesas recientes de comparación del marco nacional de cualificaciones con el marco de cualificaciones de la enseñanza superior europea y con la estructura emergente del Marco Europeo de Cualificaciones. Es un informe sobre un trabajo que se encuentra en curso, ya que los procesos de desarrollo y alineación de los dos metamarcos se están llevando a cabo en el momento de su redacción. Aunque la adaptación de los descriptores de los resultados del aprendizaje constituye la tarea central de la alineación de los marcos, es preciso abordar también otros problemas en el contexto de una alineación global, como por ejemplo los perfiles susceptibles de reconocimiento, los itinerarios de progreso y los procedimientos para garantizar la calidad. Estos últimos problemas no han sido tenidos en cuenta en el presente estudio.

Contexto

Este estudio fue redactado originalmente en septiembre de 2006, un momento crucial para el desarrollo de los marcos de cualificaciones en Europa. Se han introducido marcos nacionales de este tipo en varios países y en otros se encuentran en distintas fases de desarrollo. Aunque estos marcos presentan amplias diferencias en cuanto a sus objetivos y diseño, por regla general comparten su función relacional y sus estructuras, caracterizadas por niveles definidos mediante unos "descriptores" que se basan en los resultados del aprendizaje. En la actualidad, hay a nivel europeo dos estructuras preliminares de metamarcos:

- En el mes de mayo de 2005 fue aprobado en Bergen por los ministros europeos responsables de la educación superior el *marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Este metamarco se desarrolló en el contexto del proceso de Bolonia. Se trata de una estructura de tres ciclos, concebida con el objetivo de lograr que los marcos nacionales para la enseñanza superior sean comparables entre sí. Estos tres ciclos llevan asociados descriptores – los "descriptores de Dublín" – definidos en función de los resultados del aprendizaje, los cuales contienen descripciones genéricas de los logros alcanzados por los estudiantes que han obtenido una cualificación después de completar satisfactoriamente cada ciclo;

- En julio de 2005, la Comisión Europea publicó el documento *Hacia un Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, en el que se establecen* los posibles parámetros para un Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). Después de intensas consultas, el modelo fue perfeccionado y en septiembre de 2006 se propuso una "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación de Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente". El MEC será una estructura de ocho niveles, definidos en términos de resultados del aprendizaje. Pretende proporcionar un marco de referencia común que sirva como herramienta de traducción entre los distintos marcos y sistemas de cualificaciones. Está diseñado para abarcar todos los niveles posibles de cualificaciones, desde el más básico al más avanzado, en su relación con los logros educativos. Sus descriptores para los niveles 5 a 8 se corresponden con los descriptores de los ciclos de Bolonia.

En Irlanda se ha introducido un marco nacional de cualificaciones (NFQ). Se trata de un elemento fundamental dentro de la amplia reforma del sistema irlandés de cualificaciones que se está aplicando desde el año 2001. Es una estructura de diez niveles, que incluye las cualificaciones obtenidas en la escuela, en la educación complementaria, en la formación y enseñanza profesional y en todos los ciclos de la enseñanza superior. Los niveles NFQ se basan en los resultados del aprendizaje, definidos en términos de niveles de conocimientos, destrezas y competencias reconocidos en el ámbito nacional.

Compatibilidad entre los marcos nacionales y los metamarcos europeos

Actualmente está claro que en su momento habrá dos metamarcos internacionales funcionando dentro y entre los sistemas nacionales de cualificaciones europeos. ¿Cómo pueden interactuar los sistemas nacionales con estas nuevas estructuras relacionales? El marco de Bolonia definió procedimientos específicos para permitir la comparación de los marcos nacionales para la educación superior y el metamarco. En cuanto al MEC, el documento de consulta de 2005 hace referencia a la necesidad de disponer de criterios y procedimientos para establecer la relación entre los marcos nacionales y el MEC, pero no se especifica ninguno de ellos en la propuesta de recomendación de 2006, por lo que hay que suponer que los procedimientos

adecuados se irán perfeccionando a medida que avance el proceso de desarrollo del MEC.

El marco de Bolonia: creación de confianza

El éxito y la aceptación del marco de Bolonia dependerá de la confianza de todas las partes interesadas. La forma de desarrollar y mejorar esta confianza consiste en crear un proceso de "autocertificación" en cada país participante.

Los procedimientos de esta "autocertificación" se describen con detalle en el informe del Grupo de trabajo de Bolonia (2005) que sirvió de introducción al marco. El proceso en cuestión exige algo más que una mera declaración de cualificaciones por el organismo nacional competente. Los marcos nacionales y sus respectivos sistemas de garantía de calidad deben satisfacer una serie de criterios y de procedimientos, entre los que se cuentan la designación de entidades competentes responsables del mantenimiento del marco por el ministerio u otros organismos competentes en materia de educación superior, el establecimiento de unos vínculos claros y demostrables entre las cualificaciones del marco nacional y los descriptores de cualificaciones en los ciclos del marco de Bolonia, y la existencia de sistemas nacionales de garantía de calidad en la educación superior que sean coherentes con el comunicado de Berlín y con los comunicados emitidos posteriormente por los ministros del proceso de Bolonia. Además, el suplemento del diploma deberá incluir una referencia al marco nacional y al nivel correspondiente en el marco de Bolonia.

A raíz de la reunión ministerial de Bergen en 2005, Irlanda aceptó la invitación para llevar a cabo un proyecto piloto sobre la autocertificación de la compatibilidad del marco nacional irlandés con el marco de Bolonia. Todo ello se estudiará con mayor detalle más adelante. En Escocia se está desarrollando otro proyecto piloto paralelo.

Compatibilidad de los sistemas nacionales con el MEC: principios de autocertificación y transparencia

La Recomendación de la Comisión Europea y del Consejo de septiembre de 2006 relativa a la creación del MEC no hace referencia a la forma en que los marcos nacionales de cualificaciones deben estar vinculados con la metaestructura. Sin embargo, este problema fue estudiado durante el desarrollo inicial del concepto del MEC, y en el documento de consulta (2005) se propusieron procedimientos específicos, indicándose asimismo la intención de que "el proceso para relacionar las cualificaciones con el MEC sea apoyado

con procedimientos, orientaciones y ejemplos". Al reconocer que el MEC está siendo desarrollado y aplicado de forma voluntaria, sin obligaciones de tipo legal, el estudio advierte de la necesidad de "compromisos claros por parte de los organismos nacionales de educación y formación respecto a un conjunto de objetivos, principios y procedimientos convenidos". Se sugería que el enfoque óptimo podría consistir en el establecimiento por cada país de un único marco nacional de cualificaciones, vinculándolo al MEC. Otra directriz proponía que cada país seleccionase un único órgano representativo para llevar a cabo la coordinación con el MEC; esta directriz se ha visto reflejada en la propuesta de Recomendación (2006), en la que se solicita de los países que designen un centro nacional con la misión de apoyar y coordinar las relaciones entre el sistema nacional de cualificaciones y el MEC.

Al abordar el problema técnico de la alineación, el documento de consulta (2005) opta por la autocertificación de cada país como procedimiento más adecuado. Este proceso debería ser supervisado por el organismo nacional competente, pero tendría que implicar la participación tanto de expertos nacionales como internacionales. Los elementos de prueba en los que se base el proceso de autocertificación deberían hacer referencia a criterios definidos, y publicarse junto a una constatación formal de las resoluciones y procedimientos aplicados en el sistema o marco nacionales. Otro elemento clave del proceso de alineación sugerido consistía en mantener un registro público de los países que hayan finalizado el proceso de autocertificación.

Estos procedimientos sugeridos para el MEC se desprenden claramente de la correspondiente base conceptual contenida en el proceso de autocertificación de Bolonia.

Aplicando el enfoque de la autocertificación, en Irlanda se pusieron en marcha los dos trabajos descritos a continuación, encaminados a comparar el marco nacional de cualificaciones irlandés con el MEC.

Compatibilidad con los metamarcos europeos emergentes: la experiencia irlandesa

A medida que surgen los metamarcos europeos de cualificaciones, muchos países examinan la forma de relacionar estos nuevos conceptos con las estructuras nacionales. En Irlanda se han realizado ya algunos trabajos de investigación activa de esta relación. Se trata por el momento de trabajos en curso: la comprobación de la compatibilidad del marco irlandés de cualificaciones con el marco de Bolonia no ha concluido todavía, y la infraestructura

detallada para un Marco Europeo de Cualificaciones está aún sin desarrollar. Sin embargo, puede ser útil examinar el trabajo realizado hasta la fecha para alinear el marco irlandés con el de Bolonia y con el MEC, y tomar nota de algunos problemas hallados y de las experiencias adquiridas. A continuación se describen brevemente ambos procesos, dirigidos a investigar la correlación entre el marco nacional irlandés y los metamarcos de cualificaciones, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Marco Europeo de Cualificaciones (EFQ).

A raíz de la reunión ministerial de Bergen en 2005, Irlanda aceptó la invitación para investigar mediante el desarrollo de un proyecto piloto la compatibilidad del marco nacional irlandés de cualificaciones con el marco del EEES. Ya se disponía de las directrices correspondientes, puesto que los criterios y procedimientos para evaluar si los marcos nacionales son compatibles con el del EEES se habían definido en el informe a los ministros de la reunión de Bergen (2005). Ya ha concluido el análisis técnico y la comparación iniciales de los dos marcos, y los resultados obtenidos han servido de base para la preparación de un documento de consulta (el borrador de "informe de compatibilidad") ⁽¹⁾ publicado por el Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda (2006). El Instituto celebró un seminario consultivo sobre este asunto en octubre de 2006, y concluyó el proceso de comprobación de la compatibilidad en noviembre de 2006.

El "informe de compatibilidad" describe el proceso de análisis del marco nacional de cualificaciones irlandés en relación con los criterios y procedimientos definidos dentro del EEES para armonizar los marcos de cualificaciones. El siguiente ejemplo muestra la forma de determinar la comparabilidad con criterios:

Criterio 3 – El marco nacional y sus cualificaciones se basarán de forma demostrable en los resultados del aprendizaje, y las cualificaciones se ajustarán al ECTS, o a un sistema de créditos compatible con el ECTS ⁽²⁾.

El marco irlandés debe basarse, por mandato legal, en los resultados del aprendizaje (o, como estipula la Ley ⁽³⁾, "en niveles normalizados de conocimientos, destrezas y competencias"). Todo esto se define en la documentación suministrada en relación con el Criterio 1 del marco del EEES.

⁽¹⁾ Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/International/Bologna/#d.en.1664>

⁽²⁾ ECTS se refiere al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos. Es un sistema de créditos ampliamente utilizado en la educación superior en toda Europa. El sistema permite la transferencia transnacional, y también se utiliza habitualmente como "métrica", es decir, como medida conceptual del nivel de los resultados del aprendizaje requeridos para una cualificación, expresado en términos de carga de trabajo para el estudiante.

⁽³⁾ Gobierno de Irlanda. Ley de Cualificaciones (Educación y Formación), 1999, artículo 7(a).

El marco irlandés es una estructura articulada en niveles y “homologaciones tipo” características. Los descriptores de los principales tipos de homologación se plasman en categorías y subcategorías de los resultados de aprendizaje, en la forma siguiente:

- conocimientos: tipo y amplitud,
- conocimientos prácticos y destrezas: gama y selectividad,
- competencias: contexto, función, aprender a aprender e intuición.

Los descriptores de las principales homologaciones tipo se incluyen en el apéndice 4 del documento interpretativo del Instituto: <http://www.nqai.ie/determinations.pdf>.

En el marco irlandés, las cualificaciones correspondientes a la educación superior son convalidadas por las universidades, por el Instituto de Tecnología de Dublín y por el Consejo de Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior. Todos estos “organismos de reconocimiento de títulos” han aceptado utilizar los descriptores definidos en el marco para las convalidaciones realizadas por ellos.

A raíz de la creación del marco irlandés, el Instituto – en asociación con los grupos interesados en el campo de la educación y de la formación, a través de su grupo técnico asesor en materia de créditos – ha estado trabajando en el desarrollo de un procedimiento para la concesión de créditos a escala nacional. Se ha seguido una metodología de doble itinerario (un itinerario para la educación y formación complementaria, otro para la educación y formación superior), porque en el caso de la educación y formación superior el camino está mejor señalizado en lo relativo a los créditos, dentro del proceso de Bolonia y teniendo en cuenta la aceptación y uso generalizados del ECTS. Con un enfoque centrado en el asesoramiento y en el desarrollo, y después de haber estudiado los contextos nacionales e internacionales relativos a programas sobre créditos, el grupo técnico asesor en materia de créditos del Instituto (itinerario de la educación superior) ha elaborado un conjunto de “principios y directrices operativas para la aplicación de un sistema nacional de créditos en la educación y formación superior de Irlanda”. Dichos principios y directrices operativas han sido adoptados por el Instituto. Las directrices recomiendan que se establezca una cantidad o un rango de créditos normalizado para cada una de las principales homologaciones tipo de los niveles 6 a 9 del marco, con arreglo a las convenciones del ECTS y a la práctica habitual del sistema irlandés de enseñanza superior, en la forma siguiente:

Nivel 6, certificado de enseñanza superior=	120 créditos
Nivel 7, grado de licenciatura con aprobado=	180 créditos
Nivel 8, grado de licenciatura con notable=	180-240 créditos
Nivel 8, diploma de enseñanza superior=	60 créditos
Nivel 9, posgrado (cursado)=	60-120 créditos
Nivel 9, diploma de posgrado=	60 créditos

En Irlanda no suelen asignarse puntuaciones en forma de créditos a los grados de doctorado y maestría (por trabajos de investigación). Sin embargo, los grados de maestría (por trabajos de investigación) tienen normalmente una duración de dos años, lo que permite su equiparación con el número de créditos correspondiente. Asimismo, las prácticas más recientes respecto a los doctorados profesionales responden al modelo normalizado de 180 créditos.

Todos los organismos irlandeses de reconocimiento de títulos de enseñanza superior funcionan con arreglo a este sistema.

Análisis de la alineación

El informe de compatibilidad define la correlación entre los marcos del EEES y de Irlanda, y contiene un análisis técnico detallado y una comparación de los dos. El análisis incluye dos fases: en primer lugar, se analizan y comparan las estructuras y bases técnicas; acto seguido se realiza una comparación detallada entre los descriptores que definen los ciclos o niveles en cada marco.

Se lleva a cabo una comparación exhaustiva de los dos marcos, abordando temas como el origen y finalidad de los marcos, su alcance, similitudes y diferencias de estructura, arquitectura de los descriptores y metodologías para definir los resultados del aprendizaje. Sigue un análisis de las categorías de aprendizaje en cada conjunto de descriptores, pasando del metamarco (Bolonia) al marco nacional (Irlanda). A continuación se incluyen dos ejemplos del material presentado en el informe, para ilustrar la índole del trabajo técnico implícito:

“Podría afirmarse que los descriptores de Dublín se han obtenido por inducción, a partir del proceso de búsqueda de rasgos comunes entre los graduados pertenecientes a distintas disciplinas y países, para los diferentes niveles de homologación. Los descriptores irlandeses se han obtenido de una forma bastante más deductiva, partiendo del objetivo general de abarcar todos los tipos de aprendizaje dentro del marco. Partiendo de la expresión utilizada en la legislación, en la que se define el aprendizaje como “conocimientos, destrezas o competencias”, el Instituto ha desarrollado un concepto para el posible análisis ulterior del aprendizaje, en virtud del cual éste se clasifica primero en tres categorías de conocimientos, conocimientos prácticos y destrezas, y competencias, y luego en ocho subcategorías. Este análisis se fundamenta en varias tradiciones intelectuales, tanto antiguas como modernas, para llegar a formular un concepto que es deliberadamente ecléctico y por tanto lo más completo posible. El resultado práctico es que es inteligible y aceptable para una gran variedad de interesados, uno de los aspectos esenciales que debe contemplar este elemento clave del marco nacional, pero manteniendo al propio tiempo su coherencia. Solamente después de realizar un análisis inicial del aprendizaje de esta forma exhaustiva, los desarrolladores del marco nacional intentaron diferenciar los distintos niveles y definir los indicadores correspondientes a cada nivel. Está claro que el procedimiento fue algo iterativo, desde el momento que la comprensión de las subcategorías tuvo que proceder paso a paso, siguiendo el desarrollo de los indicadores de nivel. Por otra parte, las subcategorías se han diseñado para que cubran todos los niveles de aprendizaje, y no solamente los relacionados con la enseñanza y formación superiores. Como consecuencia, no están tan basados en las características distintivas de las personas a las que se han reconocido títulos de enseñanza superior como lo están los descriptores de Dublín.

Los descriptores de Dublín tienen cinco categorías, denominadas conocimiento y comprensión, aplicación del conocimiento y la comprensión, formulación de juicios, destrezas de comunicación y destrezas de aprendizaje. Pero ni siquiera estas categorías fueron identificadas o recibieron nombre durante el desarrollo, y sobre todo no todas ellas están incluidas en el tercer ciclo. Los descriptores irlandeses tienen ocho subcategorías: amplitud de los conocimientos, tipo de los conocimientos, amplitud de los conocimientos prácticos y destrezas, selectividad de los conocimientos prácticos y destrezas, contexto de las competencias, función de las competencias, aprendizaje de las competencias para aprender e intuición

(*"insight"*) sobre las competencias. Como se ha indicado antes, el marco irlandés contiene enunciados positivos sobre la forma de entender las distintas subcategorías, mientras que las categorías del marco del EEES tienen que ser inferidas a partir de los propios descriptores".

Después de esta comparación general, el informe de compatibilidad pasa a analizar la compatibilidad de los descriptores en cada uno de los ciclos y niveles. Los enunciados de los descriptores correspondientes a los dos marcos se presentan en paralelo en una tabla, al objeto de facilitar su comprensión. A continuación se muestra un ejemplo del resultado de uno de estos análisis:

"Segundo ciclo: posgrado (nivel 9)

El descriptor de Dublín hace referencia a edificar sobre lo construido en el primer ciclo. Afirma la primacía dada al concepto de área de aprendizaje en el conocimiento a nivel de posgrado. Introduce la expresión 'base o oportunidad para mostrar originalidad' mientras que el descriptor irlandés menciona la 'conciencia crítica... de nuevas intuiciones'. Ambos son perfectamente compatibles. En efecto, la experiencia de los redactores de los descriptores de Dublín era que, en términos generales, resultaba más fácil el consenso sobre el nivel de posgrado que sobre la licenciatura, aunque el proyecto 'Tuning' (*Tuning educational structures in Europe, 2003*, 'Ajuste de las estructuras educativas en Europa, 2003') señalaba que sucedía lo contrario cuando se intentaba llegar a un acuerdo sobre los resultados dentro de cada disciplina individual, lo que era precisamente su cometido. El consenso sobre el nivel genérico es posible porque los países continentales tienen una tradición de programas de ciclo largo cuyos resultados se sitúan aproximadamente a este nivel, reconocidos ya como básicamente similares a los grados de maestría en los países de habla inglesa en cuanto a la admisión a los estudios de doctorado, aunque están mucho menos familiarizados con las cualificaciones a nivel de licenciatura.

En este nivel, la aplicación de los conocimientos y destrezas se define en el descriptor de Dublín como algo que ocurre 'en entornos nuevos o no familiares en contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su ámbito de estudio', mientras que el descriptor irlandés se refiere a 'una variedad amplia y a veces impredecible de niveles profesionales y de contextos poco definidos'.

En el descriptor de Dublín, los juicios se formulan con información incompleta o limitada. En el descriptor irlandés, las destrezas incluyen ‘...técnicas de investigación especializadas’ (supuestamente para completar las lagunas de información). El requisito del descriptor de Dublín relacionado con la reflexión sobre las responsabilidades sociales y éticas asociadas con la aplicación de sus conocimientos y juicios es menos exigente que la mención que hace el descriptor irlandés, en la subcategoría de comprensión, de la necesidad de ‘indagar y reflexionar acerca de las normas y relaciones sociales, y de actuar para modificarlas’, aunque cabe afirmar que la engloba.

El descriptor irlandés correspondiente al nivel de posgrado no contiene ninguna referencia explícita a la comunicación, pero se halla incluida en el desarrollo de las ‘nuevas destrezas de alto nivel’, y ciertamente desempeña un papel en los resultados requeridos para la subcategoría de comprensión antes mencionada. Por el contrario, el descriptor de Dublín es bastante detallado en cuanto a la sustancia de la comunicación, vinculándola específicamente a los nuevos conocimientos adquiridos u originados por el estudiante.

Mientras que el descriptor de Dublín dice relativamente poco sobre el ulterior desarrollo de la autonomía en este nivel, el descriptor irlandés impone al estudiante la obligación de autoevaluarse y asumir la responsabilidad sobre la continuación de sus estudios.

La comparación de los resultados del segundo ciclo en el descriptor de Dublín y en el correspondiente al posgrado abona la tesis de que el posgrado irlandés es una cualificación de segundo ciclo.”

El marco irlandés y el MEC

En respuesta a la consulta sobre el MEC realizada en Irlanda, se elaboró un estudio (Comisión Europea, 2005) destinado a presentar el concepto del MEC a los interesados irlandeses; dicho estudio incluía una breve comparación entre el MEC y el marco nacional de cualificaciones (NFQ) irlandés, de reciente introducción. Por otro lado, la Comisión solicitó ejemplos de comparaciones con otros países, como ayuda para proporcionar orientaciones sobre la forma en que los organismos nacionales y sectoriales deberían buscar referencias para sus cualificaciones y marcos en los niveles y descriptores del MEC; Irlanda atendió esta solicitud analizando dos de las principales homologaciones tipo del sistema irlandés en relación con los descriptores del borrador del MEC. Ambos estudios fueron realizados aplicando idénticos procesos de análisis y comparación, y las conclusiones generales se resumen

aquí. Al interpretar este informe, es importante tener en cuenta que se trata de actividades experimentales, no de alineaciones definitivas. También el modelo del MEC, con el que se estaba comparando el marco irlandés, era a su vez un concepto en fase de desarrollo. Los descriptores de nivel de la versión recomendada (septiembre de 2006) son muy diferentes, y contienen únicamente tres categorías (conocimientos, destrezas y competencias) para definir los resultados del aprendizaje mediante enunciados breves y de carácter muy general.

El proceso de comparación se inició con un análisis general de cada marco, definiendo y contrastando los distintos enfoques de descripción de los resultados del aprendizaje:

Los niveles del MEC [tal como están establecidos en el documento de consulta (Comisión Europea, 2005)] se definen en relación con tres tipos de resultados del aprendizaje:

- conocimientos,
- destrezas,
- competencias más amplias, descritas en términos de resultados personales y profesionales:
 - autonomía y responsabilidad,
 - competencias para aprender,
 - competencias de comunicación y sociales,
 - competencias profesionales.

Lo anterior tiene un gran paralelismo con las categorías y subcategorías irlandesas, que son:

- conocimientos: tipo y amplitud,
- conocimientos prácticos y destrezas: gama y selectividad,
- competencias: contexto, función, aprendizaje para aprender e intuición.

Existen algunas diferencias en cuanto a los métodos utilizados por los dos marcos para describir los resultados del aprendizaje:

- los resultados incluidos bajo el título “competencias profesionales” del MEC son similares a los designados como la subcategoría “selectividad” dentro de la categoría de destrezas en el marco irlandés. El enunciado irlandés correspondiente a “selectividad” contribuye igualmente a la correlación entre las dos subcategorías de destrezas del marco irlandés y el enunciado del MEC que define las destrezas.
- Los niveles del MEC incluyen un enunciado que define los resultados en materia de comunicación, bajo el título “Competencias de comunicación

y sociales”. Los indicadores de nivel irlandeses no contienen ninguna referencia específica a la comunicación;

- existen asimismo conceptos en algunos descriptores del MEC que no tienen contrapartida explícita en los enunciados de los indicadores irlandeses, como cuando en el nivel 4 del MEC se menciona la necesidad de “tener en cuenta los problemas éticos y sociales”, y la supervisión y formación de otras personas.

Con arreglo a lo anterior, es preciso comparar los indicadores/descriptores específicos de los distintos niveles en los dos marcos. La siguiente tabla ilustra la comparación efectuada en relación con el nivel 4 del MEC y con las categorías del MEC “conocimientos”, “destrezas” y “autonomía y responsabilidad” de los resultados del aprendizaje:

Comparación entre los descriptores de nivel en el MEC y en el NFQ irlandés

Categoría de resultados del aprendizaje en el MEC	Descriptor del nivel 4 en el MEC	Descriptor del nivel 5 en el NFQ	Categorías de resultados del aprendizaje en el NFQ (Irlanda)	Comentarios
Conocimientos	Utilizar una gama amplia de conocimientos prácticos y teóricos referidos a un campo específico	Amplia gama de conocimientos. Algunos conceptos teóricos y pensamiento abstracto, con profundos conocimientos en algunas áreas	Amplitud de los conocimientos Tipo de conocimientos	Fuerte correlación entre el descriptor irlandés y el del MEC
Destrezas	Desarrollar enfoques estratégicos acerca de las tareas que surgen en el trabajo o en el estudio, aplicando conocimientos especializados y utilizando fuentes de información de expertos Evaluar los resultados en términos del enfoque estratégico utilizado	Demostrar una amplia gama de destrezas y herramientas especializadas Evaluar y utilizar la información para planificar y desarrollar estrategias de investigación y para encontrar soluciones a una variedad de problemas no habituales	Amplitud de los conocimientos prácticos y destrezas Selectividad de los conocimientos prácticos y destrezas	La homologación irlandesa exige que el estudiante sea capaz de abordar “una variedad de problemas no habituales”, lo que va algo más allá que el descriptor del MEC; sin embargo, está aún dentro del rango de resultados apropiados para una cualificación dentro del nivel 4 del MEC

Categoría de resultados del aprendizaje en el MEC	Descriptor del nivel 4 en el MEC	Descriptor del nivel 5 en el NFO	Categorías de resultados del aprendizaje en el NFO (Irlanda)	Comentarios
Competencias personales y profesionales: autonomía y responsabilidad	Gestionar una función bajo supervisión, en un contexto de estudio o de trabajo que sea normalmente predecible, donde estén implicados muchos factores que den lugar a cambios y donde los factores estén interrelacionados Sugerir mejoras en los resultados Supervisar los trabajos rutinarios de otros y asumir cierta responsabilidad en la formación de otros	Actuar en una variedad de contextos específicos, asumiendo responsabilidad en cuanto a la naturaleza y la calidad del resultado; seleccionar y aplicar las destrezas y conocimientos en una variedad de contextos. Demostrar alguna iniciativa e independencia al realizar las actividades definidas; ser capaz de integrarse y de trabajar dentro de grupos múltiples, complejos y heterogéneos	Contexto de las competencias Función de las competencias	La correspondencia entre la homologación irlandesa y este descriptor del MEC es buena, pero en el sistema irlandés no se advierte el énfasis en la supervisión y formación de otras personas. La homologación irlandesa no exige que el titular sea capaz de asumir responsabilidad por la calidad de la producción

Conclusiones

En vista de la importancia que las políticas de la UE conceden al desarrollo y aplicación de nuevos metamarcos internacionales de cualificaciones, resulta esencial poner en práctica métodos comunes para determinar si los nuevos marcos nacionales están alineados con estos metamarcos. El presente estudio ha abordado algunos de los problemas técnicos que surgen al determinar esta alineación. Partiendo de las recientes experiencias irlandesas, identifica un proceso de trabajo dirigido a la comparación general de la arquitectura del marco y de las metodologías para definir los niveles, analizando a continuación los resultados del aprendizaje asociados con los descriptores y con los enunciados que sirven para expresar dichos resultados. Este proceso puede ser un punto de partida útil en el desarrollo de métodos comunes que los países puedan adoptar para la realización de estas tareas. Es importante que el proceso piloto irlandés de alineación haya sido realizado en relación con un marco nacional de cualificaciones que comparte varios rasgos fundamentales con los dos metamarcos considerados. No cabe duda que la labor de determinar la compatibilidad con un metamarco de un sistema de cualificaciones "sin marco" sería más difícil y compleja.

Bibliografía

- Comisión Europea. *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2006. (COM(2006)0479). Disponible en Internet: ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf [citado al 3.5.2007]. ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf [citado al 3.5.2007].
- Comisión Europea. *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente – Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005, (SEC(2005)0957). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [consultado el 3.5.2007].
- Gobierno de Irlanda. *Qualifications (Education and Training) Act, 1999, Section 7(a)*. Dublín: Stationary Office, 1999. Disponible en Internet: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0007.html> [citado al 3.5.2007]. <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0007.html> [citado al 3.5.2007].
- Grupo de trabajo de Bolonia sobre los marcos de cualificaciones (Dinamarca). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhague: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. Disponible en Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_OF_EHEA.pdf [consultado el 3.5.2007].
- National Qualifications Authority of Ireland. *Verification of compatibility of Irish national framework of qualifications with the framework for qualifications of the European higher education area*. [Dublín]: National Qualifications Authority of Ireland, 2006. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1764,en.doc> [consultado el 3.5.2007].
- Tuning educational structures in Europe: Final report, Pilot project, Phase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. Disponible en Internet: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc-desc=DESC [consultado el 3.5.2007].

El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as

Fernando Marhuenda Fluixá

PhD, Profesor Titular de Universidad, Universitat de València

Joan Carles Bernad i Garcia

PhD, psicólogo, Universitat de València

RESUMEN

Se expone la recepción en España de la estrategia comunitaria de aprendizaje a lo largo de toda la vida y del papel en la misma de la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias y saberes profesionales. El texto da cuenta de los desarrollos normativos a nivel estatal en el marco del Estado autonómico. Se analiza la redefinición de la orientación a los trabajadores para hacer efectivos los instrumentos previstos y, finalmente, se evalúa la capacidad de estas medidas desde la perspectiva de los trabajadores de escasa cualificación. Para ello, se recorren las principales normas emanadas en los últimos años, se repasa la literatura relevante y se recurre también a investigaciones y estudios empíricos en los que han participado los autores en los dos últimos años.

Recepción en España de las políticas comunitarias en materia de cualificaciones profesionales

Durante la década de los Noventa el gobierno de la nación, los representantes de la patronal y los sindicatos mayoritarios firmaron en España tres grandes Acuerdos para la formación continua de los trabajadores (1992, 1996 y 2000). En ese periodo se aprobaron dos Planes Nacionales de Formación Profesional (1993 y 1998) que contaron con el acuerdo de partidos políticos y sindicatos mayoritarios. Al término del segundo plan veía la luz una ley educativa sobre formación profesional que, a diferencia del resto de leyes educativas, contó también con el acuerdo de partidos y sindicatos. Es la Ley Or-

Palabras clave

Recognition of competences, social inclusion, vocational guidance, accreditation of prior learning, government policy, lifelong learning

Reconocimiento de las competencias, inclusión social, orientación profesional, acreditación de los saberes profesionales, política gubernamental, aprendizaje a lo largo de la vida

gánica de Cualificaciones y Formación Profesional (1) (Ley 5/2002), que establece que corresponde a la Administración General del Estado la regulación y la coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (2), sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas y de la participación de los Agentes Sociales (art. 5.1). Dicha participación se expresa en espacios como el Consejo General de Formación Profesional, con carácter consultivo y que presta asesoramiento en materia de formación profesional.

Este proceso pretendía inicialmente el reconocimiento de tres subsistemas de formación y la necesidad de establecer puentes de intercomunicación entre ellos: formación profesional reglada, formación ocupacional y formación continua. Ha sido el énfasis comunitario en la noción de aprendizaje a lo largo de la vida el que ha llevado también a procurar la identificación y reconocimiento de los aprendizajes informales fruto de la práctica profesional y la experiencia personal.

El sistema nacional de cualificaciones y formación profesional

El SNCFP es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. Éste encargó al Instituto Nacional de las Cualificaciones diseñar y regular el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que es la referencia para un Catálogo Modular de Formación. Además, el Catálogo Nacional debe incorporar los procedimientos de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones de cualquier persona, con independencia de su forma de obtención. Asimismo ha de incorporar los sistemas correspondientes de información y registro.

Es un proceso complejo que necesita tiempo y que presta sólo subsidiariamente atención a la formación, pues la evaluación es la clave. Se trata de construir un sistema de evaluación externa, algo novedoso en España y que ha de ganarse la confianza de sus potenciales usuarios.

El sistema tiene una complejidad aun mayor, ya que se ha de implantar en el seno del Estado autonómico. Las comunidades autónomas pueden reclamar sus competencias en este terreno; no en vano algunas ya habían puesto en marcha sus propios institutos de cualificación años antes de aprobarse esta ley estatal, y en estos momentos son ya once las agencias autonómicas de acreditación.

(1) En adelante, LOCyFP.

(2) En adelante, SNCFP.

Destacan tres rasgos del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: 1) Pretende identificar y describir cualificaciones profesionales con una indicación de familia y nivel profesional ⁽³⁾ ; 2) Cada Cualificación Profesional se compone de unidades de competencia, a su vez detalladas mediante realizaciones y criterios de realización; 3) Cada unidad de competencia tiene asociados módulos formativos.

Los módulos formativos han de especificar clara e inequívocamente la denominación de la ocupación a la que conducen, el nivel de cualificación de la misma, las unidades de competencia a las que se asocia, la duración de la formación, el contenido de la formación (expresado en términos de capacidades y contenidos), los criterios de evaluación así como los requisitos que se deben respetar para poder impartir dichos módulos.

Una extensa y compleja regulación que, si bien descansa sobre los desarrollos de los Certificados de Profesionalidad aprobados en Reales Decretos a lo largo de la década anterior, tiene que asegurar una integración de niveles, profesiones y formaciones que lo puede convertir en un proceso muy lento, como pone de manifiesto el que desde 2004 sólo se hayan aprobado 162 cualificaciones, mientras que el horizonte se sitúa en aproximadamente 600.

Los Certificados de Profesionalidad también incluyen regulaciones: los requisitos para el acceso a las pruebas, las comisiones de evaluación encargadas de su aplicación, y la expedición de certificados. Esta última tarea pretende facilitar el proceso a los trabajadores, por lo que es posible conseguir el certificado mediante la acumulación de "créditos ocupacionales" parciales que, a lo largo del tiempo, permiten optar a la certificación completa. En definitiva, se propone un modelo inclusivo -que abarque una gran variedad de aprendizajes obtenidos por diferentes vías y fuentes- y universalizador -que se dirija a toda la población trabajadora ya sea activa o pasiva-, y que reúna, además, las cualidades de fiabilidad, transparencia y credibilidad.

Nos encontramos ante un contexto complejo tanto por la confluencia de diferentes dimensiones territoriales en su consecución como por la participación de Administraciones diversas -Educativa y Laboral- y la necesaria implicación de los agentes sociales en su definición. El estudio realizado por el INCUAL (2003) evidencia el largo proceso de gestación del modelo de formación permanente y de equivalencias entre los sistemas de formación inicial, profesional y aprendizaje experiencial, en el marco del nuevo Sistema.

⁽³⁾ En toda España se ha trabajado sobre cinco niveles profesionales, de modo que el trabajo realizado hasta la fecha tendrá que adaptarse al nuevo marco europeo de cualificaciones.

Los Agentes sociales ante la acreditación

Existe cierto consenso entre los agentes participantes (administración, patronal y sindicatos) respecto a las bondades del sistema. Las presentamos de una forma resumida y aglutinando la visión de diferentes autores al respecto (CIDEA, 2000; INCUAL, 2003; MEC, 2003; CCOO PV, 2005a; Tejada y Navío, 2005). Las bondades desde la óptica de la Patronal son: es una fuente de diferenciación y competitividad; favorece el éxito en la selección de personal; simplifica la definición de los puestos de trabajo; permite una formación ajustada a las necesidades reales; posibilita funcionar por "gestión de competencias" -generando una plantilla más formada, polivalente y motivada, la reducción del número de niveles en la estructura organizativa, la rentabilización de costes laborales, la cobertura de puestos vacantes mediante promoción interna, y simplificación de la gestión y administración de personal-; aporta información básica del personal; y favorece la movilidad laboral.

Por su parte, las bondades desde la óptica de las Centrales Sindicales son: la posibilidad de que las competencias se asocien a mecanismos de compensación; la experiencia laboral adquiere el mismo estatus que la educación; el/la trabajador/a sabe lo que espera de él/ella la empresa; incrementa la empleabilidad del/la trabajador/a; y las posibilidades de movilidad laboral pueden ser juzgadas con más ponderación cuando se conocen las competencias requeridas en otras áreas de la empresa.

Por último, las bondades desde la óptica de la Administración son: la transparencia del mercado laboral; mejora las cualificaciones de la población activa; mejora la calidad y coherencia del sistema de formación profesional; favorece la movilidad de los/as trabajadores/as en los estados miembros de la UE; y fomenta la formación a lo largo de la vida.

Todas estas bondades son posibilidades que encierra el sistema, que no serán posibles hasta el desarrollo del mismo pero que requieren también, para convertirse en realidades, del concurso de la orientación profesional, que a su vez será garantía de equidad. A ello nos referimos a continuación.

Impacto sobre las políticas de orientación profesional

La orientación profesional nunca ocupó un lugar central en el marco de las políticas públicas de empleo y formación aunque en los últimos años su presencia empieza a ser habitual, al menos en el plano normativo y el discurso institucional. De ello da cuenta el estudio de la OCDE (2004), afirmando

la contribución de la orientación a la mejora de la eficacia y eficiencia de los mercados de trabajo y los sistemas educativos, así como a la equidad social.

Sin embargo, la contribución de las políticas de orientación a cada uno de estos objetivos ha sido limitada (CCOO PV, 2006a). Las políticas y dispositivos existentes de orientación han resultado deficitarios, fragmentados, coyunturales (CCOO PV, 2005b) y también han sido calificados como excesivamente rígidos, generalistas e incoherentes (CIDEC, 2000, p. 13), puesto que han perseguido cubrir objetivos y tareas de carácter normalmente puntual y dependientes del sistema que les acogía (la activación en el caso de las Políticas Activas de Empleo o la orientación vocacional y pedagógica en el caso del sistema educativo). Al mismo tiempo vemos que las expectativas sobre la orientación son cada vez mayores, debiendo responder además a objetivos transversales derivados de su nuevo rol de "mediadora". A la orientación se le encarga el reto de trazar el mapa de coordenadas que permita navegar en la complejidad de las múltiples conexiones entre los sistemas de formación y empleo. Debemos añadir la extensión de la orientación a lo largo de la vida. Se demandan sistemas de orientación de carácter universal-dirigidos a toda la población- y de carácter permanente, centrados en promover la capacidad de las personas para gestionar su trayectoria profesional a lo largo de su vida. Sin duda, hoy la orientación es imprescindible, especialmente para los trabajadores vulnerables.

Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias

El análisis comparado de los diferentes procedimientos de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia en el Proyecto Experimental para la Evaluación y el Reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales en diferentes Comunidades Autónomas del territorio español evidencia como necesarios unos determinados mecanismos de acreditación (MECD, 2003):

1. información, orientación y asesoramiento;
2. planificación de la evaluación;
3. evidencias de las competencias;
4. certificación y registro de las competencias.

Entre las principales conclusiones obtenidas del análisis de los resultados del proyecto, destacamos por su relevancia las siguientes:

- la aplicabilidad y validez del modelo en todas las comunidades autónomas que tomaron parte. En la consecución de esta aplicabilidad cooperó la adecuación del proceso y su desarrollo a las idiosincrasias de los diversos territorios y sectores de actividad;
- la importancia de contar en las fases de posicionamiento del/la candidato/a y de planificación de la evaluación, con orientadores/as y evaluadores/as, respectivamente;
- la utilidad de la colaboración de profesionales de diferentes ámbitos: Formación Ocupacional y Formación Reglada así como de sectores profesionales, en los procesos de definición de los soportes de evaluación y en el propio proceso evaluativo, al acercar esta validación a la realidad profesional existente;
- la eficacia de los soportes de evaluación diseñados: referente de competencias, cuestionario de autoevaluación; dossier de competencias y guía de evidencias de competencia. Indicándose la necesidad de redefinición del dossier de competencias y la importancia de potenciar la recogida de evidencias directas en el puesto de trabajo;
- la necesidad de ajustar los horarios establecidos para la orientación y evaluación con la disponibilidad horaria de los/as candidatos/as;
- la conveniencia de mejorar la cualificación de orientadores/as y evaluadores/as con programas de formación específica.

A fecha de hoy, sin embargo, no se ha conseguido ir mucho más allá de aquel proyecto, que sigue siendo la referencia estatal. Ante la falta de concreción de los sistemas de acreditación por parte del Estado, algunas Comunidades Autónomas están desarrollando sus propios mecanismos si bien de forma experimental, y es sobre esa experimentación y simulación que se realizaron los estudios a los que nos referimos en el apartado siguiente.

La orientación sobre las personas de baja cualificación para la entrada al SNCP

Acreditación de competencias y exclusión del mercado de trabajo

Nos parece fundamental resaltar las potencialidades que un sistema como este puede tener en la población con estudios básicos -enseñanza obligatoria- y sin estudios, ya que la certificación de los aprendizajes informales supone un reconocimiento público –oficial y legal- de los conocimientos adquiridos fuera de los sistemas de educación y formación. Consideramos que los procesos de acreditación de competencias profesionales presentan las siguientes potencialidades (CCOO PV, 2005a):

- son facilitadores de la ocupación: el reconocimiento formal de las competencias debe favorecer la búsqueda de trabajo, ya que aporta un indicador objetivo de nuestras destrezas y habilidades profesionales;
- son facilitadores de la promoción profesional: este sistema, al ser un mecanismo abierto, permite ir acumulando competencias e ir creciendo en nivel de reconocimiento de cualificaciones;
- promueven los procesos de formación permanente: al plantear un sistema que está integrado también por un sistema integral de formación, estimula, canaliza y posibilita la permanencia de los y las trabajadoras en un estado activo de permanente formación;
- posibilitan el reconocimiento formal de aprendizajes informales: este punto es central sobre todo para aquellas personas de baja cualificación, las que podrían ser sus grandes beneficiados/as; abriendo la puerta al reconocimiento de competencias desarrolladas en el puesto de trabajo y/o a través de otros canales no-formales e informales.

Pese al beneficio que este sistema puede demostrar, debemos ser igualmente realistas en sus potenciales peligros. Así, se pueden entrever posibles puntos oscuros (CCOO PV, 2005a):

- por un lado, tenemos como peligro fundamental la posibilidad de empujar aún más hacia la exclusión a las personas que no teniendo acreditaciones formales de su competencia no acaben consiguiendo dicho reconocimiento; generando así una nueva distinción entre las personas de menor cualificación;
- por otra parte, se ha de procurar que realmente se abra este sistema a las personas que más necesidad van a tener de él, como son las personas de baja cualificación, ya que si no se puede acabar convirtiendo en un mecanismo de “nuevo” reconocimiento (un nuevo certificado) para las

personas con un nivel medio y alto de cualificación, convirtiéndose en una acreditación más;

- otro peligro sería la burocratización del sistema. Un sistema como este necesita ser proactivo, dirigirse a las personas y estar cercano para posibilitar la participación de las mismas en un proceso que se prevé voluntario y con un cierto coste de tiempo y de esfuerzo por parte de la persona solicitante.

Propuestas para la orientación de personas de baja cualificación

Seguidamente exponemos un conjunto de elementos a cuidar para estimular las potencialidades del nuevo sistema y minimizar sus amenazas en relación a las personas de baja cualificación, apoyándonos en el trabajo realizado en el Proyecto VISUAL (CCOO PV, 2006b) y que se concretan en la diferenciación de fases o etapas en el proceso de acreditación y de la orientación a él referida, cada una de las cuales requiere tratamiento diferenciado.

De una parte, se plantea la importancia del momento de captación/acercamiento del sistema. Las personas de baja cualificación tienden a mostrar mayores dificultades a entrar en procesos formales como el que implica el SNCFP. Para atender a esta población es imprescindible hacer cercano el nuevo sistema, "llevándolo" allá donde está nuestra población objetivo.

Por otro lado, se plantea también la necesidad de adaptar todo el sistema al amplio abanico de colectivos de "especial dificultad": personas con diversas discapacidades físicas y/o psíquicas, personas en situación de vulnerabilidad social, inmigrantes.... Estos colectivos pueden beneficiarse laboralmente con el reconocimiento legal de sus competencias y cualificaciones profesionales, pero van a necesitar de un especial cuidado en el proceso para evitar toda traba que se suele generar al estandarizar procesos.

En relación a la fase de evaluación de las competencias, de entrada se considera que siempre que se pueda la mejor alternativa es la evaluación por profesionales del sector capacitados/as como evaluadores/as, realizada en el propio lugar de trabajo, *in vivo*, siendo avisado/a el/la trabajador/a del momento o momentos en los que se le evaluará y de los contenidos de dicha evaluación. Aún así, tal vez esta alternativa necesite ser combinada con la realización de pruebas en lugares habilitados para las mismas, sobre todo en los casos donde los puestos de trabajo que se ocupan no permitan la puesta en práctica de los contenidos específicos de las competencias concretas que se quieren acreditar. También, en este sentido, se plantea la necesidad de evaluar en diferentes momentos y no sólo en uno único, con la intención

de poder corregir o repetir realizaciones si fuera necesario, y para poder recabar mayor información que permita hacer una evaluación lo más correcta posible.

Además, también en relación a la evaluación, se valora como necesario que la persona que va a ser evaluada conozca en detalle cómo va a ser evaluada, de qué y qué se espera de ella; es decir, que conozca las realizaciones profesionales que van a ser evaluadas y cómo. De esta forma mejora y hace transparente el proceso de evaluación de competencias.

En relación a la formación enmarcada dentro del SNCFP, consideramos que ha de ser un instrumento que potencie, posibilite y facilite el aprendizaje en el lugar de trabajo así como el desarrollo y adquisición de competencias profesionales en el propio espacio formativo. Esto implica una nueva concepción de modelo formativo centrado en la adquisición de competencias profesionales; en definitiva, centrado en la adquisición conjunta de "saberes" y "saberes hacer". Además, se considera imprescindible cuidar especialmente la dimensión práctica y aplicada de la formación, aportando elementos específicos que permitan organizar la experiencia laboral acumulada y desarrollar nuevas competencias profesionales.

Por otra parte, en esta misma línea, se plantea la necesidad de organizar la formación propia del SNCFP en clave de "itinerario formativo". Es decir, plantearse la formación no como un mero momento puntual en el desarrollo profesional del/de la trabajador/a que pasa por el proceso de acreditación de competencias, sino más bien como un proceso que permita ir acumulando herramientas y recursos paulatinamente, que posibilite así, poco a poco, ir ascendiendo en sus cualificaciones profesionales dentro de su escala profesional.

Consideraciones finales: dificultades y retos del SNCFP

Queremos comenzar destacando algunas de las dificultades que se han evidenciado en el desarrollo del SNCFP en España hasta el momento y que probablemente se acentuarán con la aprobación, en septiembre del 2006, del nuevo marco europeo de cualificaciones: En primer lugar, España ha trabajado durante todos estos años con cinco niveles de cualificación, y debiera realizar una adaptación a los ocho niveles recién establecidos. En segundo lugar, se corre el riesgo de que, al igual que ha sucedido hasta el momento, sean los niveles de cualificación superiores los que susciten mayor interés,

con lo que los niveles inferiores sufran un desarrollo más lento e incompleto, aumentando la segmentación entre la fuerza de trabajo. Por último, el contenido de los niveles de cualificación sigue manteniendo una orientación exclusiva a aspectos ocupacionales, en tanto que las competencias y saberes genéricos no encuentran reflejo en ninguna de las cualificaciones aprobadas y reconocidas, pese a ser considerados de gran relevancia en las relaciones laborales.

En cualquier caso, y desde la perspectiva de los trabajadores de baja cualificación, la consideración principal sobre el SNCFP es respecto a su utilidad: ¿acabará siendo realmente útil la certificación en la búsqueda y mejora de la situación laboral de las personas que la obtengan? El SNCFP introduce a los/as trabajadores/as en un proceso necesariamente costoso (afectiva, temporal y casi con toda seguridad económicamente), por lo que parece imprescindible que su resultado sea útil para la persona que participa de él, entendiendo por "utilidad" la mejora de las condiciones y/o las perspectivas laborales de las personas implicadas.

En relación con lo anterior, nos preguntamos si los empleadores y empleadoras reconocerán como una acreditación válida de lo que sabemos hacer los certificados expedidos por el SNCFP. La historia de las titulaciones y certificaciones actuales evidencia la falta de confianza del mundo productivo hacia las credenciales expedidas por el mundo educativo. El hecho de que las patronales de cada sector, así como otros agentes laborales, estén implicados en la definición y puesta en marcha del SNCFP hace entrever la posibilidad de invertir esta tendencia pero en este mismo proceso se detectan sombras, al menos en la definición de las competencias y cualificaciones profesionales del nivel inferior, donde en gran parte de los casos la amplitud y heterogeneidad de realizaciones profesionales específicas de cada unidad de competencia englobadas en cada cualificación parecen inaccesibles para las personas que desarrollan trabajos de baja cualificación, ya que las tareas que tienen asignadas son más homogéneas, repetitivas y limitadas.

La última línea de reflexión se abre en cuanto a la potencialidad integradora del SNCFP. Nos preguntamos aquí si el planteamiento que reproduce el SNCFP puede reducir o agudizar la brecha social. Tenemos reservas sobre si la certificación de competencias, su reconocimiento formal, mejorará *de facto* la empleabilidad de las personas de baja cualificación y su proyección laboral, o si acabará desplazando el umbral de entrada al mercado laboral "formal"; alejando más si cabe a las personas de niveles inferiores del estrato social y con menores niveles de formación y con menos acreditaciones formales mostrables -los sectores más desprotegidos de la clase obre-

ra- de una posible vía de integración social a través de la inserción laboral. Este es uno de los efectos más conocido del aumento del nivel formativo de la población en general, que ha empujado la pirámide laboral, llevando a trabajadores y trabajadoras con mayores niveles formativos a asumir y ocupar trabajos pensados y organizados para niveles menores. La cuestión que nos plantea este efecto es si podría resultar algo similar en los niveles inferiores de las escalas profesionales, y encontrar trabajos para cuyo ejercicio no se necesite así cualificación formal alguna pero que acaben utilizando la exigencia de una acreditación formal como recurso de selección de personal.

Bibliografía

- CCOO P.V. *Proyecto ACREDIT 04: Diseño de sistemas de gestión del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de procesos formales e informales de aprendizaje. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2004 –SERVEF, 2005a.*
- CCOO P.V. *Proyecto ORIENT 04: Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2004 –SERVEF, 2005b.*
- CCOO P.V. *Proyecto INTEGRA 05: Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores y trabajadoras en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2005 –SERVEF, 2006a.*
- CCOO P.V. *Proyecto VISUAL 05: Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación. Informe de Síntesis y Conclusiones. Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2005 –SERVEF-. 2006b.*
- CIDEC. *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Cuadernos de Trabajo, nº 27.* Donostia: Eusko Jaurlaritza, 2000.
- Declaración de Copenhague, de 30 de noviembre del 2002.* Declaración emitida por la Comisión Europea y los Ministros responsables de la Formación Profesional para una cooperación reforzada en materia de Formación Profesional.
- INCUAL. *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional.* Madrid: INEM, 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.

MECD. *Proyecto ERA 03: Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (Proyecto Experimental), volúmenes I, II y III*. Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

OCDE. *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

Recommendation of the European Parliament and of the Council *on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Brussels, 5.9.2006, COM (2006) 479 final.

Resolución del Consejo de Europa de 19 de diciembre de 2002, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales.

Tejada, J.; Navio, A. El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 37/2, 2005. En url: <http://www.rieoei.org/1089.htm>

Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones

Sandra Bohlinger

Profesora invitada de Estudios sobre Formación Profesional, Universidad Técnica de Berlín, Instituto de Formación Profesional y Teoría del Trabajo

RESUMEN

La elaboración y aplicación del MEC en tanto que metamarco más amplio para fomentar la transparencia, el aseguramiento de la calidad, la movilidad y el reconocimiento mutuo de cualificaciones, se enfrentan a una serie de dificultades. Éstas se deben, entre otras cosas, a los distintos conceptos de competencias, destrezas y conocimientos. La autora hace un esbozo, utilizando el ejemplo de los países de habla alemana, de las dificultades que existen para elaborar una terminología común que sirva de fundamento para un nivel común de referencia y de algunos de los problemas resultantes para la aplicación del MEC en estos países.

Palabras clave

Competence, knowledge, skills, EQF, mutual trust

Competencia, conocimiento, destrezas, MEC, confianza mutua

El marco de cualificaciones como motor de la innovación

Los países que introducen un marco de cualificaciones pretenden hacer que sus sistemas educativos nacionales sean más transparentes, innovadores y competitivos. Otro objetivo es una mayor correspondencia entre el sistema educativo y el mercado laboral. En este aspecto, los marcos de cualificaciones se consideran motores de la innovación, y con su introducción se pretende hacer avanzar una serie de reformas fundamentales de largo alcance. Entre éstas se encuentran, por ejemplo, mayores posibilidades de acceso a los canales educativos, la disociación de la adquisición de cualificaciones únicamente por medio de la participación en programas educativos institucionalizados, la certificación del aprendizaje no formal e informal y la concentración en las personas en formación, al tiempo que se logra una mayor im-

plicación de los trabajadores en el proceso de descripción y valoración de las competencias necesarias para el mercado de trabajo.

Estos objetivos coinciden con los de la elaboración del Marco Europeo de Cualificaciones. Sin embargo, en la introducción de marcos nacionales de cualificaciones se ha observado una serie de dificultades similares que hacen suponer que éstas podrían presentarse igualmente en la elaboración y aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) (Raffe, 2003; Young 2004; 2005). Entre estas dificultades se cuentan:

- Los sistemas de crédito introducidos o perfeccionados en el contexto de los marcos de cualificaciones se basan en unidades y módulos, lo que puede provocar *conflictos* con el carácter integral de los procesos de aprendizaje y, por ende, con los conocimientos adquiridos.
- La certificación de los conocimientos, destrezas y competencias (en adelante KSC) se opone al aprendizaje permanente, en tanto que proceso sin final determinado y natural, si la certificación se entiende como la documentación de los *resultados definitivos del aprendizaje en forma de cualificaciones*.
- De este modo, la promoción de un reconocimiento basado en las competencias podría entrar en conflicto con el reconocimiento de una formación integral y su certificación si las competencias se entienden únicamente como conocimientos, destrezas y capacidades para un ámbito de actividad *específico*.
- La elaboración de descriptores comunes para la enseñanza general y la formación profesional oscila entre dos polos: la preferencia y la especialización, ya que si bien estos descriptores deben ser aplicables a la enseñanza general y a la formación profesional, se corre el peligro de que sean demasiado genéricos para poder avanzar enunciados válidos. Si son suficientemente específicos, probablemente sólo serán aplicables a uno de estos dos sectores.

Estas dificultades se ponen especialmente de relieve en la elaboración de niveles comunes de referencia para los conocimientos, destrezas y competencias (abreviadas en adelante con las siglas KSC – *knowledge, skills, competences*), los cuales representan la orientación hacia los resultados del aprendizaje del MEC. En vista de ello, en el presente artículo primero se esboza la elaboración y la estructura del MEC en el contexto de los niveles comunes de referencia. A continuación se describe el concepto de competencia por medio de los documentos principales en que se basa el MEC. En una fase posterior se abordan, por medio del ejemplo del concepto

de competencia existente en los países de habla alemana, las dificultades que plantea la elaboración de una terminología común aplicable a los KSC, tanto a nivel europeo como internacional, y se exponen sus posibles consecuencias.

Elaboración y estructura del MEC

La elaboración del MEC tiene carácter voluntario. Por ese motivo, y a diferencia de los marcos nacionales de cualificaciones, se sustenta en las prioridades de la Unión Europea (y no de los Estados miembros) y no contempla mecanismos obligatorios de reconocimiento para las personas. Así pues, su elaboración se basa ante todo en la confianza mutua de las partes y su voluntad de cooperación, y resulta mucho más compleja que la elaboración de un marco nacional de cualificaciones. La Comisión Europea describe el MEC de la siguiente manera: *"Un metamarco puede servir como medio para establecer un vínculo entre los distintos marcos de cualificaciones y, de este modo, constituir una referencia entre las cualificaciones de un marco y las cualificaciones clasificadas normalmente en otro. Un metamarco pretende generar confianza y fiabilidad a la hora de establecer referencias entre cualificaciones a nivel transnacional y multisectorial al definir principios de aseguramiento de la calidad, de orientación educativa y profesional, así como fundamentos para los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos de aprendizaje, a través de los cuales puede generarse la transparencia necesaria a nivel nacional y sectorial, e incluso internacional"* (Comisión Europea, 2005, p. 16).

La elaboración del MEC comenzó a finales de 2002. Su orientación fundamental se basa en las recomendaciones del Grupo Técnico de Trabajo del ECVET y en una propuesta elaborada por los funcionarios de la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) de Inglaterra y Gales por encargo del Cedefop (Coles, Oates, 2005).

El núcleo del MEC son los resultados del aprendizaje, que se entienden como conjunto de KSC y que pueden compendiarse para formar cualificaciones. El MEC está estructurado en ocho niveles de referencia (para todas las cualificaciones formales) y en niveles de competencia adquiridos por medio del aprendizaje informal, no formal y formal. Estos niveles de referencia se sustentan en diversos principios, directrices e instrumentos, entre los que se encuentran, entre otros, portales de información, el *Europass* y elementos de aseguramiento de la calidad.

Los niveles de referencia se distinguen entre sí por el grado de complejidad de las situaciones de actuación de acuerdo con las competencias correspondientes (estructura vertical del MEC) y se complementan con una estructura horizontal formada por tres tipos de resultados del aprendizaje (KSC). De este modo se forma una matriz de 24 celdas (3x8), para cuya descripción es necesario plantearse la siguiente pregunta: *"How big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and "credit" is the means of measuring volume of learning. EQR therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer"* (Raffe et al., 2005, p. 14).

Los niveles de referencia comunes no sólo requieren créditos como medio de traducción, sino que también permiten la existencia de celdas "vacías" dentro de la matriz. Las celdas vacías representan la opción de no describir la cualificación o de tan sólo describirla parcialmente. Por este motivo no se requieren cualificaciones uniformes por lo que respecta a su nivel, vía de aprendizaje, contenido o modo de acceso para todos los Estados miembros, sino elaborar descriptores comunes que se basen en una terminología común.

Las competencias como término básico de los niveles de referencia

Los KSC representan los términos básicos de los niveles de referencia. En la propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo presentada por la Comisión por *competencias* se entiende la "demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades". Asimismo, la competencia se describe "en términos de responsabilidad y autonomía" (Comisión Europea, 2006, p. 18).

Por *destreza* se entiende la "habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas" (Comisión Europea, 2006, p. 18). Y existe una distinción entre destrezas cognitivas y destrezas prácticas.

Por *conocimiento* se entiende el "resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje". Se refiere al "acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de estudio o de trabajo concreto" (Comisión Europea, 2006, p. 18). Por consiguiente, el MEC utiliza estos términos para describir los conocimientos teóricos y/o prácticos.

El énfasis que se da al planteamiento basado en las competencias para elaborar el MEC se debe a la creciente atención que se presta a conceptos como los procesos de adaptación y relacionados con el lugar de trabajo, el aprendizaje permanente, el aprendizaje informal o no formal, así como la capacidad y los conocimientos que son necesarios para la empleabilidad en una sociedad sometida a constantes cambios (López Baigorri et al., 2006; Rigby y Sanchis, 2006; Schneeberger, 2006). Uno de sus aspectos más destacados es el registro y la acreditación de los resultados del aprendizaje adquiridos por canales no formales y de los conocimientos implícitos. Por ello, el punto de partida para elaborar la terminología para los KSC profesionales en el MEC fue *"to establish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET"* (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, p. 1). La determinación inicial de los conceptos concebidos para el ECVET fue empleada posteriormente por el Grupo de Expertos como fundamento para la definición de los KSC en el MEC.

Winterton y Delamare-Le Deist (Cedefop, 2004), así como Winterton et al. (Cedefop, 2005) recurrieron a tres vías de desarrollo en su proyecto para una tipología de los KSC, vías que se han desarrollado en distintas culturas (como los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Francia) y que proceden de distintos ámbitos prácticos y disciplinas científicas.

Las fuentes empleadas en sus trabajos ponen de manifiesto la problemática que plantea el debate sobre las competencias y muestran que resulta muy difícil establecer un orden sistemático y una compatibilidad entre planteamientos. Al mismo tiempo, el desarrollo de otros planteamientos para la elaboración y registro de competencias por encargo del Cedefop (Rychen, 2004; Straka, 2004, entre otros) ilustra la complejidad de este tema, si bien estos planteamientos no se toman muy en consideración en los documentos citados.

En los documentos se intenta derivar el concepto KSC de las vías de argumentación que los autores consideran predominantes a nivel nacional. Ya que estos términos no se emplean de una manera uniforme, no existe una justificación contundente para su uso. Un ejemplo de ello es el uso de los términos *competences* y *competencies* con el que se pretende utilizar una diferenciación conceptual inequívoca para cada uno de ellos. Para ello se han analizado los conceptos de KSC sobre todo de cuatro países (Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia) (Cedefop; Winterton et al., 2005, pp. 28 y sigs.). De este modo, en relación con el debate sobre las competencias en los Estados Unidos, por ejemplo, se mencionan en primer lugar fuentes relativas a la formación de gestores y en particular planteamientos para el de-

sarrollo de capacidades de carácter general, conductas y destrezas relacionadas con actividades. Para la elaboración de la tipología de los KSC se tienen en cuenta sobre todo aquellos planteamientos que hacen hincapié en los componentes laborales de las destrezas, al tiempo que se excluye el desarrollo de otros conceptos en estos países.

Asimismo se observa que el concepto de competencia en los países francófonos se caracteriza sobre todo por su carácter integral, ya que al acen-tuar simultáneamente los términos *savoir*, *savoir faire* y *savoir être* se invo-ca un concepto exhaustivo de competencia que, no obstante, no se expresa en una forma integrada, sino en una sucesión de categorías (Cedefop; Winterton et al., 2005, p. 32 y sigs.). Cabe señalar al mismo tiempo que, si se toman en consideración otras propuestas nacionales de clasificación, se podría producir una modificación de la tipología de los KSC, que los autores expresan en forma de matriz mediante un cruce con la clasificación de los niveles anglosajones: "*Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and „competence“ (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence*" (Cedefop; Winterton/ Delamare-Le Deist, 2004, p. 19).

Coles y Oates (Cedefop, 2005), quienes redactaron uno de los principales documentos para desarrollar la matriz, proceden de otra manera. Coles y Oates renuncian en gran parte a enunciar un discurso científico sobre los KSC, sino que avanzan un nuevo concepto, a saber, el de *zones of mutual trust* (ZMT), precisamente por la falta de claridad y consenso acerca de los términos para estos conceptos. Su idea fundamental es que el MEC en su conjunto y, por ende, las celdas de la matriz constituyen "*an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences)*" (Cedefop; Coles, Oates, 2005, p. 12).

De esta manera se elimina en gran parte la necesidad de realizar un análisis y una definición más precisa de los tres conceptos básicos (KSC), ya que su formulación y su interpretación queda en manos de los Estados nacionales, los cuales garantizan posteriormente su reconocimiento y transparencia por medio de la confianza mutua.

La representación concreta de la formulación e interpretación del concepto de KSC se pone de manifiesto en el ejemplo de los países de habla alemana que abordo a continuación. En estos países no existe un empleo uniforme de la lengua ni tampoco una tradición teórica independiente (Arnold, 1997, p. 256). Sin pretender ser exhaustivos, podemos identificar algunas tendencias básicas que pueden suponer una contribución a este tema.

El término competencia en los países de habla alemana

El término *competencia* se utiliza tanto en relación con capacidades y actividades, como en contextos asociados a atribuciones y facultades (Vonken, 2005, p. 16). Estos últimos parecen carecer de importancia en el debate sobre las competencias y para el MEC, ya que éste último no se refiere a una trama determinada de cualificación y certificación, sino a los resultados del aprendizaje, por lo que se basa menos en las aportaciones que en los resultados.

Podemos distinguir los contextos de capacidad y de actividad de la siguiente manera:

- Planteamientos en los que la competencia se describe como la capacidad para superar situaciones. Estos planteamientos proceden de la teoría psicológica y se aplican sobre todo en el desarrollo de competencias de actuación. En ellos, la competencia se considera en parte como característica de la personalidad y en parte como capacidad de actuación que se genera a través de procesos de enseñanza y educación.
- Los planteamientos que incluyen además la capacidad de generar o posibilitar situaciones. En este caso se trata sobre todo de teorías sociales críticas en las que la competencia funge como medio con el cual los individuos pueden llevar a cabo transformaciones sociales.

El concepto pedagógico de competencia tiene su origen en la teoría de las competencias lingüísticas y la filosofía del lenguaje de Chomsky. En ellas, Chomsky distingue entre competencias del lenguaje que es el conocimiento que tienen la persona que habla y la que escucha de su idioma, y utilización del lenguaje (ejecución) que es el “empleo actual del lenguaje en situaciones concretas” (Chomsky, 1970, p. 14). La diferencia entre competencia y ejecución reside en que la ejecución es resultado de la competencia y una persona con competencias lingüísticas tiene la capacidad de generar expresiones lingüísticas. Además, una persona con competencias lingüísticas no sólo sabe utilizar la creatividad y las normas del lenguaje (sintaxis, gramática, léxico, etc.), sino que también puede expresar ideas con ellas. Esta capacidad comprende igualmente la posibilidad de unir de forma coherente contenidos con normas lingüísticas, la comprensión de lo que dicen otras personas y la reacción a las expresiones lingüísticas de otras personas. Así pues, la competencia lingüística contiene un elemento social y de interacción, ya que el desarrollo de dicha competencia sólo adquiere sentido en relación con

la necesidad de comunicarse. En este aspecto, la competencia debe entenderse como “parte del equipamiento genético fundamental del género humano” (Heydrich, 1995, p. 231), que no es necesario generar, pero que es susceptible de desarrollo.

Sobre la base de la teoría del acto lingüístico y el debate sobre la intencionalidad de Searle (1991; 1996, p. 198 y sigs.), Habermas (1990) desarrolló la teoría de Chomsky añadiendo a este concepto el de generación de situaciones de comunicación, es decir, en el concepto de Habermas, las personas con competencias lingüísticas pueden formar y transformar frases. El elemento fundamental de esta nueva teoría reside en la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la construcción de una frase con el elemento de la comunicación?

Baacke (1980) también recurre a Chomsky en su planteamiento y complementa su teoría con la dimensión de la conducta: *“De este modo, el acto no se entiende únicamente como conducta dentro de los modelos de conducta ya existentes y asumidos en el proceso de socialización [...] sino que este término implica igualmente si no ya arbitrariedad de la conducta, si libertad de conducta. Proponemos que el ser humano puede “generar” incluso sus esquemas de conducta al actualizar una competencia de conducta que está a disposición de la situación interna de la motivación del individuo”* (Baacke, 1980, p. 261 y sig.).

En este sentido, la competencia es la capacidad del individuo para generar situaciones de comunicación (Habermas) y conductas (Baacke), generando así *interacciones*.

En su teoría de la “competencia crítica” para la *formación profesional* en tanto que fundamento de las actividades laborales profesionales, Geißler (1974) relaciona la capacidad de crítica en tanto que elemento de interacción con el conocimiento de los procedimientos de la crítica (Geißler, 1974, p. 34), recurriendo para ello a Chomsky. Para ello establece una diferencia entre:

- competencia crítica reflexiva;
- competencia crítica social;
- competencia crítica instrumental;

y de este modo toma en consideración el conocimiento, la capacidad y la interacción, así como una diferencia entre los distintos tipos de competencias. Asimismo, la percepción de una situación y las posibilidades para transformarla mediante la comprensión y la crítica de la integración social del individuo constituyen elementos fundamentales de su planteamiento. Por otra parte, esta opinión se aproxima a la definición de los términos de KSC en el MEC, lo que puede interpretarse como un indicio de la influencia (indirecta)

que tienen los debates nacionales acerca de la competencia sobre la elaboración del MEC.

Para elaborar otros enfoques del término *competencia* se recurre, por ejemplo, a planteamientos pedagógicos o psicológicos. En ellos, la competencia se entiende como un atributo externo, como una característica de la personalidad y como una disposición interna relacionada con determinadas opiniones (Aebli, 1980; Wienskowski, 1980; Wollersheim, 1993). En el ámbito de la formación profesional se debate sobre todo la relación entre competencia y cualificación (Erpenbeck / Heyse, 1996; Faulstich, 1998).

Los planteamientos más recientes recurren a términos no alemanes para definir *competency* como *"a set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence"* (Woodruffe, 1992, p. 17) o bien *competence* como la capacidad (*ability*) de realizar o ejecutar algo y como la destreza (*skill*) para llevar a cabo una actividad o tarea, de modo que este término puede significar igualmente talento, eficiencia y capacidad. En el ámbito de las ciencias de la educación, el término *competence* se entiende sobre todo como talento y capacidad (Roth, 1971, p. 291; White, 1965). En este contexto, Arnold y Schübler (2001, pp. 61 y sigs.) hacen una diferenciación en seis connotaciones de este término:

Cuadro 1: Connotaciones de competencia según Arnold y Schübler (2001).

Connotación	Competencia como
sociológica	Atribución
ciencias laborales	Combinación de "autorización" y "capacidad"
psicológica	Conjunto de conocimientos, metaconocimientos, "voluntad" y "valores" enunciativos y procesales
económica	Competencias generadoras de conductas
lingüística	Diferencia entre competencia y ejecución lingüística
pedagógica	Competencia de actuación profesional

La mayoría de los planteamientos coinciden en que la competencia se entiende como *capacidad de actuación* y que existe un amplio consenso en que la cualificación determina una posición y la competencia determina una disposición (Arnold, 1997, pp. 269 y sigs.; Erpenbeck/ Heyse, 1996, p. 36).

El principal criterio para distinguir entre cualificación y competencia reside en que las cualificaciones son conocimientos y destrezas funcionales que

pueden describirse, enseñarse y aprenderse de forma objetiva (Erpenbeck/Heyse, 1996, p. 36). En cambio, el concepto de competencia abarca asimismo aspectos individuales de la personalidad que tienen utilidad (profesional). Así pues, el objetivo del desarrollo de competencias es antes que nada “formar estructuras de la personalidad para hacer frente a las exigencias de cambio dentro del proceso de transformación y del cambio económico y social en sentido amplio” (Vonken, 2005, p. 50). De esta manera, los diferentes tipos de competencias, como competencia técnica, competencia metodológica o competencia social, se entienden como un conjunto de características, conocimientos y destrezas que posee un individuo para resolver con éxito un problema de un tipo determinado de actividad o exigencia que conducen a una capacidad de actuación concreto y, en sentido más amplio, a una personalidad capaz desde un aspecto económico para las transformaciones sociales, económicas y políticas.

Sin embargo, la dificultad para comprender la competencia (definición terminológica, desarrollo, medición, evaluación) se debe precisamente a que se trata de una identidad que no se representa de forma necesaria y/o evidente a través de la conducta individual: “Existe una ligera diferencia entre la demostración, por ejemplo, de la capacidad de trabajar en equipo en un examen y las actitudes personales que corresponden a dicha capacidad, etc.” (Vonken, 2005, p. 68). Y es precisamente esta diferencia, junto con la cuestión de la definición terminológica de los KSC, la que constituye el segundo problema fundamental para diseñar el contenido del MEC.

En particular porque una concepción de los KSC que sólo los considere como un medio para superar un tipo específico de actividad o exigencia se quedaría corta y dicho concepto “reducido” de competencia no constituye el fundamento del MEC. Este concepto abarca más bien, aparte de la capacidad para superar tareas y exigencias, los conocimientos en sentido general y profesional.

¿Competencias contra *competences*?

El término *competencia* es sin duda uno de los más ambiguos en el ámbito de la educación y la política educativa. Los esfuerzos realizados por la política educativa para definir este término han sido difusos, a pesar de que los términos “competencia” y “desarrollo de competencias” sirvan para abordar los más diversos temas o quizás precisamente por esta razón (Cedefop; Descy, Tessaring, 2001; 2005). Y aunque esta imprecisión terminológica sea

tan solo un aspecto del debate sobre la competencia, ocupa un lugar destacado en él, ya que en dicha imprecisión se refleja cuán lejos de la teoría se desarrolla este debate desde hace décadas (Vonken, 2005, p. 11). Ello podría deberse a que hasta ahora en este debate se ha recurrido con muy poca frecuencia a planteamientos de la psicología del aprendizaje, de la psicología del trabajo o de la neurología.

Los planteamientos acerca del desarrollo de las competencias que se debaten en el contexto del MEC hacen referencia a su compatibilidad con el sistema nacional de formación profesional, sobre todo en los países de habla alemana. Aparte de la larga tradición de la formación en oficios manuales en estos países, la estructura institucionalizada y fuertemente arraigada de la formación, así como la identificación con la profesión son las principales causas de las dificultades observadas (Harney, 1997; Kirpal, 2006; Lipsmeier, 1997). Por ello, aunque no se rechaza la aplicabilidad del desarrollo, la evaluación y la revisión de las competencias basadas en los resultados del aprendizaje, ésta es considerada de forma crítica (DGB, 2005; DHKT, 2006; KBW, 2005).

Una de las causas de la actitud crítica hacia la orientación basada en las competencias y, por ende, en los resultados – como he intentado mostrar – reside en las peculiaridades del término *competencia* que se ha establecido en los países de habla alemana y que (aún) se opone en numerosos aspectos al de *competences*:

Cuadro 2: Diferencia entre competencia y competencias.

Basado en Clement (2003).

<i>Competences</i>	competencia
Relacionada con el objeto	Relacionada con el sujeto
Unidad de aprendizaje concluida para fines de certificación	Categoría para un amplio ámbito potencial de disposición
Relacionada con las cualificaciones	Relacionada con el contenido
Nivel de formación basado en tareas y situaciones profesionales	Nivel de formación basado en conocimientos, reflexiones y experiencias profesionales
Vía para alcanzar de competencias más bien no formalizadas	Vía para alcanzar competencias altamente normalizadas y formalizadas
La idea básica es la confirmación y certificación de capacidades y destrezas personales => orientación hacia los productos	La idea básica es la normalización de un proceso de aprendizaje para ampliar los conocimientos y el ámbito de disposición => Orientación hacia las aportaciones

La principal diferencia es que el término *competences* no describe el proceso de aprendizaje, sino su resultado, por lo que se orienta hacia los resultados, mientras que el concepto en lengua alemana se concentra en las aportaciones. Desde la óptica de los países de habla alemana, aunque los modelos anglosajones para el desarrollo de competencias indican el desarrollo de competencias y, en consecuencia, de programas de estudios, no los determinan, lo que representa una renuncia a regular el propio proceso de aprendizaje y formación en este ámbito y, por consiguiente, a la estructura y organización de la formación: *"Una reflexión sobre las experiencias internacionales pone de manifiesto que las reformas didácticas a menudo van acompañadas de una transformación de las tareas administrativas, ya que junto a la nueva definición de los contenidos se produce una descentralización de las competencias para diseñar los procesos de la formación; podría decirse igualmente que tiene lugar una separación entre contenido y método, entre proceso y resultados"* (Clement, 2003, p.. 136).

Por el contrario, la concentración exclusiva en las aportaciones puede hacer perder de vista la transmisión de competencias de actuación cuando se transmiten principal o únicamente capacidades y destrezas cognitivas.

Y ha sido precisamente debido a la fuerte institucionalización, al sólido arraigamiento del sistema de exámenes en la legislación y a la formalización del sistema educativo en los países de lengua alemana, sobre todo en la formación profesional, que la cuestión de los resultados de los procesos de aprendizaje ha ocupado un lugar secundario durante mucho tiempo. En estos países, la confianza se basa ante todo en que la regulación de las aportaciones conduce casi forzosamente al resultado deseado. En consecuencia, el debate sobre las competencias (sobre todo en la formación profesional inicial) ha adquirido una enorme importancia a nivel europeo e internacional desde el comienzo del proceso de Brujas y Copenhague y del debate sobre los objetivos de la educación y la formación.

A pesar de esta ambivalencia y contradicción de los debates conceptuales y semánticos acerca de los términos *competencia* y *cualificación*, o incluso del término *profesión*, cabe subrayar que los distintos conceptos de competencia en el discurso internacional se han aproximado entre sí y podrían seguir haciéndolo, lo que se debe a una creciente integración y cooperación entre los actores de esta esfera. Comienza a perfilarse una terminología común. Sin embargo, primero se plantea la cuestión de las consecuencias que puede tener para los países de habla alemana el reconocimiento de los resultados del aprendizaje y las cualificaciones, si fundamentalmente se basa en la confianza recíproca.

Conclusiones provisionales

La elaboración del MEC pone de manifiesto que el debate sobre las competencias se utiliza en muchos de sus aspectos como un importante complejo temático para fines de política social y económica, en el que se ha optado por un modo de proceder más práctico que metódico. Esto es lo que sucede en particular con la definición del concepto de los KSC y, por ende, de las características descriptivas de los resultados del aprendizaje en el MEC. Este tipo de consenso intenta satisfacer intereses tanto políticos como científicos desde distintas perspectivas y disciplinas (como la economía, las ciencias de la educación y la sociología, entre otras). Durante su perfeccionamiento y aplicación deberían concretarse y, en su caso revisarse, algunas características. Así, por ejemplo, este metamarco no ha sido aplicado aún en ámbitos profesionales o sectoriales específicos.

El desarrollo del MEC y el perfeccionamiento y fusión simultáneos del EC-VET y del ECTS implican, para los países que hasta ahora no han adoptado una lógica basada en los resultados del aprendizaje para el marco de cualificaciones, el peligro de que el MEC y los sistemas de créditos, en tanto que instrumentos para promover la confianza mutua y el reconocimiento recíproco de cualificaciones, no sean capaces de resolver los problemas fundamentales existentes, pues el requisito previo para el reconocimiento mutuo es el empleo voluntario de los instrumentos correspondientes y la confianza en los créditos de aprendizaje realizados en un sistema educativo extranjero, así como en su equivalencia con los esfuerzos realizados en el sistema educativo propio. Además resulta obvio que dicha clasificación – independientemente del instrumento utilizado para realizarla – constituye únicamente un indicador de *equivalencias estimadas* y no una *transferibilidad patente* de los resultados y esfuerzos del aprendizaje, precisamente porque la confianza mutua no puede convertir 1:1 en créditos. Si bien el MEC y el ECVET simplifican el reconocimiento mutuo mediante una medición puramente cuantitativa de los créditos de aprendizaje, no implican su equivalencia cualitativa (Bohlinger, 2005). A este respecto cabe preguntarse hasta qué punto se toleran las particularidades nacionales y quién decide y mediante que criterios de evaluación con el fin de evitar una *wording rigidity* (Le Mouillour et al., 2003, p. 8), es decir, un reconocimiento de las competencias⁽¹⁾, que se base exclusivamente en las similitudes entre dos o más sistemas de formación profesional. En segundo lugar, se corre peligro de que un reconocimiento demasiado amplio y gene-

(1) Y en un sentido más amplio, también de conocimientos y destrezas.

roso pierda credibilidad en el mercado laboral y no refleje el valor real de los créditos de aprendizaje. Este peligro se presenta ante todo cuando los objetivos de la política económica, como la promoción de la movilidad, la competitividad y la empleabilidad, reciben prioridad sobre los objetivos de la política educativa, si bien estos dos tipos de objetivos no tienen por qué excluirse mutuamente. Por el contrario, también sería posible un examen sumamente costoso y formalizado de los resultados del aprendizaje, como el que ya se observa en el marco del proceso de Bolonia en la enseñanza superior de algunos países, y que trae consigo un considerable aumento de los recursos personales, financieros y de tiempo.

Además, el debate acerca de la certificación y normalización de las competencias, lo que implica su comparabilidad, muestra claramente la heterogeneidad de los procedimientos actuales (Clement et al., 2006), que el MEC y el ECVET deben fusionar o hacer compatibles.

A pesar de todas estas dificultades, la esperanza radica en que la actuación competente pueda pasar a formar parte de las categorías de objetivos de un MEC basado en los resultados del aprendizaje, si no ya mediante una definición comunitaria de los términos y procedimientos, al menos mediante la confianza mutua entre los actores y los objetivos que éstos han acordado, en vista de la complejidad de este tema y de las bases jurídicas existentes en el ámbito de la educación.

Es muy posible que las dificultades antes mencionadas se reduzcan considerablemente con el tiempo, sobre todo en vista de que no es obligatorio que se presenten. Ello dependerá de la voluntad política de los actores, del rumbo que tome la integración europea y de la cooperación en el ámbito social y del empleo entre los actores.

De este modo, el enunciado central sería que la articulación de competencia y actuación competente en el MEC requiere sobre todo tiempo, tiempo que es necesario para llevar a cabo las tareas del MEC, para establecer la confianza entre los actores y los países, y para aprender más sobre los planteamientos de los países que acumulan desde hace largo tiempo experiencias con los marcos y metamarcos de cualificaciones.

Bibliografía

- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin. Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In: Gonn, Philipp; Klausner, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (eds.). *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 2005, pp. 25-54.
- Aebli, Hans. *Denken, das Ordnen des Tuns*. Stuttgart, 1980.
- Arnold, Rolf. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (ed.). *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation*. Münster, 1997, pp. 253-307.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (ed.). *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld, 2001, pp. 52-74.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. Munich, 1980.
- Bohlinger, Sandra. ECTS und ECVET: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. *Berufsbildung*, 2005, Vol. 59, pp. 16-18.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates Tim. *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. (Study commissioned to the QCA-London). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. (Cedefop Panorama series;109).
- Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001. (Cedefop Reference series; 31).
- Cedefop; Descy, Pascaline, Tessaring, Manfred. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. (Cedefop Reference series; 61).
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise; Stringfellow, Emma. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006. (Cedefop Reference series).

- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise. *Extended outline of the study on the developings Typology for knowledge, skills and competences* (Cedefop project). Working document, Salónica, 21 de junio de 2004.
- Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*. London, 1964. (Problemas actuales en teoría lingüística. Siglo XXI).
- Clement, Ute. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold, Rolf (eds.). *Berufsbildung ohne Beruf?* Hohengehren, 2003, pp. 129-156.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias. *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Comisión Europea. *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM(2006) 479 final. Bruselas, 2006.
- Comisión Europea. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Bruselas, 2005.
- DGB. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Konsultationsdokument "Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit"*. Berlín, 2005.
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag. *Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk*. Berlín, 2006.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Arbeitsgemeinschaft QUEM (eds.). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996, pp. 15-152.
- Faulstich, Peter. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. Munich, 1998.
- Geißler, Karlheinz A. *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. Munich, 1974.
- Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. (Observaciones preliminares a una teoría de la competencia comunicativa) In: Habermas, Jürgen, Luhmann, Niklas (eds.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? (Teoría de la Sociedad o Tecnología Social. ¿Qué resultados produce la investigación del sistema)?* Fráncfort del Meno, 1990, pp. 101-141.

- Harney, Klaus. Geschichte der Berufsbildung. In: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (eds.). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, 1997, pp. 209-245.
- Heydrich, Wolfgang. Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (eds.). *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen, 1995, pp. 223-234.
- Kirpal, Simone. Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales, nacionales y sectoriales. *Revista Europea de Formación Profesional*. 2006, n.º. 39, 3, pp. 25-54.
- KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Vocational Training for Europe: EQR and ECET*. Bonn, 2005.
- Le Moullour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Jones, Simon. *First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. October 2003. Bruselas, 2003.
- Lipsmeier, Antonius. Berufsbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (eds.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Munich, 1997, pp. 447-489.
- Lopez Baigorri, Javier; Martínez Cia, Patxi; Monterrubio Ariznabarreta, Esther. El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa.. *Revista Europea de Formación Profesional*. 2006, n.º. 37, 1, pp. 24-38.
- Raffe, David. National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. *SAQA Bulletin*, Vol. 8, 2005, pp. 24-36.
- Raffe, David; Howieson, Cathy; Tinklin, Teresa. The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. *Scottish Educational Review*. 2005, Vol. 37, pp. 46-57.
- Rigby, Mike; Sanchis, Enric. El concepto de cualificación y su construcción social. *European journal of vocational training*, 2006, n.º. 37, 1, pp. 24-35.
- Roth, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Hannover, 1971.
- Rychen, Dominique Simone. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas 2004, pp. 313-331.
- Schneeberger, Arthur. Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua. *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º. 38, 2006/2, pp. 7-26.

- Searle, John R. *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Francfort del Meno, 1991. (Trad. esp.: *Intencionalidad*. Ed. Tecnos. Madrid, 1992.
- Searle, John R. *Die Wiederentdeckung des Geistes*. Francfort del Meno, 1996. (trad. esp.: *El redescubrimiento de la mente*. Ed. Crítica. Barcelona, 1996.
- Straka, Gerald A. Measurement and evaluation of competence. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004, pp. 263-311.
- Vonken, Matthias. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden, 2005.
- White, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Gordon, Ivan J. (eds.). *Human Development. Readings in Research*. Chicago, 1965, pp. 10-23.
- Wienskowski, Peter. *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung*. Dortmund, 1980.
- Wollersheim, Heinz-Werner. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Francfort del Meno, 1993.
- Woodruffe, Charles. What is meant by competency? In: Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (eds.). *Designing and achieving competency?* Londres, 1992, pp. 16-30.
- Young, Michael. *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Estrasburgo, 30.09.- 01.10.2004.
- Young, Michael. *National Qualifications Frameworks, their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London, 2005.

El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa

Georg Hanf

Director del Área de Trabajo “Seguimiento y Análisis Comparativo Internacional / Política europea de formación profesional”, Ministerio Federal de Formación Profesional (BIBB)

Volker Rein

Colaborador científico del Área de Trabajo Seguimiento y Análisis Comparativo Internacional / Política europea de formación profesional” y “Ordenamiento de la formación profesional”, Ministerio Federal de Formación Profesional (BIBB)

RESUMEN

En Alemania existe un gran interés, dentro del debate sobre el proyecto de un Marco Europeo de Cualificaciones y de la posible elaboración de un Marco Alemán de Cualificaciones (MAC), por establecer un marco de cualificaciones que prometa transparencia y permeabilidad, y se base en las competencias. Al mismo tiempo, en los principios fundamentales del sistema alemán existen resistencias muy arraigadas que se reflejan entre otras cosas en algunos dictámenes sobre el MEC. Lo que se pretende es un MAC que pueda conectarse al marco europeo y que abarque todos los sectores de la formación y se base en la capacidades profesionales de actuación.

A este respecto se plantea una serie de cuestiones sobre el diseño y la operatividad de dicho instrumento. ¿Es el principio profesional y la adquisición de competencias de actuación compatibles con un marco de cualificaciones basado en los resultados del aprendizaje? ¿Qué normas deben aplicarse para una certificación normalizada de los resultados del aprendizaje adquiridos a través de canales no formales e informales? ¿Qué función pueden asumir los créditos como requisito para el procedimiento de transferencia, reconocimiento o acreditación de las competencias adquiridas? Y por último, ¿qué consecuencias tiene el aseguramiento de la calidad para las ofertas educativas y de formación?

Palabras clave

Competence, comparability of qualifications, employability, Germany, lifelong learning, training system

Competencias, comparabilidad de las cualificaciones, empleabilidad, Alemania, aprendizaje permanente, sistema de formación profesional

1. Introducción

En noviembre de 2005 se presentaron ante la Comisión Europea en Bruselas dos dictámenes acerca de la propuesta para crear un Marco Europeo de Cualificaciones: un “primer dictamen alemán”, firmado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) y por la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados federados (*Kultusministerkonferenz der Länder – KMK*), y un dictamen de todas las organizaciones patronales alemanas. Un mes más tarde, la Comisión recibió un dictamen de los sindicatos alemanes y del Comité Director del Instituto Federal de Formación Profesional en el que el Gobierno federal, los Estados federados, la patronal y los sindicatos abordaban todos los asuntos importantes de la formación profesional (extraescolar). Por último, en febrero de 2006 se presentó un segundo dictamen del BMBF. Resulta evidente que el MEC representaba un reto para Alemania para el que no existía una respuesta rápida, sencilla y compartida. El proceso de consulta en Alemania estuvo acompañado de una serie de voces sumamente críticas e incluso de la advertencia según la cual el MEC amenazaría los fundamentos de los trabajadores especializados, el modelo y “escaparate” de la formación profesional alemana (Drexel, 2005; Rauner, 2005).

En nuestro artículo exponemos primero por qué existe en Alemania un interés tan amplio por lograr un marco de cualificaciones (2). A continuación indicamos las resistencias contra dicho marco que hacen referencia al posible cambio de los mecanismos de orientación que éste conllevaría (3), las cuales se reflejan en parte en los dictámenes alemanes (4). Luego abordamos los aspectos pormenorizados y las posibles consecuencias de la elaboración de un marco nacional de cualificaciones (5). Y por último enumeramos una serie de tareas necesarias para la investigación, el desarrollo y la puesta a prueba (6).

2. Coincidencia fundamental entre los objetivos europeos y los nacionales

El hecho de que el MEC haya sido bien acogido desde un principio (*Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, 2005) se debe ante todo a que se considera un planteamiento que podría representar de forma más adecuada que hasta ahora el valor de las cualificaciones alemanas en la escena internacional. Los instrumentos de clasificación y trans-

parencia elaborados anteriormente resultan insatisfactorios o insuficientes desde una óptica alemana. En el sistema europeo de correspondencia de las cualificaciones de formación profesional de 1985 se definen niveles mediante una combinación de niveles de competencia y niveles de formación, de modo que los trabajadores especializados alemanes quedaban clasificados en el nivel 2, por debajo de los bachilleres franceses. En la Directiva europea relativa al reconocimiento de las profesiones reguladas de 2005 se definían cinco niveles por medio de niveles de formación, sectores de formación, duración de la formación y tipo de certificado, en la que no sólo los oficiales y trabajadores especializados figuran en el nivel 2, sino también los maestros. La *International Standard Classification of Occupation* de 1988 (ISCO) clasifica las actividades profesionales. La *International Standard Classification of Education* de 1997 (ISCED) clasifica los niveles de formación y la participación en ésta. El MEC permite por primera vez ubicar claramente las cualificaciones profesionales respecto a las académicas. Este hecho reviste un gran interés para las publicaciones de las organizaciones internacionales, como la OCDE, que hacen referencia periódicamente al porcentaje relativamente bajo de académicos en Alemania (OCDE, 2005).

Además de transparencia, el MEC promete promover la movilidad transnacional y soluciones para una serie de cuestiones que desde hace muchos años se vienen manifestando en el discurso educativo en Alemania, a saber, la promoción de la participación en la formación, la integración de la enseñanza general y la formación profesional, la permeabilidad y el aprendizaje permanente. Estos objetivos ya aparecían destacados en los grandes debates de principios de los años setenta, cuando se forjó una estrategia para la reforma de todo el sistema educativo en un plan estructural (*Deutscher Bildungsrat*, 1970). Una generación más tarde, la idea de un marco de cualificaciones ofrece un fundamento sencillo y concluyente para volver a reflexionar – por fin – sobre la “totalidad” y atar los cabos por sus extremos, es decir, sus resultados. Todo ello parece urgente en una época en que los subsistemas educativos se han hecho autónomos en gran medida; e incluso dentro de la formación profesional se afrontan los problemas de acceso y transición para determinados colectivos de destinatarios o en determinados puntos de contacto como si fueran “obras” separadas que no tuvieran nada que ver entre sí.

La posible acreditación de las cualificaciones o competencias profesionales para el acceso a la enseñanza superior está regulada mediante distintos criterios en la legislación de 16 Estados federados.

Por medio del sistema de formación continua en TI se creó un marco en un sector o ámbito profesional que abarca cuatro niveles de cualificaciones

profesionales (un nivel de formación y tres niveles de perfeccionamiento) y que permite el acceso a las cualificaciones formales mediante la experiencia profesional, incluyendo la acreditación de cualificaciones profesionales como cualificaciones académicas (Borch/Weißmann, 2002). Actualmente se está estudiando hasta qué punto podría aplicarse este modelo a otros sectores.

La Ley de formación profesional de 1 de abril de 2005 (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2005) autoriza a los graduados escolares a participar en los exámenes finales de las Cámaras, con lo cual se combinan subsistemas de cualificación que anteriormente estaban estrictamente separados entre sí. De forma similar, la nueva Ley de formación profesional prevé la acreditación de competencias escolares y adquiridas de otras formas en una doble cualificación con el fin de evitar los “períodos de espera”. Entre ellas se encuentran componentes de cualificaciones que pueden adquirirse antes de la formación profesional.

Las disposiciones de esta Ley tienen por finalidad luchar contra un fenómeno extraordinario a nivel europeo, a saber, la disminución del porcentaje de los jóvenes de 20 a 24 años que han concluido el segundo nivel de enseñanza secundaria, porcentaje que es uno de los indicadores en el marco de la Estrategia de Lisboa (objetivo para 2010: 85 %). Actualmente, Alemania se encuentra por debajo de la media de la UE y continúa en descenso, pues en 2002 la media de la EU-25 era del 76,6 % y el porcentaje en Alemania era del 73,3 % y en 2004 estos valores eran del 76,4 % y del 72,5 %, respectivamente (Comisión Europea, 2005). La gravedad de este fenómeno se puso de relieve en el informe *Bildung in Deutschland*: (La educación en Alemania), según el cual 400 000 jóvenes se encontraban en 2004 en un “sistema de transición” entre la escuela y la formación profesional/trabajo, en el cual no adquieren ninguna cualificación profesional o escolar reconocida (*Kon-sortium Bildungsberichterstattung*, 2006).

También en otro indicador, el índice de participación en cursos de perfeccionamiento – la participación en cursos de perfeccionamiento profesional en las últimas cuatro semanas y el número de horas lectivas de perfeccionamiento por cada 1000 horas de trabajo – Alemania se sitúa por debajo de la media de la UE, muy lejos, por ejemplo, de los países escandinavos. Sin embargo, la evolución demográfica (envejecimiento, inmigración) exige una mayor participación y un acceso más fácil a las cualificaciones para las personas que cambian de especialidad o ramo.

Un marco nacional de cualificaciones podría contribuir a facilitar la adquisición de cualificaciones y reducir el tiempo para ello: por una parte creando el fundamento para describir con precisión y relacionar entre sí las exi-

gencias, estado y ofertas de aprendizaje, y por otra desligando paulatinamente el aprendizaje de determinadas instituciones y determinados momentos biográficos. No cabe duda de que se requiere más asesoramiento y acompañamiento del aprendizaje para generar una mayor motivación y, en última instancia, un mayor aprendizaje y la adquisición de más cualificaciones.

3. El MEC/MAC y la orientación de los sistemas educativos

A continuación exponemos por qué la aplicación de un marco europeo de cualificaciones y de un marco alemán no puede tener lugar sin fricciones, incluso si en principio existe consenso al respecto. Existe un consenso general en cuanto a los instrumentos apropiados para dar una mayor transparencia a las cualificaciones. Uno de los retos para el sistema alemán reside en el cambio de paradigma en la orientación del sistema que posiblemente conllevaría la introducción del marco de cualificaciones, que dejaría de basarse en aportaciones y procesos para basarse en productos y resultados (Young, 2005; Bjørnåvold y Coles, 2007, cf. pag. 221 del presente número).

Los marcos de cualificaciones pueden considerarse como parte de una nueva forma de orientación del sistema educativo, incluso como uno de sus elementos clave. La expansión de la educación en los años sesenta y setenta provocó una carga excesiva en el presupuesto del Estado en los años ochenta y más aún en los noventa. Este fenómeno se dio con retraso en Alemania, porque en este país la mayoría de las plazas de formación eran financiadas por las empresas. Al descender la disposición de las empresas a formar trabajadores, éstas trasladaron al Estado una parte de sus costes. Este fenómeno hizo que poco a poco se fueran imponiendo criterios de eficiencia al sector educativo. De este modo se introdujo en los años noventa en Alemania – al igual que antes en otros países de Europa continental – el concepto de *New Public Management* (NPM), que previamente había caracterizado la política educativa (y también sanitaria) en los Estados Unidos y el Reino Unido (Allemann-Ghionda, 2004). En el fondo, la NPM implica que lo decisivo son los resultados. Las responsabilidades fueron objeto de un nuevo reparto: El Estado se limita a promulgar directivas estratégicas y a su control, los establecimientos educativos cuentan con libertad operativa para alcanzar sus objetivos. Desde una perspectiva cuantitativa, la actuación del Estado apunta a la eficiencia económica: Los gastos (aportaciones) se realizan en función del número de títulos/incorporaciones logradas (resultados). Des-

de una perspectiva cualitativa, la finalidad de la actuación del Estado con el nuevo régimen de orientación son los resultados del aprendizaje (*outcomes*) en relación con los niveles establecidos a nivel central, y los canales – definidos por lugares de aprendizaje y aportaciones curriculares y didácticas – ocupan un lugar secundario. De este modo, la tarea educativa pública se reduce tendencialmente y se concede un mayor espacio a la libre competencia entre los proveedores en el mercado educativo.

La NPM es característica de la política económica neoliberal. A este respecto, Hall y Soskice han introducido una diferencia fundamental (Hall y Soskice, 2001) entre *Coordinated Market Economies* y *Liberal Market Economies*. Entre estas últimas se encuentra, por ejemplo, la del Reino Unido, y entre las primeras la de Alemania, entre otros países. A estos distintos tipos de orientación económica se les pueden asignar estrategias de cualificación diferentes: Formación profesional, por un lado, y *employability* (Rauner, 2006) por el otro. Según esta diferencia, las estrategias de formación profesional se integran en las *Coordinated Market Economies*; las estrategias que dejan en manos del individuo la posibilidad de adquirir competencias en el mercado de cualificaciones que según la decisión tomada aumentan la empleabilidad, se integran en las *Liberal Market Economies*.

En ello se basa una de las críticas fundamentales al MEC formulada en un dictamen realizado para el sindicato metalúrgico *Industriegewerkschaft Metall* y el sindicato del sector de los servicios ver.di (Drexel, 2005): Según dicho dictamen, el planteamiento del MEC – en conjunción con el ECVET – se opone diametralmente al sistema alemán y forzaría un cambio de sistema, pues en lugar de la amplia formación profesional bajo responsabilidad de los sectores público y privado se produciría una fragmentación, personalización y comercialización de la adquisición de competencias.

¿Cuáles son estas características determinantes para el sistema alemán de formación profesional? En el sistema alemán, el Estado y el sector privado asumen una responsabilidad común para ofrecer a los jóvenes y adultos jóvenes una formación cualificada y fundamental, la cual está profundamente arraigada en el derecho público. De este modo, la duración, lugar, contenido y forma de la adquisición de cualificaciones en la escuela, la empresa y los establecimientos de enseñanza superior generalmente está regulada hasta el menor detalle. Por regla general, para poder participar en los exámenes es necesario cursar un programa formal de aprendizaje, por lo que la vía de aprendizaje está prescrita. En este aspecto, el énfasis se pone en la formación profesional inicial. El concepto de una amplia cualificación para poder intervenir en un extenso ámbito profesional, resulta determinante. Los

interlocutores sociales desempeñan un papel destacado, junto con el Estado, en la normalización de las cualificaciones; la concesión de las cualificaciones está en manos de "autoridades competentes" que forman parte de una administración autónoma descentralizada.

Las dificultades para formular una posición alemana respecto al MEC se basan sobre todo en los principios y estructuras de la formación profesional de Alemania, que aquí esbozamos brevemente. La aceptación crítica de su aplicación y de la elaboración de un marco alemán es la expresión de una fusión gradual de los mecanismos de orientación tradicionales y liberales.

4. Puntos clave de los dictámenes alemanes sobre el MEC

En su dictamen de 15 de noviembre de 2005 sobre el primer proyecto de un MEC ⁽¹⁾, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF), junto con la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados federados (KMK), comunicó a la Comisión Europea que Alemania tenía la intención de elaborar un marco nacional para la formación profesional y la enseñanza general. Este plan se concreta igualmente en el marco de los grupos de trabajo del Ministerio sobre perfeccionamiento profesional/permeabilidad y apertura europea. El Comité Director del Instituto Federal de Formación Profesional, que es el "parlamento de la formación profesional en Alemania", se pronunció en su dictamen sobre el proyecto de la Comisión adoptado en una reunión celebrada el 14 de diciembre de 2005 igualmente a favor de elaborar un marco de cualificaciones interprofesionales en Alemania, decisión que reiteró en su reunión de 9 de marzo de 2003.

Aunque con diferentes énfasis, el Gobierno federal, los Estados federados, las organizaciones patronales y los sindicatos se mostraron de acuerdo en una serie de puntos importantes:

- Acogían favorablemente los objetivos de fomento de la transparencia y la movilidad del MEC. El marco debería poder aplicarse de forma similar a la educación y al empleo, haciendo las organizaciones patronales especial hincapié en este último.
- Los ocho niveles parecían en principio aceptables, si bien los sindicatos preferirían un menor número de niveles.
- A la hora de formular los descriptores del MEC debería tenerse en cuen-

(1) *Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz: Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR, 2005.*

ta que éstos deberían coincidir en principio con las (futuras) descripciones nacionales de las cualificaciones. Para ello sería necesario que los descriptores permitieran representar capacidades de actuación y que las cualificaciones y/o competencias escolares, académicas y profesionales encontraran lugar en todos los niveles.

- Los descriptores deberían ser precisos, de fácil manejo y comprobables objetivamente en la práctica, y no excluir, por otra parte, las variantes nacionales.
- La introducción definitiva del MEC debería ir precedida de una fase de ensayo, evaluación y revisión en proyectos nacionales, regionales y sectoriales.

Además, las organizaciones patronales propusieron que el tiempo medio de aprendizaje se incluyera entre los descriptores cuantitativos. También los sindicatos expresaron el deseo de que se tomara en consideración el tiempo de aprendizaje, así como el lugar de aprendizaje, pues de lo contrario la clasificación de las cualificaciones podría hacerse de forma arbitraria, lo que conllevaría su fragmentación.

5. Aspectos y posibles consecuencias de la operatividad

Al término de la consulta se iniciaron los trabajos de preparación para elaborar un MAC. Para la aplicación del MEC y para la elaboración de un MAC debe dilucidarse una serie de cuestiones en materia de operatividad que son indispensables para el funcionamiento de dichos instrumentos y que deberán abordarse en nuevos trabajos de investigación y desarrollo, así como en fases de prueba. En este aspecto se puede establecer un vínculo con los distintos temas de los planteamientos de la formación profesional alemana elaborados para satisfacer una necesidad nacional ya existente.

Dimensiones de las competencias y capacidad de actuación profesional

La presente propuesta para crear un MEC diferencia, dentro de la clasificación de los resultados del aprendizaje, entre competencias, conocimientos y destrezas. Esta diferencia coincide igualmente con el texto de la Ley sobre la formación profesional (*Berufsbildungsgesetz* – BBiG) en su versión modificada de 2005, que establece la transmisión de conocimientos, destrezas y capacidades – categoría añadida posteriormente – para la adquisición de ca-

pacidades de actuación profesionales como objetivo de la formación profesional. La BBiG tiene en cuenta en este aspecto una evolución paradigmática de la formación profesional en Alemania que se puso de manifiesto con la reordenación de los grandes sectores profesionales, como por ejemplo, el sector metalúrgico y el sector eléctrico, a finales de los años ochenta, que supuso la adopción de una orientación hacia las competencias de actuación profesionales. Dicho reordenamiento se basó en el concepto de la plena actuación laboral (véase Rauner y Grollmann, 2006).

Con un concepto de competencia igualmente arraigado se echaron las bases de la tan difundida diferencia que existe en Alemania entre las dimensiones técnicas, sociales y personales ⁽²⁾ de las competencias de actuación. La dimensión técnica abarca las destrezas y conocimientos, al tiempo que se transmiten métodos y competencias de aprendizaje para todas estas subcategorías (véase Sloane, 2004). En la elaboración de las directrices del Comité Director del BIBB para diseñar un marco nacional de cualificaciones se observa una distinción similar entre las dimensiones de las competencias de actuación para la clasificación de los resultados del aprendizaje (BIBB, 27.09.2006).

Niveles de competencia y profesionalidad

Sigue siendo objeto de controversia un gran número de aspectos dentro de la cuestión relativa al número de competencias necesarias para reflejar correctamente tanto el sistema educativo como el sistema de empleo. Así, la introducción de ocho niveles, de forma análoga al MEC, podría tener como consecuencia que los resultados del aprendizaje de la doble titulación de los trabajadores especializados alemanes se clasificara en los niveles 3 o 4, lo que por lo menos socavaría el consenso existente acerca de la equivalencia de todos los títulos dobles de formación profesional. (véase BIBB, 01.12.2005)

También la profesionalidad correría peligro en caso de que, para los niveles inferiores, se previera que la clasificación de los resultados del aprendizaje de cualificación fuera inferior al nivel de la cualificación de los trabajadores especializados alemanes. Por último, la clasificación de cualificaciones parciales o de los contenidos de formación de las capacidades necesarias para el trabajo podrían dejar de hacer referencia a perfiles profesionales relativamente amplios y estructurados de forma integral, para referirse a un conjunto reducido de capacidades (*Deutscher Gewerkschaftsbund*, 2005).

(²) Aquí, la categoría *personal* se utiliza como sinónimo de *competencias humanas*. Véase Bader, 2000:39.

Sin embargo, para ello es necesario que exista un sistema de créditos, como el ECVET que se debate actualmente a nivel europeo (Comisión Europea, 2006), que es un requisito previo necesario para la operatividad de un marco de cualificaciones, algo que actualmente no es así y posiblemente no lo sea en el futuro. En Alemania tampoco existe una base jurídica para la clasificación de las cualificaciones parciales ni se debate la correspondiente adaptación. Podemos considerar que este debate es más bien una continuación del debate entre profesionalidad y empleabilidad que tuvo lugar en los años noventa en Alemania, como por ejemplo, el relativo a la elaboración de los modelos profesionales abiertos para el sector de las TI y los servicios económicos para las empresas industriales con cualificaciones optativas (véase Ehrke, 2006, p. 20), los cuales permiten una cualificación flexible y adaptada a las necesidades.

Descriptor

Los descriptores son, en el contexto de los marcos de cualificaciones, descripciones de carácter general o abstracta de los resultados del aprendizaje. Sirven para establecer referencias entre las cualificaciones nacionales y sectoriales, y el marco de cualificaciones.

La formación profesional alemana se enfrenta al reto de elaborar descriptores para un MAC que tengan en cuenta la transmisión de las competencias de actuación profesionales adquiridas por un doble canal y que permitan al mismo tiempo la comparación con los resultados del aprendizaje, por ejemplo, de las ofertas educativas a tiempo completo y de enseñanza superior. En el actual debate, este aspecto no se considera una contradicción irresoluble para la adquisición de competencias de actuación en dominios o contextos determinados, algo que se pone especialmente de manifiesto en las cualificaciones interdisciplinarias y las cualificaciones más importantes (véase Ehrke, 2006). Lo cual recalca la necesidad de llevar a cabo estudios comparativos empíricos, por ejemplo, en ámbitos de cualificación selectos, como los que examina el BIBB. Otro reto para la elaboración de los descriptores lo constituye la clasificación de los títulos de los trabajadores especializados, como ya se expuso, que se desprende de la elección del concepto de competencia, de las dimensiones resultantes de dicho concepto y del número de niveles.

Certificación de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal

El MEC ha sido concebido como marco de referencia para los sistemas nacionales de certificación, lo que tiene repercusiones para el debate sobre la reforma de la certificación de las cualificaciones y de las competencias no formales e informales. Lo que no está claro es qué normas deben aplicarse para una certificación normalizada de los resultados del aprendizaje adquiridos a través de canales no formales e informales.

Desde hace algún tiempo, en los certificados laborales y educativos normales se intentan registrar competencias integrales (competencias sociales, personales y de aprendizaje, así como la capacidad para resolver problemas), aparte de los aspectos de aportación (Clement, 2006). Por último habría que verificar de qué manera se podrían conservar las cualificaciones reconocidas a la hora de elaborar las normas de acreditación de las cualificaciones completas alemanas y el control público de la certificación de unidades (Hanf, 2006).

El sistema alemán de perfeccionamiento en TI ofrece principios estructurales para elaborar sistemas de certificación permeables que resultan pertinentes igualmente para los marcos de cualificaciones. De este modo, este sistema se basa en los productos y en las competencias adquiridas en las empresas o en la práctica (orientación hacia los procesos del trabajo). El reconocimiento del aprendizaje incluso informal tiene lugar, en su caso, en el marco de un sistema de módulos de certificación. Asimismo se sustenta en el registro de los resultados del aprendizaje por medio de créditos y, de este modo, puede ser compatible con otros sectores educativos tanto en Alemania y como en el extranjero (Tutschner y Wittig, 2006, pp. 217 y sigs.).

Planteamiento interprofesional

La cuestión relativa a los criterios y procedimientos con los que deben establecerse equivalencias como condición para el reconocimiento o acreditación de las competencias adquiridas, no se plantea únicamente en la formación profesional. Se ha iniciado un debate sobre este tema entre los distintos sectores educativos y se registran tendencias comunes para definir los objetivos de la didáctica, así como de la enseñanza general, la formación profesional y la enseñanza superior.

De esta manera, en las escuelas de enseñanza general, los exámenes tienen un aspecto de aplicación con arreglo a las normas educativas (*Kultusministerkonferenz*, 2004). De forma análoga, el marco de cualificaciones de enseñanza superior (Conferencia de Ministros de Educación, 2005) establece como dimensión esencial de las competencias, aparte de los cono-

cimientos, la capacidad en tanto que aplicación de los conocimientos. Por último, el Ministerio de Educación e Investigación (BMBF) señala que la adquisición de competencias relacionadas con la profesión es uno de los objetivos de la enseñanza superior, y realiza ensayos modelo para desarrollar los respectivos planteamientos instrumentales en el marco de un programa para el reconocimiento de las competencias profesionales en los programas de estudio de la enseñanza superior (ANKOM, 2005-7).

Créditos

Los créditos se consideran indicadores aptos para describir las competencias y, en principio, instrumentos practicables para el reconocimiento o acreditación de cualificaciones adquiridas. El Comunicado de Maastricht del Consejo Europeo de diciembre de 2004 prevé la creación del MEC, así como de un sistema europeo de acreditación para la formación profesional (*European Credit Transfer System for VET – ECVET*). La elaboración e introducción de un sistema de créditos que trascienda los sectores educativos y las fronteras nacionales promovería la permeabilidad de las cualificaciones entre la formación profesional y la enseñanza general, incluyendo la enseñanza superior, junto con otras vías para establecer una transparencia de calidad superior. Las organizaciones patronales alemanas (*Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung*, 2005) proponen utilizar los créditos como elemento auxiliar cuantitativo para describir los resultados del aprendizaje.

No obstante, en los trabajos para elaborar un MAC es necesario dilucidar cómo pueden concederse los créditos para las secciones de los programas de formación profesional que se definan teniendo plenamente en cuenta la capacitación profesional integral adquirida. Tampoco se ha dilucidado la cuestión de la compatibilidad de un sistema de créditos para la formación profesional (ECVET) con la versión del *European Credit Transfer Systems* (ECTS II) ⁽³⁾ que se elabora actualmente para el sector europeo de la enseñanza superior y que presenta una orientación cualitativa. Se esperan obtener conocimientos más concluyentes a este respecto por medio del programa de ensayos modelo para el reconocimiento de las competencias profesionales en los programas de estudios de la enseñanza superior (ANKOM) del BMBF.

⁽³⁾ Consejo Europeo: Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (Revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002), 2004.

Orientación hacia las competencias y aseguramiento de la calidad de las cualificaciones

Un dictamen del BMBF (Breuer, 2005), basado en un estudio de 24 modelos profesionales alemanes de todos los sectores de la formación profesional de doble vía, llega a la siguiente conclusión acerca del grado de orientación hacia las competencias que existe actualmente en la formación profesional regulada por el Estado: El concepto fundamental de competencia y la formulación de los objetivos del aprendizaje y de las exigencias de los exámenes no son inequívocos ni uniformes. Las profesiones que han sido modificadas, como por ejemplo, el técnico comercial industrial y las profesiones de la metalurgia y la electricidad, son las que presentan una formulación más relacionada con las competencias, tanto en el Reglamento, como en los planes generales de estudio. Por ello, el dictamen recomienda tomar las profesiones de nueva aparición y modificadas como ejemplo en nuevos trabajos de investigación y desarrollo sobre los niveles de competencia y los modelos profesionales basados en competencias, como los que ha comenzado a realizar el BIBB.

De este modo, el debate sobre las posibles repercusiones que tendría un diseño de las cualificaciones basado en las competencias sobre el aseguramiento de la calidad (por ejemplo, sobre los métodos y procedimientos de ensayo) apenas ha comenzado en Alemania.

El aseguramiento de la calidad del MEC se concentra exclusivamente en los productos y resultados (resultados del aprendizaje, exámenes y capacidad de utilización). Puesto que los sistemas e instrumentos del aseguramiento de la calidad siguen siendo competencia de los Estados miembros, a la hora de diseñar un MAC será necesario tener más en cuenta los dos aspectos de la calidad, a saber, las aportaciones (condiciones generales) y el proceso (concepto y diseño de la formación) junto con los resultados del aprendizaje (??) (v. Ehrke, 2006).

6. Perspectivas

El futuro MEC cumplirá en primer lugar la función de un instrumento de traducción de las cualificaciones basadas en resultados del aprendizaje, que se clasificarán en forma de conjuntos de dichos resultados a través de marcos y sistemas de cualificaciones, fomentando así la transparencia, la permeabilidad y la movilidad. Asimismo, un marco nacional de cualificaciones multisectorial puede contribuir a promover los macroobjetivos de la política

educativa, como el aprendizaje permanente y la empleabilidad de los ciudadanos.

Aunque el MAC alemán, al igual que el MEC, no ha sido concebido como normativa legal sino como oferta para los grupos de usuarios, trascenderá su función de instrumento de transparencia aunque sólo sea por su planteamiento interinstitucional y multisectorial en el ámbito de la educación. Por ese motivo, el Grupo de Trabajo del Comité Director del BIBB ha incluido en el catálogo de objetivos para un MAC (BIBB, 2006) la función de aseguramiento y desarrollo de la calidad, la cual tiene por finalidad la optimización y sistematización de las cualificaciones.

En los futuros trabajos de investigación y desarrollo, al igual que en la fases de ensayo, se intentará establecer un intercambio continuo con los expertos y actores de países vecinos que cuenten con estructuras similares de doble vía ⁽⁴⁾. En este marco se podrían poner a prueba, por medio de sectores profesionales selectos, la descripción y clasificación de las cualificaciones basadas en los resultados del aprendizaje como instrumento de comunicación entre el sistema educativo y el sistema de empleo de los Estados miembros.

Los requisitos para elaborar un MAC en Alemania en tanto que respuesta complementaria a un MEC y desarrollo ulterior del debate educativo nacional, por ejemplo, sobre la permeabilidad de las cualificaciones, resultan favorables debido a la existencia de los planteamientos antes mencionados en distintos sectores del sistema educativo alemán. Un MAC podría acelerar esta evolución para todos los grupos de usuarios.

Bibliografía

- Allemann-Ghionda, Ch. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004
- Borch, H.; Weißmann, H. (eds.). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s): das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Breuer, K.; *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen: Bericht zum Projekt*. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Bonn: BMBF, 2005.

⁽⁴⁾ Estos países se han integrado, bajo la égida de Alemania, Finlandia y Bulgaria, en un proyecto común (TransEQRrame) en el marco del programa Leonardo para la aplicación y ensayo de un MEC a nivel de sistemas educativos nacionales.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005. En *Bundesgesetzblatt*, p. 931 y ss. Disponible en Internet: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz. *Erste Stellungnahme vom 15.11.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *EQR Prüfbericht für den Hauptausschuss vom 01.12.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung – Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Leitlinien zur Gestaltung eines NQR aus der Sicht der Berufsbildung. *Protokoll der Sitzung vom 27.09.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Documento interno].
- Clement, U. *Der Europäische Qualifikationsrahmen: mögliche Konsequenzen für Deutschland*. Disponible en Internet: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309_clement_text.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Bruselas: Comisión Europea, 2005. (SEK (2005) 957). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Los créditos de aprendizaje europeos para la educación y la formación profesionales (ECVET). Un dispositivo para la transferencia, la acumulación y el reconocimiento de los resultados de los aprendizajes en Europa*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (SEC(2006) 1431). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_es.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (COM(2006) 479 final). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf [Edición de 18.4.2007].

- Comisión Europea. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: 2005 report*. Bruselas: Comisión Europea, 2005. (SEC (2005) 419). Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Consejo de la Unión Europea. *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002)*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, 2004. Disponible en Internet: http://www.mec.es/educa/leonardo/novedades_doc/comunicado_Maastricht_14_12_04_ES.pdf.
- Drexel, I. *Das Duale System und Europa: ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall*. Berlin: ver.di, 2005. Disponible en Internet: http://www.ig-metall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett, 1970.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“*. Berlin: DGB, 2006. Disponible en Internet: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Ehrke, M. Der Europäische Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, N° 2, pp. 18-24.
- Hall, P.; Soskice, D. *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press, 2001
- Hanf, G. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Ziele, Gestalt, Verfahren. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 53-64.
- Hanf, G.; Rein, V. *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen: Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*. Bonn: BIBB, 2006. Disponible en Internet: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> [Edición de 18.4.2007].
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Disponible en Internet: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen*

- Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK, 2004. Disponible en Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK, 2004.
- Kultusministerkonferenz. *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: KMK, 2005. Disponible en Internet: http://www.kmk.org/doc/besch/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn: KWB, 2005. Disponible en Internet: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf [Edición de 18.4.2007].
- OCDE. *La educación de un vistazo*. París: OCDE, 2005.
- Rauner, F. Berufliche Bildung: die europäische Perspektive. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 127-153.
- Rauner, F., Grollmann, P. Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum: Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 121-126.
- Sloane, P.F.E. Betriebspädagogik. In Gaugler, E; Weber, W. *Handwörterbuch des Personalwesens*, 2004, p. 576.
- Tutschner, R., Wittig, W. IT-Weiterbildung und Europäisierung: was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 199-221.
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. OIT: Ginebra, 2005. (Skills working paper; 22). Disponible en Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Zentralverband des deutschen Handwerks. *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*. Berlin: ZDH, 2005.

El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda

Lucy Tierney

Profesora de Enseñanza Complementaria en el Comité de Enseñanza Profesional de Dún Laoghaire, Dublín

Marie Clarke

Catedrática de Educación en la Facultad de Enseñanza y Aprendizaje Permanente del University College de Dublín

Palabras clave

Lifelong learning,
quality assurance,
further education,
training

Aprendizaje
permanente, garantía
de calidad, educación
complementaria,
formación

RESUMEN

Este artículo examina las últimas reformas en el sector irlandés de la educación y formación complementaria (EFC) realizadas en respuesta a los compromisos asumidos por el Gobierno para promover una sociedad de aprendizaje permanente. Su contexto se define siguiendo la evolución del sector de la EFC en Irlanda. Examina los cambios legislativos y las medidas adoptadas para reformar el sistema irlandés en sintonía con los avances europeos en el terreno de la movilidad del alumnado. Describe la arquitectura del marco nacional irlandés de cualificaciones haciendo referencia al EQF propuesto. Presenta una panorámica de los progresos hechos en su aplicación, centrándose especialmente en el desarrollo de los sistemas para garantizar la calidad. El estudio concluye analizando los problemas que plantea la aplicación de las nuevas estructuras de cualificaciones. Más concretamente, analiza tanto las políticas como las prácticas encaminadas a hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos.

Introducción

La propuesta de Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), que enlaza los procesos de Bolonia (1999) y de Copenhague (2002), ha suscitado grandes debates en los países europeos en relación con el tema de la educación y formación profesionales (EFP) dentro del aprendizaje permanente. En su esfuerzo por observar las políticas de la UE, el Gobierno irlandés se ha centrado en introducir estructuras que definan las cualificaciones con arreglo a unos niveles determinados. Se trataba de una acción necesaria, teniendo en cuenta que estamos ante un sistema complejo y difuso en cuanto a sus disposiciones y a las oportunidades de progreso que brinda a los estudiantes. Este artículo describe el contexto irlandés, documentando los progresos realizados en los sistemas de cualificaciones y los enfoques en materia de la garantía de calidad, con una referencia especial al sector de la educación y formación complementaria (EFC). Investiga los problemas inherentes a la ejecución satisfactoria de las reformas dentro de un paradigma de aprendizaje permanente. Sugiere que la experiencia irlandesa en el desarrollo de un marco de cualificaciones ofrece alguna perspectiva sobre los problemas que supone la aplicación en los distintos países de la propuesta de MEC.

El contexto de la República de Irlanda

Irlanda posee una economía de reducidas dimensiones, abierta y con una gran dependencia del comercio, y su población asciende a 4,2 millones de habitantes (Oficina Central de Estadística, 2006). La población activa alcanzó la cifra de dos millones en el segundo trimestre de 2005, por primera vez en la historia del país. En la actualidad incluye al 61,5 % de todas las personas mayores de 15 años. Entre los años 2004 y 2005, la tasa de actividad de la mujer aumentó desde el 49 % aproximadamente hasta el 51 %, mientras que la del hombre pasó del 70 % aproximadamente al 72 %. La inmigración aportó 36 000 personas en 2005 al incremento de la población activa (FAS, 2005). Como consecuencia de la globalización y de la apertura de la economía irlandesa, existe el convencimiento de que los trabajadores necesitarán unos niveles más elevados de destrezas, conocimientos y competencias. El mantenimiento del éxito económico gira alrededor de la necesidad de conseguir que el sistema educativo, y especialmente el sector de la EFC, se prepare adecuadamente para hacer frente a los desafíos futuros.

En estos momentos no está completamente claro qué es lo que comprende el sector de la EFC en Irlanda (FETAC, 2005, p. 5). No se dispone de datos completos sobre las matriculaciones en la EFC, como sucede en general a nivel internacional (ibid., p. 5). Tampoco resulta fácil definir en qué consiste la EFC (ibid., p. 6). Irlanda difiere de muchos de sus homólogos europeos en que sólo en el año 2001 formalizó oficialmente una variante de EFC, al crear el Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación complementaria (*Further Education and Training Awards Council*, FETAC). El hecho de que en Irlanda el sector de EFC haya sido homologado recientemente podría interpretarse como un reflejo de la percepción negativa que se tiene de la formación profesional, en un sistema orientado históricamente hacia las humanidades.

La formación profesional recibió su espaldarazo legal con la Ley de Enseñanza Profesional de 1930, que creó los Comités para la enseñanza profesional (VEC). Desde su aparición, las escuelas de formación profesional del sistema VEC han tenido que luchar con las escuelas de enseñanza secundaria, de orientación más académica. Los analistas han relacionado los problemas de status y de falta de estima por la formación profesional con la consideración de ésta como vía para seguir profesiones manuales y obtener empleos mal pagados (Heraty, Morley y McCarthy, 2000). Estas percepciones negativas repercutieron especialmente en los centros de formación profesional cuando los cambios demográficos de la década de 1980 implicaron un descenso de las matriculaciones en el ciclo de enseñanza secundaria. En respuesta a este declive, se desarrollaron programas de orientación y formación profesional financiados básicamente a través del Fondo Social Europeo (FSE). Los cursos correspondientes permiten obtener con el *post leaving certificate (PLC)*, es decir, el certificado de estudios posteriores a la escolaridad. Muchos centros de formación profesional se dedican ahora a impartir cursos PLC y se han rebautizado como colleges de educación complementaria (EC) para reflejar el cambio de estatuto. Así ha surgido un sector de EC dentro del sistema de formación profesional de segundo ciclo.

Aunque el sistema de VEC es una de las fuentes principales de educación complementaria, tanto en lo relativo a los cursos PLC como a la formación a tiempo parcial incluida en los programas sociales, hay también otras organizaciones que imparten formación. La más importante es *Foras Aiseanna Saothair (FAS)*, la cual ofrece programas en varias áreas que incluyen el trabajo en prácticas, la formación de desempleados y la formación en el puesto de trabajo (FETAC, 2005, p. 9). Otras organizaciones que se ocupan de la formación sectorial son *Teagasc* (agricultura), dedicada principalmen-

te a la agronomía, *Fáilte Ireland* (turismo) y *Bord Iascaigh Mhara* (BIM) (pesca). En Irlanda hay anualmente más de 300 000 matriculaciones en programas de EFC. Esta cifra comprende tanto las personas que cursan programas subvencionados por el Estado (aproximadamente 183 000) impartidos en centros de enseñanza complementaria o en centros de FAS, *Fáilte Ireland*, *Teagasc* y *BIM* como las cerca de las 140 000 personas matriculadas en cursos para adultos a tiempo parcial en centros de enseñanza complementaria no subvencionados (*ibid.*, p. 26). No incluye las personas que estudian en centros privados ni las que siguen la formación impartida por las empresas.

Además de la multiplicidad de organizaciones de educación y formación, una dificultad adicional para el desarrollo de la EFC era la falta de una estructura de cualificaciones coherente. El Consejo Nacional para el Reconocimiento de Títulos de Formación (*National Council for Vocational Awards*, NCVA) no se creó hasta 1992, siete años después de la introducción de los PLC. Debido a la inexistencia de un organismo irlandés capaz de homologar títulos de EFC, los PLC fueron convalidados por organismos británicos (como el *City and Guilds of London Institute*), organismos profesionales irlandeses (como el Instituto de Técnicos Contables de Irlanda) o centros de enseñanza locales, como el VEC de la ciudad de Dublín (McIver, 2003). Aunque la creación del NCVA supuso la implantación de un sistema nacional de certificaciones, muchos proveedores de EFC siguieron ofreciendo cursos que se sancionaban con títulos homologados por otros organismos, debido en especial a que el NCVA no había elaborado una gama suficientemente amplia de cualificaciones capaz de emular la variada oferta de cursos existente en el sector de la EFC. Se producía así confusión entre los estudiantes en cuanto a la comparación recíproca de las distintas titulaciones y a la programación de los itinerarios educativos.

Como ilustra este relato, el desarrollo del sector irlandés de la EFC ha adolecido de falta de coherencia. En los últimos años del siglo XX, el sector se vio algo debilitado por la extensa gama de organizaciones dedicadas a impartir enseñanza y por la falta de cohesión dentro de un sistema unificado de cualificaciones de calidad garantizada. Las reformas de la década de 1990, especialmente las introducidas por la Ley de Cualificaciones (Educación y Formación) de 1999, representaron cambios importantes en este contexto. La Ley mencionada creó el Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda (*National Qualifications Authority of Ireland*, NQAI), el Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior (*Higher Education and Training Awards Council*, HETAC) y el FETAC para la educación y formación complementaria. El NQAI se constituyó en 2001, con competencia para de-

finir y mantener un marco de cualificaciones y para promover y facilitar el acceso, los traslados y la progresión (NQAI, 2003a).

El marco nacional de cualificaciones

Después de un período de consultas, el NQAI puso en marcha el marco nacional de cualificaciones (NFQ) en octubre de 2003. Hay grandes semejanzas entre los principios en que se basa el NFQ y la propuesta del MEC. El NFQ se desarrolló para aportar transparencia a los sistemas de cualificaciones y para que los estudiantes y las demás partes interesadas pudiesen comparar entre sí las titulaciones, facilitando con ello la movilidad a escala nacional e internacional. Las consultas que se realizaron con carácter previo insistieron en la conveniencia de establecer unos requisitos de acceso que fuesen transparentes, equitativos y coherentes, así como la importancia de la claridad en el proceso de convalidaciones, de la homologación de los estudios previos, de la participación en el aprendizaje a través de una variedad de fórmulas (mediante la acumulación de créditos a lo largo del tiempo), y de la información y orientación (NQAI, 2003b). El NFQ se define como:

“único sistema que goza de reconocimiento nacional e internacional mediante el cual es posible medir los logros educativos y relacionarlos entre sí de forma coherente, permitiendo definir la correspondencia entre todas las titulaciones de la enseñanza y formación (ibid., p. 3).”

La Tabla 1 resume la arquitectura básica del NFQ y los correspondientes organismos facultados para el reconocimiento de títulos. La Comisión Estatal de Exámenes (*State Examinations Commission, SEC*) reconoce dos titulaciones de enseñanza secundaria. El certificado elemental, que se obtiene tras completar tres cursos, es una titulación de nivel 3 en el NFQ, mientras que el certificado de escolaridad, para el que se precisan cinco cursos, tiene el nivel 5. Este último acredita la completación de la enseñanza secundaria en Irlanda. Desde su creación en 2001, el HETAC es el organismo competente para el reconocimiento de los títulos expedidos por los institutos de tecnología correspondientes a la enseñanza terciaria de Irlanda. Existen 13 de estos institutos, los cuales imparten cursos de ingeniería, ciencias, administración de empresas y humanidades. El HETAC es competente para las titulaciones correspondientes a los niveles 6 a 10 del NFQ y para acordar con los institutos de tecnología los sistemas de garantía de la calidad. La tarea principal de los organismos para el reconocimiento de títulos es la de elaborar

y aplicar los nuevos sistemas de homologaciones, mientras que la misión del NQAI es desarrollar y mantener el NFO global.

Tabla 1: Estructura del marco nacional de cualificaciones

Nivel	Homologación tipo	Organismo responsable
Nivel 1	Certificado de nivel 1	FETAC
Nivel 2	Certificado de nivel 2	FETAC
Nivel 3	Certificado de nivel 3 y certificado elemental	FETAC y SEC
Nivel 4	Certificado de nivel 4	FETAC y SEC
Nivel 4/5	Certificado de escolaridad	FETAC y SEC
Nivel 5	Certificado de nivel 5	FETAC y SEC
Nivel 6	Certificado avanzado y certificado	FETAC, HETAC y DIT
Nivel 7	Grado de licenciatura con aprobado	HETAC, DIT, universidades
Nivel 8	Grado de licenciatura con notable y diploma superior	HETAC, DIT, universidades
Nivel 9	Título de posgrado y diploma de posgrado	HETAC, DIT, universidades
Nivel 10	Grado de doctor	HETAC, DIT, universidades

Fuente: NQAI, 2003a.

El NFO incluye tres elementos básicos: niveles, homologaciones tipo y titulaciones definidas. El marco consta de 10 niveles que son similares a los del MEC, se basa en un enfoque de resultados del aprendizaje, y acoge el concepto del reconocimiento de la enseñanza como proceso de aprendizaje permanente (NQAI, 2003a). Este enfoque representa un cambio respecto a los sistemas anteriores, basados principalmente en el tiempo dedicado a completar un programa en un centro de enseñanza determinado. Para cada nivel se define un conjunto de resultados del aprendizaje (combinaciones de conocimientos, destrezas y competencias) que el estudiante debe haber adquirido para obtener el título correspondiente a dicho nivel (ibid.). Estos 10 niveles abarcan una amplia gama de aprendizaje, desde el nivel 1, que reconoce la capacidad para realizar tareas básicas, hasta el nivel 10, que reconoce la capacidad para descubrir nuevos conocimientos.

Las respuestas dadas en Irlanda a la consulta sobre la propuesta de MEC señalaron que con ocho niveles era suficiente, si bien se indicó que la utilización de la palabra „nivel, en el MEC podía dar lugar a confusión con los marcos nacionales y que los ocho niveles podían servir como estructura modelo, aunque algunos sistemas exigiesen más o menos niveles. Se insistió

en la importancia de diferenciar los marcos nacionales respecto al MEC. Se sugirió la utilización de colores en vez de números para los niveles del MEC, con el fin de distinguir éste de los marcos nacionales (NQAI, 2005). Por regla general, se acogió positivamente la propuesta de MEC, especialmente el concepto de éste como metamarco o estructura global, no como alternativa a los marcos nacionales. También se vio con agrado que el MEC sea un sistema voluntario que no implique obligaciones legales para los países participantes (ibid.).

En el NFQ existen una o más homologaciones tipo para cada nivel, estableciéndose un conjunto inicial de 15 de estas homologaciones, como se indica en la Tabla 1. Se define como homologación tipo “una categoría de titulación definida que comparte características y niveles comunes” (NQAI, 2003b, p. 6). Cada homologación tipo tiene un descriptor de tipo que define sus características clave, su perfil y su medida normalizada. Dentro del marco se identifican cuatro clases de homologaciones tipo:

- principal (es la clase genérica de homologación tipo; las 15 homologaciones tipo iniciales se clasifican como principales);
- secundaria (se concede cuando los estudiantes logran algunos de los resultados del aprendizaje, pero no la combinación exigida para una titulación principal);
- para fines específicos (titulaciones en campos muy especializados);
- complementaria (se concede por el aprendizaje que completa una titulación anterior) (ibid.).

Todas las homologaciones tipo son independientes del área de aprendizaje.

Se entiende por titulación definida la que se otorga al estudiante en un área concreta de aprendizaje. Por ejemplo, un “grado de licenciatura con aprobado” es una homologación tipo de nivel 7, mientras que un “grado de licenciatura en ciencias con aprobado” es una titulación definida. Las titulaciones definidas son otorgadas dentro de cada nivel específico por los organismos para el reconocimiento de títulos, tal como se muestra en la Tabla 1. Para los proveedores de EFC, es motivo la controversia la existencia de dos homologaciones tipo en el nivel 6 (el certificado avanzado otorgado por el FETAC y el certificado superior otorgado por HETAC/DIT). Aunque ambas son titulaciones de nivel 6, se considera que la distinción entre certificado avanzado y superior puede hacer que los titulares de un certificado avanzado del FETAC estén en inferioridad de condiciones con sus homólogos en posesión de un certificado superior. En el entorno actual, en el que los proveedores de EFC

compiten con las instituciones de enseñanza superior para atraer estudiantes, su falta de capacidad para expedir certificados superiores de nivel 6 es una fuente de tensiones. El NQAI ha asumido el compromiso de revisar el funcionamiento del marco, incluyendo la distinción entre la educación y formación complementaria y superior, a lo largo del proceso de aplicación del mismo (NQAI, 2003a).

Aplicación del marco nacional de cualificaciones

La publicación del NFO representó un hito importante para las futuras cualificaciones en Irlanda. Su aplicación ha ido progresando gradualmente desde 2003, asumiendo el NQAI y los Consejos para el reconocimiento de titulaciones funciones específicas. Gran parte del trabajo del NQAI se ha centrado en el reconocimiento y alineación de las titulaciones concedidas por las instituciones profesionales, internacionales o de otro tipo. En septiembre de 2006, elaboró unas *Directrices para los organismos de reconocimiento de títulos referentes a la utilización del marco nacional de cualificaciones* (NQAI, 2006). Está en curso el proceso de reconocimiento y alineación de las titulaciones correspondientes a las categorías mencionadas, y sus resultados tendrán una importancia especial para el sector de la EFC, ya que históricamente muchos de los cursos han sido certificados por organismos del Reino Unido y por varios organismos de homologación irlandeses.

La creación del FETAC constituyó una base de partida importante para la aplicación del NFO, en la medida en que simplificó el sistema de cualificaciones de la EFC al reducir el número de organizaciones autorizadas para expedir este tipo de titulaciones. El FETAC asumió la competencia sobre las titulaciones que anteriormente correspondían a FAS, NCVA, Fáilte Irlanda y Teagasc. La aplicación del marco significa que dejarán de existir muchas de las actuales titulaciones, y que los títulos expedidos por los organismos de homologación anteriores (títulos legados) tendrán que “ubicarse” en el nuevo marco. Esta fue una de las primeras tareas que emprendió por el FETAC, juntamente con los anteriores organismos de homologación, hasta ponerle fin en 2004 (FETAC, 2005). Se trata de un paso importante para conseguir que los estudiantes vean reconocidas sus cualificaciones anteriores y estén en condiciones de progresar de acuerdo con los principios del aprendizaje permanente y de la movilidad. También es fundamental para las empresas, que tratan de encajar en el marco las cualificaciones presentadas por los solicitantes de empleo. El desarrollo del MEC mejorará aún más la movilidad

de los estudiantes, puesto que simplificará la comparación de las cualificaciones nacionales con las de los otros países de la UE.

El FETAC tiene la competencia para expedir las titulaciones correspondientes a los niveles 1 a 6 del NFO. Asimismo, se ocupa de autorizar y supervisar la garantía de calidad de los centros de enseñanza, de convalidar sus programas, de garantizar la evaluación equitativa y coherente de los estudiantes y de definir los niveles normalizados para las titulaciones definidas (NQAI, 2003b). Entre los años 2004 y 2005, el FETAC terminó de elaborar sus políticas sobre garantía de la calidad, reconocimiento de otras titulaciones, reconocimiento de los estudios previos, acceso, transferencia y progreso, normativa, sistema común de titulaciones y titulaciones de los niveles 1 y 2. El desarrollo de las titulaciones correspondientes a los niveles 1 y 2 era absolutamente necesario, ya que, al completar en 2004 el proceso de ubicación de las titulaciones, se puso de manifiesto que no existían para esos niveles. Ese mismo año, el FETAC concluyó sus políticas sobre convalidación, evaluación y supervisión. Ahora se inicia una etapa en la que la atención se centra en la aplicación por fases de todas estas políticas (FETAC, 2006).

En lo referente a la aplicación, se han hecho grandes progresos en el terreno de la garantía de calidad. En virtud de la Ley de Cualificaciones (Educación y Formación) de 1999, los proveedores de programas de educación y formación están obligados a establecer y convenir con el FETAC procedimientos para garantizar la calidad. La política del FETAC sobre la garantía de la calidad, publicada en 2004, señala la función fundamental de los proveedores en el establecimiento y mantenimiento de la garantía de la calidad, y define un marco común para todos ellos, incluida la autoevaluación de los programas y servicios, con el acento puesto en los procesos de mejora (FETAC, 2004). Dentro de este marco común, se les exige que establezcan políticas y procedimientos en nueve ámbitos: comunicaciones, igualdad, contratación y desarrollo del personal, acceso, traslados y progreso, desarrollo, oferta y revisión de los programas, evaluación equitativa y coherente de los estudiantes, protección del alumnado, subcontratación/adquisición de la oferta de los programas, y autoevaluación de los programas y servicios. Los centros existentes tenían que pactar antes de diciembre de 2006 su sistema de garantía de la calidad para poder ofrecer programas válidos a efectos de las titulaciones del FETAC (FETAC, 2004). Se ha señalado que la aplicación de la garantía de la calidad ha constituido un desafío para muchos centros, en particular los pertenecientes al sistema VEC, cuyos colleges de EC son financiados esencialmente como centros de enseñanza secundaria. Este de-

safio se agravará aún más con la entrada en vigor de otras políticas nuevas del FETAC, especialmente las relativas a las convalidaciones y evaluaciones.

Desafíos en la aplicación del NFO irlandés

Son muchos los progresos realizados como consecuencia de la legislación adoptada y de las iniciativas en materia estructural aplicadas, que han permitido simplificar un sistema de cualificaciones complicado. Sin embargo, la realización de la idea del aprendizaje permanente que anima el marco traerá consigo nuevos desafíos. La garantía de calidad plantea problemas importantes, especialmente en lo relativo a la contribución significativa al aprendizaje permanente para todos los estudiantes, a la creación de las estructuras precisas para que éstos vean reconocidos sus estudios previos y a la simplificación de la homologación del aprendizaje en el puesto de trabajo. Existe asimismo el problema del apoyo a los profesores y formadores de EFC.

En la medida en que el MEC trata de promover el concepto de aprendizaje permanente, también existen desafíos a nivel europeo. Según la Comisión Europea, todavía queda bastante camino por recorrer antes de que todos los países de la UE tengan una cultura a este respecto bien desarrollada, con amplia aceptación y participación del público. Parece que existe poca o ninguna legislación específica sobre el aprendizaje permanente. Los documentos sobre políticas y las estrategias publicadas en torno al aprendizaje permanente son más abundantes (Comisión Europea, 2003, p. 5). En el contexto irlandés, a pesar de que la Ley de Universidades (1997), la Ley de Cualificaciones (Educación y Formación) (1999) y el libro blanco sobre la educación de adultos *"learning for life"* (educación continua a lo largo de toda la vida) (2000) mencionan específicamente el aprendizaje permanente, persisten algunos problemas que obstaculizan la adopción de este enfoque dentro del sistema educativo. Tradicionalmente se ha prestado una mayor atención a las necesidades de los estudiantes durante las primeras etapas de la enseñanza obligatoria, se han concedido pocas oportunidades para el aprendizaje a tiempo parcial, y no ha habido una integración del aprendizaje no formal e informal en el sistema de cualificaciones (OCDE, 2003, p. 69). La OCDE (*ibid.*, p. 67) también ha señalado que:

"las reformas estructurales realizadas al amparo de la legislación de 1999 pueden ser interpretadas como un compromiso entre la necesidad de crear un sistema capaz de satisfacer las necesidades futuras en el contexto del aprendizaje permanente y la necesidad de mantener la confianza

de los usuarios, ya sean estudiantes o empresarios, en el valor de las titulaciones y de las estructuras sobre las que éstas se apoyan dentro del sistema actual.”

Aunque en Irlanda se sigue trabajando para solucionar estos problemas del aprendizaje permanente, existen aún otros desafíos a los que es preciso prestar atención.

Como ya se ha indicado, la población activa ha cambiado espectacularmente durante estos últimos años, a causa de los elevados niveles de inmigración. Las necesidades y la diversidad cultural derivadas de la presencia de extranjeros tienen que ser contempladas en un marco en el que el estudiante sea el centro de atención. Hace falta apoyar más eficazmente a los estudiantes con dificultades para el aprendizaje o que necesiten algún tipo de enseñanza especial, por lo que sus experiencias educativas tienen sentido en un sistema de garantía de la calidad que promueva la igualdad, el acceso, la transferencia y el perfeccionamiento, así como una evaluación de los estudiantes que sea equitativa y coherente. Hasta la fecha, las necesidades de los estudiantes con dificultades y de los que requieren una educación especial no han sido plenamente satisfechas en todos los niveles del sistema educativo irlandés. Estas deficiencias son de la máxima importancia en el sector de la EFC. Su solución depende en gran medida del apoyo prestado por quienes trabajan en este terreno.

Los profesores y formadores de EFP se enfrentan con un gran número de desafíos y demandas que tienen relación con su papel como tutores y mentores, con su trabajo con estudiantes de diferentes edades y procedencias, con el trabajo administrativo, con el diseño de planes de estudios y con la necesidad de trabajar en estrecha colaboración con los empleadores y otros agentes. En el contexto europeo, los requisitos de admisión para un puesto de enseñante de alguna asignatura de formación profesional incluyen normalmente una titulación en alguna materia de formación profesional, experiencia laboral y un título docente, mientras que al enseñante de educación general le basta con un grado universitario y un título docente (Kultanen-Mahlamaki, Susimetsa e Ilsely, 2006). Por regla general, los enseñantes de formación profesional elemental no suelen necesitar una titulación formal, como ocurre por ejemplo en Austria, Alemania e Islandia. Los requisitos de admisión para un enseñante de formación profesional continua son más variados todavía, ya que se trata de un aspecto que carece por completo de regulación. La formación continua de los profesores y formadores de EFP en Europa es muy heterogénea (Baur, 2006). Ya hemos hecho alusión a la complejidad del sis-

tema de EFC en el contexto irlandés. Idéntica complejidad encontramos en la procedencia de los profesores, educadores y tutores que trabajan en el sector de la ETC. Entre ellos hallamos profesores de primaria con un grado universitario y un título docente, personas con alguna titulación especializada, por ejemplo en TIC, profesionales cualificados, especialistas de artes y oficios con experiencia y cualificación profesional, y tutores voluntarios que en ocasiones no tienen experiencia ni cualificaciones docentes (Magee, 2006). Para lograr que esta gama de personas estén en condiciones de aplicar el marco y de ofrecer programas y servicios de calidad garantizada, es imprescindible un desarrollo profesional inicial y continuo en aspectos como el desarrollo, oferta y revisión de programas, la evaluación de los estudiantes, la evaluación de los programas y la autoevaluación.

El grupo de trabajo para el aprendizaje permanente (Gobierno de Irlanda, 2002, p. 17) señaló la importancia fundamental que tiene la oportuna dotación de recursos y la puesta en funcionamiento de las nuevas estructuras de cualificaciones. Sin embargo, sigue habiendo interrogantes sobre el compromiso del Gobierno con el sector de la EFC, puesto que hasta ahora no se han atendido las recomendaciones de un informe encargado por el propio Gobierno y publicado en 2003. El informe McIver abogaba por la creación de un sector de EC diferenciado de la enseñanza secundaria. Recomendaba una serie de cambios para responder a las distintas necesidades que tienen los profesores y alumnos en la EC y las que existen en la enseñanza secundaria. Pedía un aumento de la financiación, a fin de proporcionar el tipo de recursos que necesitaban los centros de EFC. Entre las medidas recomendadas se incluían la revisión de la estructura organizativa, la renovación de los edificios, instalaciones y servicios de apoyo al estudiante, y la resolución de los problemas relacionados con las cualificaciones, inducción y perfeccionamiento del profesorado (McIver, 2003). Es preciso abordar estos temas con el objetivo de lograr la aplicación del marco y la prestación de un servicio de calidad garantizada a todos los estudiantes.

Conclusión

La experiencia irlandesa en el desarrollo de estructuras de cualificaciones, en su aplicación y en el mantenimiento de los mecanismos que garantizan la calidad ofrece perspectivas interesantes en relación con los problemas con que se enfrenta la propuesta de MEC. Irlanda, a pesar de contar desde hace poco con un sector de EFC más unificado, ha desarrollado estructuras capaces de promover y apoyar el MEC. En ambos contextos se reconoce la necesidad de transparencia, progreso y movilidad del alumnado dentro de un paradigma de aprendizaje permanente. Sin embargo, como se indicaba en el proyecto irlandés sobre la propuesta de MEC, existe la posibilidad de confusión en los niveles de las titulaciones, especialmente en cuanto a la terminología y el número de niveles apropiados para los marcos nacionales. El contexto irlandés ilustra asimismo la necesidad de contar con un marco nacional estructurado, reforzado mediante mecanismos de garantía de calidad, al objeto de obtener el mayor provecho posible de la propuesta de MEC. Existen, por otro lado, diversos problemas que es preciso abordar a fin de crear las condiciones que ofrezcan al alumnado experiencias educativas significativas, y al profesorado oportunidades de desarrollo profesional continuo y sistemas de garantía de calidad dotados de los debidos recursos.

Acrónimos

BIM	<i>Bord Iascaigh Mhara</i> (Departamento de Pesca)
CE	Comisión Europea
DIT	Instituto de Tecnología de Dublín
EC	Educación complementaria
EFC	Educación y formación complementaria
EFP	Educación y formación profesional
FAS	<i>Foras Aiseann Saothair</i>
FETAC	Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Complementaria
FSE	Fondo Social Europeo
HETAC	Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior
MEC	Marco europeo de cualificaciones
NCVA	Consejo Nacional para el Reconocimiento de Títulos de Formación Profesional
NFQ	Marco nacional de cualificaciones
NQAI	Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PLC	Estudios posteriores al certificado de escolaridad
SEC	Comisión Estatal de Exámenes
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación
UE	Unión Europea
VEC	Comité para la Enseñanza Profesional

Bibliografía

- Baur, P. *Teachers and trainers in vocational education and training. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*. Conferencia de valoración Leonardo da Vinci. Helsinki, 3-4 abril de 2006.
- Central Statistics Office of Ireland. *Census 2006 preliminary report*. Dublin: Stationery Office, 2006. Disponible en Internet: <http://www.cso.ie/census/documents/2006PreliminaryReport.pdf>. [citado el 11.10.2007].
- Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura; Cedefop. *Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress report on the follow-up to the Council Resolution of 2002 EU and EFTA/EEA countries*. Bruselas: Comisión Europea, 2003. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf. [citado el 11.10.2007].
- Foras Aiseanna Saothair. *Irish labour market review: a FAS review of Irish labour market trends and policies*. Dublin: FAS, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis*. Dublin: FETAC, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Quality assurance in further education and training: policy and guidelines for providers V1.2*. Dublin: FETAC, 2004. Disponible en Internet: http://www.fetac.ie/link_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf. [citado el 11.10.2007].
- Further Education and Training Awards Council. Presentación inédita de la conferencia de 26 de septiembre de 2006 en Clontarf Castle, Dublín, 2006.
- Government of Ireland. *Report of the task force on lifelong learning*. Dublin: Stationery Office, 2002.
- Heraty, N.; Morley, M.J.; McCarthy, A. Vocational education and training in the Republic of Ireland: institutional reform and policy developments since the 1960s. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 52, 2000, p. 177-199.
- Kultananen-Mahlamaki, S.; Susimetsa, M.; Ilsely, P. *Valorisation project the changing role of VET teachers and trainers, Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers*. [Helsinki]: Centre for International Mobility CIMO, 2006. Disponible en Internet: http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys_pdf-julkaisu.pdf [citado el 11.10.2007].

- Magee, S. Challenges for further education, Irish perspectives. In *Leonardo da Vinci seminar: The changing role of VET teachers and trainers*. Presentación inédita de la conferencia de 27 de junio de 2006 en National College of Ireland, Dublín.
- Mclver Consulting. *Interim Report of the steering group to the PLC review established by the Department of Education and Science*. Dublin: Department of Education and Science, 2003. Disponible en Internet: <http://www.tui.ie/Policy%20Documents/PLC%20Review.html> [citado el 11.10.2007].
- National Qualifications Authority of Ireland. *Consultations on the European Commission proposal for a European qualifications framework for lifelong learning, response from Ireland*. Dublin: NQAI, 2005. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/International/EQFConsultation/#d.en.939> [citado el 13.9.2006].
- National Qualifications Authority of Ireland. *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications*. Dublin: NQAI, 2006. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/AwardingBodiesApplications/File,1720,en.doc> [citado el 13.9.2006].
- National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview*. Dublin: NQAI, 2003a. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> [citado el 11.10.2007].
- National Qualifications Authority of Ireland. *National framework of qualifications: determinations for the outline national framework of qualifications*. Dublin: NQAI, 2003b. Disponible en Internet: http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf [citado el 11.10.2007].
- OECD; National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Country background report Ireland*. Dublin: NQAI, 2003. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/en/International/File1,1298,en.pdf> [citado el 13.9.2006].
- Qualifications (Education and Training) Act*, Dublin: Stationery Office, 1999. Disponible en Internet: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/index.html> [citado el 11.10.2007].

Las influencias del Marco Europeo de Cualificaciones en los marcos nacionales: el caso de Eslovenia

Dejan Hozjan

Director, The Education Research Institute (Eslovenia)

Palabras clave

Certification of competences, European Union, government policy, social dialogue, Slovenia and transparency of qualifications

Certificación de competencias, Unión Europea, políticas públicas, diálogo social, Eslovenia y transparencia de las cualificaciones profesionales

RESUMEN

Hasta ahora, el desarrollo y la evaluación de las cualificaciones en la Unión Europea se ha regido principalmente por el principio de subsidiariedad. La homogeneización de la educación en la Unión Europea ya no puede basarse en un enfoque parcial a la hora de reconocer y evaluar las cualificaciones, sino que requiere una síntesis de los métodos de evaluación y desarrollo de cualificaciones internacionales y sectoriales, lo que se refleja en el deseo de diseñar un marco europeo de cualificaciones. Al mismo tiempo, la elaboración de dicho marco exige la creación y el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones. En este artículo se presenta el método utilizado en Eslovenia para diseñar dicho marco y se hace especial referencia a la influencia del marco europeo de cualificaciones sobre el marco nacional. Aunque el marco europeo constituyó un estímulo que animó a Eslovenia a elaborar un marco nacional, los aspectos negativos inherentes a la utilización de un método de coordinación abierta para elaborar el marco europeo de cualificaciones indujeron a considerar los siguientes problemas potenciales: complejidad (horizontal y vertical), carácter imprevisible, lentitud y los fenómenos del “Caballo de Troya” y del “Traje nuevo del Emperador”. El debate nacional sobre el proyecto de marco europeo de cualificaciones y el proceso de elaboración del marco esloveno pusieron de manifiesto que todos los problemas señalados están muy relacionados y que, si no se prestara la debida atención a alguno de ellos, podría dar lugar a la aparición de otro. Para solucionar este problema, la solución propuesta a resultas del debate nacional sobre el marco europeo de cualificaciones fue incrementar la transparencia y la cooperación.

Introducción

Tras la publicación del documento de la Unión Europea titulado *La estrategia de Lisboa a favor del crecimiento y el empleo* (Comisión Europea, 2004), la necesidad de diseñar un marco europeo de cualificaciones se presentaba como una importante condición previa para establecer un vínculo entre los mercados laborales sectoriales y nacionales. Este marco debía permitir la comunicación a nivel europeo e internacional entre los distintos sistemas y segmentos de la educación y la formación profesional, establecer un vínculo entre la educación no formal y la formal y tener en cuenta, al mismo tiempo, la perspectiva más amplia del aprendizaje permanente. Las personas debían poder combinar y acumular el aprendizaje y los resultados obtenidos en diferentes instituciones y formas de organización, y sentar las bases para su valoración y reconocimiento.

Era necesario eliminar los obstáculos para reconocer las cualificaciones profesionales en la Unión Europea y fomentar la confianza mutua.

Sin embargo, el principal problema surge ahora: ¿cómo coordinar unos instrumentos de valoración y reconocimiento de los resultados del aprendizaje muy influidos por el principio de subsidiariedad? Al mismo tiempo, es imposible negar que en el espacio europeo no se ha intentado todavía suficientemente establecer un instrumento eficaz para el reconocimiento y valoración de las cualificaciones a escala paneuropea. En vista de esta situación, la decisión de utilizar un método de coordinación abierta resulta acertada, ya que dicho método presenta la flexibilidad suficiente para que todos los interlocutores acuerden un instrumento común para valorar y reconocer los resultados del aprendizaje sin tener que preocuparse por la subsidiariedad.

El método de coordinación abierta se basa en cuatro principios fundamentales:

- (a) subsidiariedad (las metas comunes que se desean alcanzar se determinan en el proceso de comunicación y negociación. El método para alcanzar estas metas queda a la discreción de los Estados miembros);
- (b) convergencia (lo que se pretende principalmente con el principio de convergencia es lograr determinados resultados comunes a través del trabajo coordinado, en el que cada interlocutor contribuye al desarrollo de resultados conjuntos);
- (c) control de las actuaciones nacionales (un sistema permanente de presentación de informes permite evaluar y comparar los avances e identificar los puntos débiles y los ejemplos positivos de cada país);

(d) enfoque integrado (el método del enfoque integrado hace hincapié en la necesidad de superar los intereses de las partes y en considerar el mayor número posible de dimensiones y consecuencias) (Kohl y Vahlpahl, 2003).

Nos concentramos en examinar en qué medida el marco europeo de cualificaciones influye en el diseño del contenido y, sobre todo, de la metodología de los marcos nacionales de cualificaciones: ¿cómo han hecho frente y cómo hacen frente los encargados de elaborar los marcos nacionales a los diversos problemas derivados del uso de métodos de coordinación abierta y de la aplicación del planteamiento del MEC a escala nacional? Se analizarán cinco elementos principales:

- (a) complejidad (horizontal y vertical) ⁽¹⁾,
- (b) carácter imprevisible ⁽²⁾,
- (c) ritmo lento ⁽³⁾,
- (d) el fenómeno del “Caballo de Troya” ⁽⁴⁾,
- (e) el fenómeno del “Nuevo traje del Emperador” ⁽⁵⁾ (Kohl y Vahlpahl, 2003).

La vía hacia un marco de cualificaciones esloveno

En Eslovenia no existe un marco nacional de cualificaciones, pero existen algunos elementos históricos de un sistema de clasificación. El desarrollo histórico del sistema de clasificación esloveno, que está vinculado tanto al sistema educativo como al mercado laboral, se remonta a 1980, cuando la República Federal de Yugoslavia adoptó un acuerdo social sobre unas normas básicas para clasificar las profesiones y la educación. En aquel entonces, el acuerdo social introdujo el concepto de entidades totalmente armo-

(1) Esta es una cuestión de cooperación que surge cuando un gran número de actores intervienen en el proceso a distintos niveles.

(2) En este caso, el carácter imprevisible depende de la aplicación del marco europeo de cualificaciones, que será competencia exclusiva de los Estados miembros de la Unión Europea.

(3) Se ha demostrado que el empleo de un “método de coordinación abierta” a nivel internacional lleva mucho tiempo, aunque sus resultados son adecuados, ya que resultan eficaces y mantienen su validez durante mucho tiempo (Kohl y Vahlpahl, 2003).

(4) Aunque el marco europeo de cualificaciones se define como un metamarco “voluntario” para desarrollar la confianza entre los actores, existe el peligro de que invada ámbitos políticos que son competencia de los Estados miembros, a pesar del principio de subsidiariedad.

(5) El uso del método de coordinación abierta implica un grave riesgo de que los Estados miembros adopten el marco europeo de cualificaciones tan solo de modo formal, sin introducir en la práctica (en el marco de los sistemas nacionales) cambios sustanciales para promover, entre otras cosas, la movilidad o el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.

nizadas –el trabajo (profesión) realizado por una persona y la formación profesional– y, por consiguiente, una clasificación uniforme de la complejidad del trabajo y de los niveles de formación profesional correspondientes. De conformidad con este acuerdo social, la formación profesional y el trabajo se clasificaron en ocho grupos y diez categorías, ya que dos de los ocho grupos comprendían dos categorías (los códigos de los grupos de trabajo según la dificultad del mismo y los niveles de formación profesional eran: I.; II., III., IV., V., VI./1, VI./2; VII./1.; VII./2; VIII.).

Cada categoría de complejidad del trabajo se describía mediante una serie de atributos como dificultad, es decir, composición de las tareas y procedimientos, repetición o variedad, previsibilidad y certeza de las tareas y procedimientos, responsabilidad, gestión, etc. Al mismo tiempo, estos atributos formaban parte de los criterios utilizados para clasificar las profesiones, es decir, el trabajo que debía realizar una persona, en categorías según la complejidad del trabajo. El segundo grupo de criterios comprendía una descripción de los conocimientos, aptitudes y competencias necesarios para llevar a cabo el trabajo. Estas descripciones constituían las características de la finalidad y el contenido de la educación, que también fueron los criterios empleados para clasificar la formación profesional en diferentes niveles ⁽⁶⁾. En aquella época, esta herramienta estaba orientada al “desarrollo”, pues lo que se pretendía era coordinar las necesidades tanto del trabajo como de la educación, así como preparar y desarrollar programas educativos y de formación. En el sistema socioeconómico de la época, esta clasificación uniforme era igualmente una herramienta estadística y analítica para observar la estructura educativa de la población, y constituía también una importante herramienta de apoyo para los servicios de empleo, así como una representación de la estructura laboral (Asamblea de la República de Eslovenia, 1980).

Tras la independencia de Eslovenia en 1991, el acuerdo social de 1980 no se integró formalmente en el nuevo ordenamiento jurídico; no obstante, su contenido se mantuvo en convenios colectivos, registros administrativos y de otro tipo ⁽⁷⁾ y en parte incluso en la nueva legislación ⁽⁸⁾. La escala de niveles educativos establecida en el acuerdo social se utiliza todavía hoy en

⁽⁶⁾ En el acuerdo social, por formación profesional se entendían los conocimientos y competencias profesionales indispensables para realizar determinadas tareas y para el éxito de la “autogestión”. Para adquirir un nivel de formación profesional era necesario superar una serie de programas educativos acreditados socialmente o a través de procedimientos especiales para demostrar el dominio de los conocimientos y formación para el trabajo por medios autodidactas.

⁽⁷⁾ En los registros de personal basados en la Ley sobre registros laborales.

⁽⁸⁾ Por ejemplo, en el sistema de remuneración contemplado en la Ley sobre el sector público.

los formularios de inscripción y baja del seguro de enfermedad y de jubilación, así como en los formularios para comunicar vacantes de empleo. Además de la escala actual de “niveles de formación profesional” existen otros códigos y escalas de programas educativos, cursos de formación o escuelas, la mayoría de los cuales están desfasados, no son compatibles entre sí y abarcan tan solo algunos ámbitos de la educación y la formación.

La iniciativa para elaborar un sistema que vinculara todas las disposiciones y niveles actuales fue adoptada por la Oficina de Estadística de la República de Eslovenia, la cual empezó a elaborar, con la ayuda de un grupo de trabajo intersectorial, una clasificación normalizada de la educación cuyo principal objetivo es “sustituir la clasificación y codificación desfasadas y sentar las bases para mejorar la uniformidad y conexión de los registros oficiales, administrativos y de otro tipo que contengan información sobre el nivel, tipo y sector de educación” (Gobierno de la República de Eslovenia, 2006, p. 13). Actualmente, el principal elemento del sistema de clasificación de la educación y la formación es “el nivel de actividad o los resultados de la educación”. Dicho nivel se describió de forma experimental por medio de descriptores de conocimientos, aptitudes y competencias. Se esperaba que este concepto permitiera clasificar al mismo nivel todos los tipos de cualificaciones profesionales nacionales obtenidas en un único sistema de certificación y, en caso necesario, también otras actividades y resultados no incluidos en el sistema formal o inicial de educación.

Aunque desde un principio estaba claro que los objetivos que describe el marco europeo de cualificaciones eran simplemente ayudar a los Estados miembros a desarrollar marcos nacionales y no eran en absoluto obligatorios, la idea de un marco europeo puso de manifiesto en Eslovenia la necesidad de elaborar un marco nacional. El diseño de un marco nacional esloveno surgió de los debates nacionales sobre la propuesta de marco europeo de cualificaciones y de un proyecto de clasificación normalizada de la educación (Klasius) ⁽⁹⁾. Estos debates pusieron de relieve, en particular, la relación existente entre la (anterior) clasificación normalizada y el marco de cualificaciones esloveno. Se expresó la voluntad de que la clasificación normalizada constituyera la base del marco nacional de cualificaciones. Mediante el Decreto sobre la introducción y uso de un sistema de clasificación para la educación y la formación, adoptado en abril de 2006, se aprobó el sistema Klasius de clasificación normalizada de la educación como funda-

⁽⁹⁾ El término Klasius corresponde a las palabras eslovenas *KLAsifikacijski Sistem Izobraževanja in Usposabljanja*, que significa “sistema de clasificación de la educación”.

mento básico del marco esloveno (Gobierno de la República de Eslovenia, 2006). Sin embargo, el principal problema sigue sin resolverse y el marco esloveno tendrá que tenerlo en cuenta: con los marcos nacionales de cualificaciones se pretende desarrollar las cualificaciones profesionales y no sólo clasificarlas.

La incidencia del marco europeo de cualificaciones sobre el marco de cualificaciones esloveno

Dos aspectos revisten una importancia fundamental para comprender la incidencia del marco europeo de cualificaciones en el diseño del marco esloveno: a) el debate nacional sobre la propuesta de marco europeo, y b) la elaboración del sistema Klasius de clasificación normalizada de la educación. Ambas iniciativas se derivan directamente del marco europeo de cualificaciones y exploran la forma de aplicarlo en Eslovenia.

Los debates y deliberaciones nacionales sobre la propuesta de marco europeo de cualificaciones, que tuvieron lugar entre julio y diciembre de 2005, fueron controlados por tres ministerios: el Ministerio de Educación y Deportes, el Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que formaron conjuntamente un grupo intersectorial encargado del proyecto. Este grupo decidió que la República de Eslovenia celebraría un debate nacional sobre el marco europeo de cualificaciones en tres fases:

- (a) preparación de los puntos de partida profesionales para el debate nacional y definir los principales temas ⁽¹⁰⁾;
- (b) debates sectoriales con interlocutores sociales específicos ⁽¹¹⁾;
- (c) un debate público más amplio y la formulación de conclusiones ⁽¹²⁾ (Ministerio de Educación y Deportes, Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales y Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2006).

⁽¹⁰⁾ En la preparación de los puntos de partida profesionales y los temas principales participaron más de 30 expertos de los tres ministerios, las instituciones públicas pertinentes (el Instituto Nacional de Educación y Formación Profesionales, el Instituto Esloveno de Educación para Adultos, el Servicio de Empleo, la Oficina de Estadística de la República de Eslovenia, entre otras) y asociaciones de los interlocutores sociales (sindicatos y cámaras).

⁽¹¹⁾ En la segunda fase del debate nacional, los debates sectoriales con distintas categorías de interlocutores sociales, participaron casi 2000 personas, en particular representantes de los interlocutores sociales y distintas partes del sistema educativo (universidades).

⁽¹²⁾ En el debate en el pleno, al que se invitó a representantes de todos los ministerios, instituciones públicas e interlocutores sociales, participaron más de 200 personas, que dieron las respuestas finales a las preguntas iniciales sobre la base de los resultados de la segunda fase.

El Ministerio de Educación y Deportes encargó a un grupo de expertos el papel protagonista en la ejecución de las primeras fases, la preparación de los puntos de partida profesionales para el debate nacional y la definición de los temas principales ⁽¹³⁾. Este grupo estimó que el debate nacional tenía una doble finalidad. Su objetivo debería ser tanto obtener información del público sobre los principios básicos del marco europeo de cualificaciones, como difundir información sobre lo que representa dicho marco, la forma en que funcionará y el modo en que influirá sobre las realidades nacionales. En consecuencia, todos los debates y temas se centraron en cuatro ámbitos:

- (a) el propósito y los objetivos del marco europeo de cualificaciones;
- (b) base teórica (comprensión de los términos: resultados del aprendizaje, competencias, cualificaciones);
- (c) base del marco nacional de cualificaciones;
- (d) refuerzo de la confianza mutua (op. cit.)

Estos ámbitos ponen de manifiesto que la finalidad fundamental del debate sobre el marco europeo de cualificaciones no era simplemente obtener información pertinente para redactar informes, sino más bien dar a conocer mejor el marco y buscar puntos de contacto con el futuro marco de cualificaciones esloveno.

Se celebraron varios debates sectoriales ⁽¹⁴⁾. En cada debate sectorial había un único representante de cada grupo temático definido por el grupo de expertos. Tras una breve presentación de cada ámbito se celebraron sesiones prácticas en las que los participantes trataran de responder a las preguntas concretas relativas a cada uno de los ámbitos temáticos señalados. Tras la celebración de todos los debates sectoriales tuvo lugar un debate en sesión plenaria que permitió sintetizar los resultados de los distintos debates sectoriales para poder llegar luego a conclusiones generales; una vez más, los participantes abordaron en una serie de talleres diversas tareas prácticas definidas previamente en los debates sectoriales, esta vez en grupos mixtos (empresarios, interlocutores sociales, profesores y directores de centros educativos). De este modo se estableció un sistema de búsqueda cru-

⁽¹³⁾ El grupo de expertos encargado de la preparación de los puntos de partida para el debate nacional estaba integrado por un representante de cada una de las siguientes instituciones: Ministerio de Educación y Deportes, Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Instituto Nacional de Educación y Formación Profesionales, Instituto Esloveno de Educación para Adultos, Servicio de Empleo y Oficina Estadística de la República de Eslovenia.

⁽¹⁴⁾ En los debates sectoriales intervinieron empresarios, sindicatos, profesores y directores de escuelas secundarias, centros de formación profesional superior, establecimientos de enseñanza superior y universidades.

zada de respuestas a cada cuestión no definida en los debates sectoriales (op. cit. p. 2).

El tema principal del debate en el pleno puso claramente de manifiesto que los participantes coincidían con los objetivos y el razonamiento, y aceptaban la urgente necesidad de crear marcos de cualificaciones, tanto a nivel europeo como en Eslovenia. Al mismo tiempo se planteó la cuestión de que el marco europeo de cualificaciones resulta prácticamente inútil a menos que incorpore o se relacione claramente con el contenido del marco nacional de cualificaciones, lo que exige un excepcional grado de compatibilidad entre ambos (op. cit. p. 8). La búsqueda de posibilidades para desarrollar la educación no formal y formal en Eslovenia puede entenderse en este sentido. Una gran parte del debate en el pleno tenía por finalidad encontrar soluciones sistémicas para normalizar el sistema de valoración o evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje a escala europea y nacional ⁽¹⁵⁾. Un aspecto interesante es la voluntad de establecer contenidos definidos con más precisión para los distintos niveles del marco europeo de cualificaciones, y un asesoramiento más específico sobre la elaboración de directrices complementarias de la Comisión Europea para elaborar marcos nacionales (op. cit. p. 10). Este hecho se ve confirmado igualmente por la voluntad de aplicar el marco europeo de cualificaciones en Eslovenia.

La respuesta a la pregunta "¿Considera usted que el desarrollo del marco de cualificaciones esloveno refleja los principios fundamentales del mar-

⁽¹⁵⁾ Actualmente en Eslovenia existen al menos cuatro subsistemas que no presentan una vinculación suficiente. El primero es el subsistema oficial de educación y formación profesional, en el que los programas se crean sobre la base de normas profesionales adoptadas que, sin embargo, no se actualizan con la periodicidad deseada. Tampoco se ha resuelto el problema de la formación en prácticas en las empresas, ya que éstas no manifiestan un especial interés por impartirla, dado que conlleva sobre todo gastos. A continuación tenemos el subsistema oficial de educación general, que incluye la enseñanza académica. Todos los resultados de este sistema, que se registran en documentos públicos certificados (certificados y títulos, o perfiles educativos que ofrece el sistema) todavía no están vinculados al sistema de niveles profesionales, lo que hace aún más difícil determinar las profesiones para las que este sistema ofrece una formación completa y aquellas para las que únicamente ofrece una formación parcial (y en qué medida). El tercer subsistema es el destinado a determinar los conocimientos y competencias adquiridos a través de la experiencia y la formación, es decir, las cualificaciones profesionales nacionales. El reconocimiento de las distintas cualificaciones contempladas en este sistema es objeto de una regulación y normalización adecuadas; asimismo se basa en los niveles profesionales existentes y en los catálogos de niveles de conocimientos y competencias profesionales. Sin embargo, aunque la cuestión de la transferibilidad de este sistema al sistema de educación formal se indica de forma sistémica, resulta difícil en la práctica. Por último, existe una amplia gama de programas de formación impartidos en empresas no vinculadas a ninguno de los sistemas existentes, que ofrecen certificados o cualificaciones profesionales que tienen únicamente una validez reducida.

co europeo de cualificaciones?" reviste, sin duda, una gran importancia para comprender la influencia que el marco europeo ejerce sobre el marco esloveno. Un resumen de las respuestas expresadas en el debate en el pleno pone de relieve dos ideas clave. La primera está estrechamente relacionada con el papel de los interlocutores sociales en la aplicación del marco de cualificaciones europeo y nacional. En particular se refiere a dos grupos:

- (a) los empresarios deberían participar activamente en la elaboración del marco nacional de cualificaciones en su calidad de usuarios directos de todo lo que surge de la educación formal, no formal e informal.
- (b) el Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales debería asumir el papel de coordinador de todos los participantes en el desarrollo del marco de cualificaciones esloveno (op. cit. p. 13).

Por otra parte, algunas respuestas se refieren directamente a los objetivos y al contenido del marco de cualificaciones europeo y esloveno. "El punto de partida del marco esloveno debería ser la necesidad de hacer hincapié en los resultados del aprendizaje tal como los entiende el marco europeo de cualificaciones, de modo que el marco esloveno influya a su vez en el desarrollo de la política en materia de educación y formación" (op. cit. p. 13). De esta manera se estableció con claridad la función distintiva del marco de cualificaciones esloveno, a saber, el desarrollo de políticas en el ámbito de la educación y el desarrollo, cosa que no había sucedido en el caso del sistema Klasius de clasificación normalizada de la educación.

Aunque el debate en el pleno sobre el proyecto de marco europeo de cualificaciones puso de relieve la distinción entre el marco de cualificaciones esloveno y el sistema Klasius de clasificación normalizada de la educación, ésta fue la primera vez que se expresó la intención de utilizar la clasificación normalizada como documento de partida para elaborar el marco de cualificaciones esloveno. Esto se refleja en la versión final del proyecto de clasificación normalizada, que se basa fundamentalmente en el marco europeo de cualificaciones, algo que resulta evidente por las características de los términos clave y los descriptores de niveles y, al menos en parte, por el número de niveles. En particular, en la clasificación normalizada se adoptó una interpretación de los términos "aprendizaje, actividades de aprendizaje, resultados del aprendizaje, cualificación profesional, competencia, marco de cualificaciones y nivel" que es idéntica a la propuesta en el marco europeo (Gobierno de la República de Eslovenia, 2006). Asimismo, los distintos niveles de la clasificación normalizada son idénticos a los descriptores del marco europeo que figuran en los cuadros "Resultados del aprendizaje; progresión del nivel

1 al nivel 8" e "Información en la que se basan los niveles del MEC" (16). Los vínculos indirectos entre la clasificación normalizada y el marco europeo de cualificaciones se reflejan ante todo en el número de niveles. Aunque, a primera vista, el número de niveles parece ser el mismo en ambos casos, la clasificación normalizada divide los niveles 6 y 8 en dos subniveles (Gobierno de la República de Eslovenia, 2006). Esto significa que el número real de niveles de la clasificación normalizada de la educación es de 10, lo que coincide con el sistema educativo esloveno y, concretamente, con el acuerdo social de 1980 relativo a las bases normalizadas para clasificar las profesiones y la educación.

Riesgos del uso del método de coordinación abierta para crear el marco de cualificaciones esloveno

Dado que tanto el marco europeo de cualificaciones como el concepto del marco de cualificaciones esloveno utilizaban el método de coordinación abierta, no podemos pasar por alto los riesgos inherentes a dicho método: complejidad horizontal y vertical, carácter imprevisible, lentitud y los fenómenos del "Caballo de Troya" y del "Traje nuevo del Emperador".

Complejidad horizontal y vertical

La complejidad horizontal y vertical está estrechamente relacionada con la cuestión de la colaboración y el gran número de actores que participan en los distintos niveles del proceso de diseño de los marcos de cualificaciones tanto europeo como nacional. Sin embargo, debemos distinguir entre dos formas de complejidad. Mientras que la complejidad vertical depende en gran medida de la cooperación de las organizaciones sectoriales en la elaboración de los marcos de cualificaciones a nivel europeo, la complejidad horizontal está condicionada por la cooperación en la elaboración de los marcos de cualificaciones nacionales.

La complejidad horizontal resulta especialmente importante para el análisis, ya que exige la integración de instituciones como cámaras de industria y comercio, sindicatos, facultades universitarias, escuelas o ministerios. Es precisamente este tipo de complejidad el que puede impedir la creación y el desarrollo de marcos de cualificaciones nacionales y europeos. Es indispensable comprender las complejas relaciones que existen entre las políticas educativas y de empleo, que promueven la progresión en la educación y el empleo,

(16) Comisión Europea, 2005, p. 12

y los marcos de cualificaciones. Especial importancia revisten los instrumentos políticos y los sistemas de apoyo administrativo para ejecutar estos instrumentos e implicar en las decisiones a todos los interlocutores pertinentes.

El debate en sesión plenaria que tuvo lugar en Eslovenia subrayó claramente las dificultades que presenta la complejidad horizontal debido a las diferencias de interpretación de los objetivos y el uso del marco europeo de cualificaciones o de los términos básicos, por ejemplo. Los empresarios, trabajadores y educadores se mostraron proclives a resolver esta cuestión por medio de estrictas disposiciones normativas en materia de comparación, evaluación y reconocimiento de las cualificaciones. El problema surgió a la hora de asignar responsabilidades entre los distintos actores y debido a la incompatibilidad de los actos legislativos de diversos sectores relacionados directa o indirectamente con las cualificaciones. Sin embargo, un estudio a fondo de las normativas relativas a la comparación, evaluación y reconocimiento de las cualificaciones profesionales revela una ambigüedad de intereses derivada de las distintas funciones dentro del proceso de desarrollo de las cualificaciones. Una posible solución es la confianza mutua, tanto entre las instituciones que desarrollan las cualificaciones y las instituciones que las conceden o las certifican, y garantizar su credibilidad. Dicha solución ya figura en los materiales utilizados en el debate sobre el marco europeo de cualificaciones, que se considera un metamarco que reforzará la confianza mutua entre los diversos actores que intervienen en los ámbitos de la educación y el empleo y que se ocupan del aprendizaje permanente tanto entre países como dentro de éstos, entre los distintos órganos competentes, como el Ministerio de Educación y Deportes, el Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales, y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2006.

Carácter imprevisible

Sin duda, el carácter imprevisible constituye un importante problema a la hora de diseñar los marcos de cualificaciones tanto europeos como nacionales. Hay que tener en cuenta que los marcos de cualificaciones europeo y esloveno son nuevos y resulta prácticamente imposible predecir su sostenibilidad y eficacia en el futuro. En este sentido, los encargados de elaborar el marco de cualificaciones esloveno intentan aprender de países que cuentan con buenas prácticas en la materia, como Australia, Irlanda, Dinamarca y Escocia. No obstante, es necesario tener en cuenta los sistemas específicamente nacionales de desarrollo de cualificaciones profesionales y las actitudes culturales hacia éstos, las cuales pueden mermar la utilidad de las buenas prácticas en general.

Ritmo lento

Si bien cabe reconocer que resulta eficaz en sus fundamentos, el método de coordinación abierta requiere una coordinación prolongada. Para elaborar el marco europeo de cualificaciones fue necesario celebrar una serie de debates para definir, por ejemplo, los descriptores de los resultados del aprendizaje o la coordinación del contenido de los distintos niveles. Otro tanto puede decirse del marco de cualificaciones esloveno. Aunque el debate sobre la clasificación normalizada de la educación comenzó en 2001, éste no fue adoptado hasta hace unos meses, y aún pasará mucho tiempo antes de que se aplique el marco de cualificaciones esloveno. Sin embargo, este hecho no debe considerarse como algo negativo, sino todo lo contrario. La eficacia de los resultados del método abierto de coordinación depende, entre otras cosas, del tiempo dedicado y del tipo de coordinación (a medio o a largo plazo), de la claridad del mandato de los grupos de expertos y de los actores participantes.

El fenómeno del “Caballo de Troya”

El fenómeno del “Caballo de Troya” es un problema difícil de relacionar directamente con el diseño del marco de cualificaciones esloveno, ya que generalmente se observa en marcos nacionales anteriores. La integración de los elementos del marco europeo de cualificaciones en un marco nacional específico podría llegar a socavar los aspectos nacionales específicos de los marcos de cualificaciones. Puesto que el “Caballo de Troya” está estrechamente relacionado con el principio de armonización del espacio europeo, los encargados de la elaboración del marco europeo de cualificaciones incluyeron mecanismos que impiden una homogeneización excesiva, como el carácter no obligatorio del marco europeo de cualificaciones y la definición “vaga” o general de los contenidos de los distintos niveles de cualificación. Sin embargo, es necesario prestar atención al fenómeno del “Caballo de Troya” en lo referente al desarrollo sistémico de las cualificaciones en cada país. Habida cuenta de que los marcos de cualificaciones influyen en el desarrollo, la integración intensiva del marco europeo de cualificaciones a nivel nacional podría constituir un intento indirecto de armonizar las cualificaciones profesionales y los correspondientes sistemas de desarrollo en Europa.

El fenómeno del “Traje nuevo del Emperador”

El “Traje nuevo del Emperador” es un problema estrechamente relacionado con la aplicación del marco de cualificaciones tanto europeo como esloveno. Aunque en su diseño y desarrollo se invierte una enorme energía, en

la práctica nada puede cambiar, y ambos marcos pueden convertirse en fines en sí mismos. Más importante aún resulta garantizar en la práctica la transparencia del marco europeo de cualificaciones y ofrecer acceso al mismo a todas las partes interesadas, y crear, al mismo tiempo, un marco nacional de acuerdo con los objetivos acordados del marco europeo de cualificaciones y utilizando las mismas herramientas o al menos herramientas similares para establecer la transparencia de las cualificaciones para su evaluación y reconocimiento.

Conclusión

El marco europeo de cualificaciones ha animado a numerosos países europeos, y entre ellos Eslovenia, a desarrollar y diseñar sus propios marcos nacionales específicos. Si bien Eslovenia contaba con un instrumento histórico para el análisis estadístico de los niveles educativos, éste ya no era adecuado para comprender los cambios experimentados en los ámbitos del aprendizaje permanente y la movilidad laboral. El debate nacional sobre el marco europeo llevó a diversos actores a estudiar simultáneamente la posibilidad de elaborar un marco de cualificaciones esloveno. Puesto que durante este período se había utilizado el sistema Klasius de clasificación normalizada de la educación en tanto que instrumento estadístico, dicho instrumento se convirtió en el fundamento jurídico para desarrollar el marco nacional de cualificaciones. El ulterior desarrollo de este marco exigirá que se tengan en cuenta todos los riesgos que podrían cuestionar la implantación, uso y aplicación eficaz del marco nacional de cualificaciones.

Aunque el Marco Europeo de Cualificaciones suscitó el deseo explícito de elaborar un marco nacional de cualificaciones en Eslovenia, el uso del método de coordinación abierta para diseñar el marco europeo de cualificaciones no implica en sí mismo que no se vayan a presentar dificultades en el futuro: complejidad (horizontal y vertical), carácter imprevisible, lentitud y los fenómenos del “Caballo de Troya” y del “Traje nuevo del Emperador”. Todos estos problemas están estrechamente relacionados entre sí y si no se prestara la debida atención a alguno de ellos podría producirse la aparición de otro. Las soluciones resultantes del debate nacional sobre el Marco Europeo de Cualificaciones fueron la transparencia, la confianza mutua y la cooperación.

Bibliografía

- Asamblea de la República de Eslovenia. *Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe* [Acuerdo social sobre las bases normalizadas para clasificar las profesiones y la educación]. Ljubljana: Uradni List SFRY, 1980.
- Comisión Europea. *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004.
- Comisión Europea. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning – Documento de trabajo de los servicios de la Comisión, SEC(2005) 957*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [citado 3.5.2007].
- Gobierno de la República de Eslovenia. *Uredba o uvedbi in uporabi standardne klasifikacije izobraževanja* [Decreto sobre la introducción y uso del sistema de clasificación de la educación y la formación]. Ljubljana: Uradni List RS, 2006.
- Kohl, Jürgen; Vahlpahl, Tobias. *The 'Open method of coordination' as an instrument for implementing the principle of subsidiarity?* Estocolmo: Instituto Sueco de Estudios sobre Políticas Europeas, 2003.
- Ministerio de Educación y Deportes, Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. *Poročilo o rezultatih nacionalne razprave o Evropskem ogrodju kvalifikacij*. [Informe sobre los resultados del debate nacional sobre el Marco Europeo de Cualificaciones]. Ljubljana: Instituto Nacional de Educación y Formación Profesionales, 2006.

Vincular la educación y formación profesionales y la enseñanza superior

¿Contribuye el marco europeo de cualificaciones a lograr este objetivo?

El Dr. James Calleja

es en la actualidad el Director General en funciones del Consejo Maltés de las Cualificaciones en el ministerio de la educación, la juventud y el empleo de Malta. Ha sido director administrativo del *Malta College of Arts, Science and Technology*, así como administrador de la Fundación Europea para la formación. El autor es profesor en el departamento de relaciones internacionales de la universidad de Malta.

Palabras clave

Qualifications framework, vocational education, higher education, system of education in Malta, parity of esteem, social cohesion

Marcos de cualificaciones, formación profesional, enseñanza superior, sistema educativo de Malta, igualdad de apreciación, cohesión social

RESUMEN

El presente artículo se centra en la relación existente entre la formación profesional y la enseñanza superior dentro del marco europeo de cualificaciones. El mercado laboral exige una mayor sinergia entre estos dos sectores de la educación. A través de una descripción histórica, el autor examina algunos de los retos a los que se enfrentan los sistemas de educación y formación en relación con los descriptores de nivel del MEC y la distancia que existe entre la formación profesional y la enseñanza superior. Propone una cualificación combinada que vincule las ventajas de la formación profesional y las de la enseñanza superior. Por último, el artículo se centra en el sistema educativo de Malta para ilustrar la importancia de sentar las bases para establecer un vínculo entre la formación profesional y la enseñanza superior a los niveles 3, 4 y 5 del MEC. Este vínculo representa un avance fundamental para salvar la distancia existente entre la educación académica y la formación profesional, a fin de lograr no sólo una apreciación equivalente, sino también la cohesión social, la progresión y la transferibilidad dentro del sistema.

Introducción

Uno de los objetivos que pretende lograr el marco europeo de cualificaciones ⁽¹⁾ es establecer un vínculo adecuado entre los distintos mundos de la formación y educación profesionales y la enseñanza superior.

Dicho vínculo reviste una importancia crítica, ya que muchos responsables políticos y encargados de elaborar los planes de estudios desean establecer puentes que salven la distancia existente entre estos dos sectores educativos distintos y, a la par, complementarios. El presente artículo se centra en la relación que existe entre la formación profesional y la enseñanza superior, y en el mismo se postula que el mercado laboral exige actualmente una mayor sinergia entre estos dos sectores de la educación. Comienza con una descripción histórica general de la educación en la Unión Europea ampliada. A continuación examina algunos de los retos a los que se enfrentan los sistemas de educación y formación en lo referente a los descriptores de nivel del marco europeo de cualificaciones y la distancia existente entre la formación profesional y la enseñanza superior. Luego propone una cualificación combinada que establecería un vínculo tangible entre las ventajas de la formación profesional y las de la enseñanza superior. Por último se centra en un ejemplo procedente del sistema educativo de Malta para ilustrar la importancia de sentar las bases de la sinergia entre la formación profesional y la enseñanza superior a los niveles 3, 4 y 5 del MEC. Este vínculo representa un avance fundamental para salvar la distancia existente entre la educación académica y la formación profesional, a fin de lograr no sólo una apreciación equivalente, sino también una mayor cohesión social y transferibilidad dentro del sistema y fuera de éste.

Contexto histórico

Desde una perspectiva histórica, los sistemas educativos han seguido las pautas fisiológicas y psicológicas de la evolución humana. De este modo, a los jóvenes se les enseña, desde una temprana edad, conocimientos, aptitudes y competencias básicas necesarias para su socialización e integración iniciales en un mundo mucho más amplio y complejo que el de sus padres. A medida que los niños se integran en nuevos contextos sociales y cultura-

(1) Todas las referencias al marco europeo de cualificaciones proceden de la Comisión Europea (2005).

les, la dimensión de los conocimientos, aptitudes y competencias se desarrolla en ámbitos concretos de aprendizaje que preparan a los jóvenes para entrar en el mundo del trabajo. Se ha considerado tradicionalmente que la enseñanza secundaria es el sector que prepara a los estudiantes para comenzar a trabajar en un contexto concreto y que debería ofrecer a las personas los conocimientos, aptitudes y conocimientos básicos para mantener su calidad de vida.

Debido a los avances científicos y tecnológicos, al cambio de las pautas o modos de preparación para el trabajo, como la experiencia práctica en lugares de trabajo reales o simulados, y a los contextos culturales y sociales integrados en los que las sociedades de los países desarrollados alcanzaban su calidad de vida, los sistemas y contenidos educativos requerían una amplia reforma e innovación. La industrialización y, más tarde, la mundialización hicieron necesario que las personas tuvieran que continuar su proceso educativo durante el mayor tiempo posible a fin de obtener experiencias en distintos contextos culturales y laborales. La formación continua ofrecía nuevas oportunidades de empleo y abría la posibilidad de lograr una formación especializada. Todo ello anunciaba un nuevo fenómeno. Y es que la mayoría de las personas consideran actualmente que la educación y formación continuas y, en particular, la enseñanza superior constituye la solución para lograr un empleo estable y evitar el desempleo. Al mismo tiempo, las escuelas de formación profesional y las escuelas politécnicas, sobre todo de Europa septentrional y central, adquirirían una gran reputación por impartir una educación práctica que ofrecía un vínculo más directo, pertinente y atractivo con el mercado laboral que el ofrecido por las universidades.

Pronto se vio que la educación no era necesariamente la solución a todas las oportunidades de empleo. Por ello, actualmente muchas de las personas desempleadas, especialmente en Europa, pertenecen a dos categorías principales: los no cualificados y los graduados que terminan sus estudios tras el primer ciclo de enseñanza superior en el marco diseñado por el proceso de Bolonia.

Los establecimientos de formación profesional y las universidades solían considerarse dos mundos educativos distintos y poco relacionados entre sí. Aquellos que optaban por la educación y formación profesionales eran personas con inclinaciones pragmáticas y realistas, y una preferencia por el aprendizaje técnico y/o manual. La investigación académica denominaba a este grupo trabajadores manuales (*blue-collar*) que se caracterizan por un salario medio, condiciones críticas de trabajo y una preferencia por el empleo seguro, a menudo en el sector público. Los estudiantes que optaban por la universi-

dad pretendían obtener cualificaciones profesionales que les sirvieran para obtener el título de doctor en medicina, abogado, ingeniero, gestor o economista, es decir, los denominados "profesionales". En la mayoría de los países, los profesores, con la excepción de los "profesores" universitarios, tan sólo alcanzaban este nivel más tarde.

Retos a los que se enfrentan actualmente los sistemas de educación y formación

Al tiempo que se producían estos cambios, Europa vivía un sueño: el sueño de la ampliación, la estabilidad, la seguridad y la prosperidad en sus Estados miembros y asociados. La *perestroika* y la caída del Muro de Berlín en 1989, así como el desmantelamiento del Pacto de Varsovia trajeron consigo un proceso de reestructuración de enormes proporciones en toda Europa. Éste implicaba que el "viejo" continente podría reformar sus estructuras institucionales, sociales y culturales básicas para reflejar una nueva realidad política que sostendría esta evolución a través de la educación y la formación. El Consejo de Europa, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, las Naciones Unidas, así como otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales mantuvieron abiertas las puertas de un "hogar europeo común" durante todo el difícil período de la Guerra Fría y la era postcomunista. La ampliación de 2003 constituyó un avance decisivo en la historia de la Unión Europea. La adhesión de diez (actualmente doce) países europeos, sobre todo aquellos situados al otro lado del antiguo telón de acero, fue un logro extraordinario. Como era inevitable, esta adhesión, sumada a las perspectivas de los objetivos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002), y los procesos de Bolonia y Copenhague, hicieron que los Estados miembros se enfrentaran a una cuestión más delicada y compleja. La idea de un marco europeo de cualificaciones (MEC) representa una tentativa de encajar a los Estados miembros y sus ciudadanos en un todo unificado y, no obstante, diverso, que pretende establecer el mecanismo institucional para una educación y formación sostenibles, para la empleabilidad y para la inversión socioeconómica. El MEC es, ante todo, un instrumento de empleabilidad. También es un valor de referencia aplicable en todos los Estados miembros que orienta a los estudiantes hacia el aprendizaje permanente, la progresión en sus carreras profesionales y una calidad de vida sostenible. Se trata del Esperanto de la educación y formación, y constituye una lista de control con la que el sector privado puede medir los logros de sus empleados actuales y

futuros. Ofrece a los gobiernos, prestadores de servicios, estudiantes y padres niveles de referencia para planificar la educación desde el nivel más bajo al más alto, así como vías accesibles para todos. Concede a las personas que son conscientes de la necesidad de emprender un aprendizaje permanente la oportunidad de estructurar su educación y formación de acuerdo con sus necesidades, preferencias y aspiraciones.

Un nuevo enfoque para describir los niveles de aprendizaje

Los niveles que propone el marco europeo de cualificaciones ⁽²⁾ reflejan un enfoque basado en la progresión, la flexibilidad y en un sentido de realización. A diferencia de los sistemas de cualificaciones profesionales tradicionales, en los que los puntos de entrada, la acreditación y la equivalencia plantean problemas académicos, culturales y sociales, el MEC se basa en una cultura de aprendizaje permanente y no está vinculado necesariamente al tiempo o al género, a grupos de edad o a tipos de instituciones. En principio, una persona de 40 años de edad podría participar en el nivel 1 del MEC al mismo tiempo que un niño de cinco años. De forma similar, una persona de 17 años y una de 50 podrían participar en un taller destinado al nivel 4 del MEC. Este cambio de paradigma en el sistema educativo es resultado de un cambio radical de contexto en los lugares de trabajo y del significado fundamental del entorno actual de vida y trabajo. Si un empleo no es para toda la vida, un nivel educativo tampoco es necesariamente para toda la vida. Actualmente, las personas necesitan cambiar de trabajo y cada vez más son más las que quieren hacerlo. Necesitan cambiar de trabajo por que son despedidos o porque ha desaparecido su lugar de trabajo. A veces desean cambiar de trabajo para avanzar en su carrera profesional o porque se sienten atraídos por otros objetivos personales, profesionales o alcanzables a corto plazo. Posiblemente desean experimentar diferentes tipos de desarrollo o tienen la oportunidad de vivir en otro país. Todos estos factores dan pie a la innovación y modifican la manera en que percibimos e impartimos la educación y la formación.

(2) Véanse las páginas 16-18.

Salvar la distancia existente entre la educación y formación profesionales, y la enseñanza universitaria o superior: un argumento a favor de las cualificaciones profesionales combinadas

El marco europeo de cualificaciones propuesto se enfrenta a dos grandes retos alternativos. En primer lugar, salvar la distancia existente entre la formación profesional y la enseñanza superior y convertir esa distancia en una idea totalmente obsoleta. En segundo lugar, institucionalizar y reforzar esta distancia, por ejemplo mediante un proceso bidireccional basado en los resultados que permita a las personas obtener una cualificación combinada (CC) que abarque cualificaciones tanto de enseñanza superior como de formación profesional. La cualificación combinada se alcanzará cuando los órganos responsables de la educación y formación profesionales y de la enseñanza superior determinen que una persona ha alcanzado un determinado nivel de conocimientos, aptitudes y competencias académicas y de competencias profesionales reconocidas. Estas cualificaciones son plenamente reconocidas por las organizaciones establecidas y las correspondientes normas de referencia del mercado laboral. No serían necesariamente una adición a un nivel ya existente del MEC, sino un valor de cualificación adicional que los estudiantes pueden agregar a los niveles 5, 6, 7 u 8 del MEC. En el siguiente supuesto se ilustran las ventajas que podría ofrecer dicha cualificación combinada. Una pareja desea adquirir una casa nueva y vender su piso. La diferencia entre el precio de compra de la nueva casa y el precio de venta del piso podría cubrirse por medio de un crédito puente. Una vez que el banco y los interesados acuerdan las condiciones de dicho crédito, la pareja puede comprar la casa nueva y vender su piso. Puesto que el precio de venta del piso es inferior al coste de la nueva casa, la pareja debe pagar una hipoteca durante varios años antes de jubilarse. Pero la casa ya es suya.

Las cualificaciones combinadas funcionan de forma similar. Las personas se registran para obtener cualificaciones de nivel 6 del MEC. Al mismo tiempo les interesa obtener los niveles 4 o 5 del MEC, que pueden combinar con su programa de estudios. Un sistema que permita aunar los dos programas de modo que los estudios académicos y las capacidades de trabajo reconocidas se alcancen simultáneamente (comprar la casa nueva y vender el piso) ofrecería una educación más completa a las personas y mejoraría su calidad de vida. El tiempo sustraído a un programa para invertirlo en el otro debe devolverse a fin de concluir este proceso con éxito. Por lo tanto, el curso puede tardar más tiempo (pago de la hipoteca), pero el resultado final aumen-

tará las posibilidades de empleo y mejorará la calidad del aprendizaje y la experiencia laboral.

En la versión actual del marco europeo de cualificaciones, la integración de la educación y formación profesionales y la enseñanza superior se define con excesiva vaguedad, si bien la posibilidad existe claramente y se expresa en repetidas ocasiones. Teniendo en cuenta el avance de un niño que haya completado la enseñanza obligatoria, la educación y formación profesionales y la enseñanza superior deberían ser dos vías y opciones igualmente válidas, que se caractericen por indicios comparables y tangibles de empleabilidad. Aunque los medios y las vías son diferentes, los logros pueden ser comparables. Esto implica que el ingreso al nivel 3 del MEC (en el caso de niños) debería ir acompañado por un proceso continuo de evaluación que comenzara lo antes posible. Al final de la escolarización en el nivel 2 del MEC, debería realizarse una evaluación que permitiera a los alumnos pasar a la enseñanza secundaria superior o a la educación para adultos y niveles posteriores.

No debería haber fracasos al entrar en el nivel 3 del MEC, ya sea para los alumnos que obtengan cualificaciones a nivel de secundaria superior o para los alumnos que obtengan cualificaciones en enseñanza para adultos o niveles posteriores de un nivel comparable.

Nadie debe considerarse fracasado al final del nivel 2 del MEC. Nadie debería recibir una cualificación que lo clasifique como fracasado "social". Todos deberían recibir orientación para llegar al siguiente paso dentro de un marco de cualificaciones profesionales reconocido. La entrada en el nivel 3 del MEC podría implicar también el refuerzo de los niveles 1 y 2 y para los alumnos procedentes de estos niveles. A este respecto es necesario reforzar los centros de educación y formación profesionales y mejorar su calidad. Deberían contar con profesores mejor formados y recursos financieros adecuados, a fin de que los estudiantes que deseen seguir estudiando tengan la oportunidad de hacerlo. Todas las personas que deseen permanecer en el sistema tras completar la enseñanza obligatoria deberían tener plaza si cumplen determinadas condiciones. Éste podría ser un avance sumamente importante derivado del marco europeo de cualificaciones propuesto.

Relaciones y transferencia entre los niveles de formación profesional y los de enseñanza superior

Tras completar el nivel 4 o 5 del MEC, los estudiantes deberían tener acceso al nivel 6, algo que constituye otro reto para el marco europeo de cualificaciones propuesto. Para ello es necesario responder a dos preguntas fundamentales. ¿Cómo podemos evaluar el aprendizaje a fin de que la entrada en el nivel 6 del MEC sea equivalente a la obtención del nivel 5? ¿Qué conocimientos, aptitudes y competencias comunes son necesarios en los niveles 4 y 5 del MEC para ofrecer conocimientos, aptitudes y competencias comunes al final de este ciclo?

Podríamos decir que las estructuras necesarias para salvar la distancia entre la educación y formación profesionales y la enseñanza superior son de carácter organizativo y sustancial. La creación de una Comisión de Formación Profesional y Enseñanza Superior a nivel nacional o sectorial permitirá planificar las políticas de ambos entornos de modo que el componente de conocimientos, aptitudes y competencias sea complementario y responda a los enfoques basados en resultados de los sectores productivos. La Comisión de Formación Profesional y Enseñanza Superior debería crear la estructura organizativa necesaria para garantizar que los dos segmentos compartan los recursos, que el marco nacional de cualificaciones responda a las necesidades económicas y sociales del país en el contexto de la Unión Europea y que el aprendizaje en ambos entornos sea complementario. La Comisión en cuestión debería estar formada por personas que contaran preferentemente con experiencia en ambos entornos educativos y tuvieran el firme compromiso de aplicar medidas relativas al aprendizaje permanente conformes a los principios del MEC propuesto. Además, la Comisión de Formación Profesional y Enseñanza Superior debería representar los intereses de la industria y el comercio, así como los de la educación en general. De ser posible, los Ministros de Educación deberían presidir y coordinar dicha Comisión con el objetivo de hacer que sus deliberaciones sigan el camino marcado por las políticas nacionales y comunitarias, y obtener los medios financieros para desarrollar los conocimientos y experiencias necesarios.

Desde una perspectiva sustancial, los estudiantes de nivel 4 y 5 del MEC deben poseer competencias básicas comunes que les faciliten la entrada en el nivel 6 sin desventajas importantes. Dichas competencias podrían ser la comunicación en lengua materna y otra lengua, competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, competencias en tecnologías digitales, aprendizaje para aprender, competencias interpersonales y ciudadanas, espíritu

de empresa y “expresión” cultural, tales como los conocimientos, aptitudes y competencias básicas que se mencionan en la reciente resolución del Parlamento Europeo y el Consejo. Independientemente de que el aprendizaje tenga lugar en escuelas secundarias superiores, centros de educación y formación profesionales o centros de enseñanza para adultos, siempre deberían impartirse dichas competencias, las cuales deberían ser obligatorias. De este modo, los estudiantes que entren en el nivel 6 del MEC se encontrarán en una situación de partida equivalente, tanto si provienen de la enseñanza secundaria superior, la formación profesional o la educación para adultos. El nivel 6 del MEC constituye un umbral crucial para el marco europeo de cualificaciones propuesto. Según el Cedefop (informe sobre políticas y síntesis de Maastricht), un 50 % de los puestos de trabajo que se crearán de aquí a 2010 será de nivel superior, aproximadamente un 40 % de nivel de secundaria superior, y entre un 10 % y un 15 % de nivel inferior (Leney et al., 2004). Para la mayoría de los gobiernos, el objetivo es salvar la distancia existente entre la enseñanza obligatoria y la enseñanza postsecundaria a fin de que los jóvenes tengan acceso a una forma de educación que tanto ellos como el país necesitan para apoyar el crecimiento económico y garantizar la cohesión social.

Se espera que las partes interesadas y los profesionales, incluidos los encargados de elaborar los planes de estudios, definirán los niveles 4 y 5 del MEC, independientemente del ámbito de estudio, lo que constituiría algo así como un proceso de integración que tendría lugar antes del ingreso en la enseñanza superior, sin tener en cuenta el tiempo necesario para alcanzar dicha meta. El sistema europeo de créditos para la educación y la formación profesionales propuesto (ECVET) (Comisión Europea, 2005), al igual que el ECTS, permite impartir conocimientos, aptitudes y competencias de acuerdo con las capacidades de los estudiantes y al ritmo de éstos. Por consiguiente, el procedimiento de evaluación será a la medida e individualizado a fin de obtener los resultados deseados y teniendo en cuenta todas las dimensiones de los conocimientos, aptitudes y competencias. Tanto si una persona opta por la vía de la enseñanza secundaria superior, la de la educación y formación profesionales o la de la enseñanza para adultos, la cualificación (el ciclo corto dentro del primer ciclo de las cualificaciones de nivel superior) alcanzada al final del nivel 5 del MEC es equivalente y comparable.

Esto significaría un importante avance para la educación europea que, de tener éxito, podría exportarse a otros sistemas de otros países del mundo. El principio en el que se basa esta reforma es que ningún joven que acabe la enseñanza obligatoria se considerará un fracasado. La estrategia de Lis-

boa en su dimensión sustancial implica que nadie debe quedar marginado al final de su educación formal y que el objetivo concreto es transformar a cada persona en un activo y no en un pasivo. Existen al menos cuatro aspectos importantes de la estrategia de Lisboa que apuntan a esta meta: mejor educación y competencias, una fuerza de trabajo flexible, una normativa de más calidad y más y mejores puestos de trabajo. El más importante de ellos es una mayor calidad de la educación y las competencias. Establecer un vínculo entre la educación y formación profesionales y la enseñanza superior es un paso hacia una educación de calidad.

El ejemplo de Malta

Tomando como ejemplo el sistema educativo de Malta ⁽³⁾, el siguiente cuadro puede ilustrar un proceso de paralelismo a los niveles 3, 4 y 5 del MEC:

Educación postsecundaria	Niveles del MEC	Formación profesional o educación para adultos
Cualificaciones avanzadas e intermedias en: dos materias a nivel 'A' y cuatro materias a nivel intermedio	Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado básico MCAST (60 a 90 créditos) • Primer diploma BTEC-MCAST (90 a 120 créditos) • Diploma nacional BTEC-MCAST (60 créditos) • Diploma nacional superior BTEC-MCAST (60 créditos)
	Nivel 4	
	Nivel 5	
+ principales competencias complementarias		+ principales competencias complementarias
270 a 330 créditos	Acceso al nivel 6 del MEC	270 a 330 créditos

⁽³⁾ Este ejemplo procede del sistema educativo de Malta, en el cual la vía de aprendizaje en su único centro de formación profesional (el Colegio de Artes, Ciencias y Tecnología de Malta) puede compararse a la enseñanza secundaria superior, en la que los estudiantes deben cursar dos materias a un nivel avanzado de educación, tres materias a un nivel intermedio y una materia, también a nivel intermedio, denominada Sistemas de conocimiento (que es obligatoria). Según tengo entendido, para acceder a la Universidad de Malta es necesario superar una determinada nota en las materias impartidas en la enseñanza secundaria superior, a través del Diploma Superior en Gestión de Hostelería que ofrece el Instituto de Estudios Turísticos, el Bachillerato Internacional, así como a través de la cláusula de "madurez".

Lo importante en este ejemplo es el proceso de integración:

- que se basa en resultados;
- que se basa en la acumulación de créditos (que podrían definirse sobre la base de 35 a 40 horas lectivas o de experiencia laboral por semana) y no en el tiempo de servicio y/o en años naturales;
- que es flexible por lo que se refiere a las cualificaciones necesarias en el momento del ingreso;
- que incluye las competencias básicas comunes;
- que abarca todo el espectro de la diversidad de la educación y la formación, y contempla un proceso de evaluación exhaustivo;
- que es suficientemente sencillo, plausible y funcional;
- que integra la progresión como una forma de logro;
- que acredita todos los conocimientos, aptitudes y competencias y transforma dicha acreditación en el desarrollo y la aplicación de un mecanismo integrado de transferencia y acumulación de créditos para el aprendizaje permanente.

Los niveles 3, 4 y 5 del MEC son cruciales para el vínculo y la comparabilidad entre la educación y formación profesionales y la enseñanza superior. Más que basarse en materias como francés, economía, física, biología, estudios comerciales, informática, electrónica industrial, artes gráficas o construcción, por poner un ejemplo, este vínculo debería basarse en lo siguiente:

- los resultados del aprendizaje,
- los créditos y períodos predeterminados,
- el aseguramiento de la calidad,
- las competencias básicas comunes,
- los niveles profesionales específicos expresados en forma de logros concretos.

Un sistema educativo (basado en el marco europeo de cualificaciones) que logre ofrecer, al final de la enseñanza obligatoria, nuevas oportunidades y acceso a todo tipo de aprendizaje posterior es el objetivo en última instancia, y tendrá efectos positivos sobre el vínculo entre la educación y la formación profesional y la enseñanza superior con miras al establecimiento de una estrategia general en materia de aprendizaje permanente.

Conclusión

No existe una fórmula dada para que la formación profesional y la enseñanza superior aúnen sus efectos sobre el aprendizaje, excepto la introducción de cambios estructurales y sustanciales en la manera en que las instituciones educativas perciben los problemas económicos y sociales.

La estrategia de Lisboa y los procesos que han hecho de Bolonia y Copenhague hitos en la reforma educativa han llegado a una fase en la que la formación profesional y la enseñanza superior deben formular una nueva estrategia general para la provisión de educación y formación tras la enseñanza obligatoria. Este nuevo planteamiento debe basarse en políticas combinadas y compartidas que aborden los problemas económicos y sociales desde perspectivas diferentes, pero igualmente significativas. A la larga, la tradicional distancia existente entre la formación profesional y la enseñanza superior se considerará una barrera superficial para los intereses de la economía, la inversión y el crecimiento económico. Mediante iniciativas legislativas conjuntas, los centros de formación profesional y enseñanza superior en todo el territorio de la Unión Europea formarán a más y mejores estudiantes, a más y mejores trabajadores y proporcionarán más y mejores puestos de trabajo.

Éste es uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos actualmente en el ámbito de la educación y la formación europeas tras la enseñanza obligatoria. Decidirá el futuro de la competitividad europea, de una Europa que fomente la cohesión social y genere crecimiento en todos los sectores de desarrollo y, en particular, en los basados en las tecnologías de la información y la comunicación, el transporte, la producción, el desarrollo y las actividades recreativas. Dichas políticas deben contar con el apoyo de la investigación y la innovación a escala europea. Es esta plataforma de investigación e innovación la que hará finalmente que la educación y formación profesionales y la enseñanza superior apuesten conjuntamente por un sistema de cualificaciones profesionales combinadas que atraigan una inversión importante de los sectores productivos (y reciba el pleno apoyo de los interlocutores sociales y otras partes interesadas) con vistas a financiar proyectos concretos para el futuro.

Bibliografía

- Comisión Europea. Grupo de trabajo técnico sobre transferencia de créditos, *European credit system for VET (ECVET) – Technical specifications*. Bruselas; Comisión Europea, 2005. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_en.pdf [citado 11.10.2007].
- Comisión Europea. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning – Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. (SEC(2005), 957) Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [citado 3.5.2007].
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET – Final report to the European Commission*. Bruselas; Comisión Europea, 2004. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [citado 11.10.2007].

Modelización del marco nacional lituano de cualificaciones para adaptarlo al Marco Europeo de Cualificaciones

Rimantas Laužackas

Profesor de Educación, Vicerrector de la Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

Vidmantas Tūtlys

Director del Centro del Educación y Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

RESUMEN

El artículo analiza la modelización del marco nacional de cualificaciones de Lituania y sus relaciones con el Marco Europeo de Cualificaciones. Describe los principales parámetros metodológicos y enfoques de diseño de dicho marco, analiza los descriptores de los niveles de cualificación, compara el modelo lituano con el europeo y señala los principales problemas para la aplicación en Lituania de ambos marcos de cualificaciones.

Palabras clave

Qualification, competence, skills, national qualifications framework, European qualifications framework, qualifications levels

Introducción

Muchos países europeos han abordado recientemente el desarrollo de un marco nacional de cualificaciones. Esta necesidad viene determinada por los últimos cambios económicos y tecnológicos, y por la creciente competencia y globalización de los mercados de bienes, servicios y recursos humanos. Un factor importante que influye en los marcos nacionales de cualificaciones de los países de la Unión Europea es la integración cada día mayor del mercado de trabajo, de la educación y formación profesional y de la educación superior. Este proceso se ve facilitado por el diseño y la aplicación de medidas a escala de la UE, tales como el Marco Europeo de Cualificaciones,

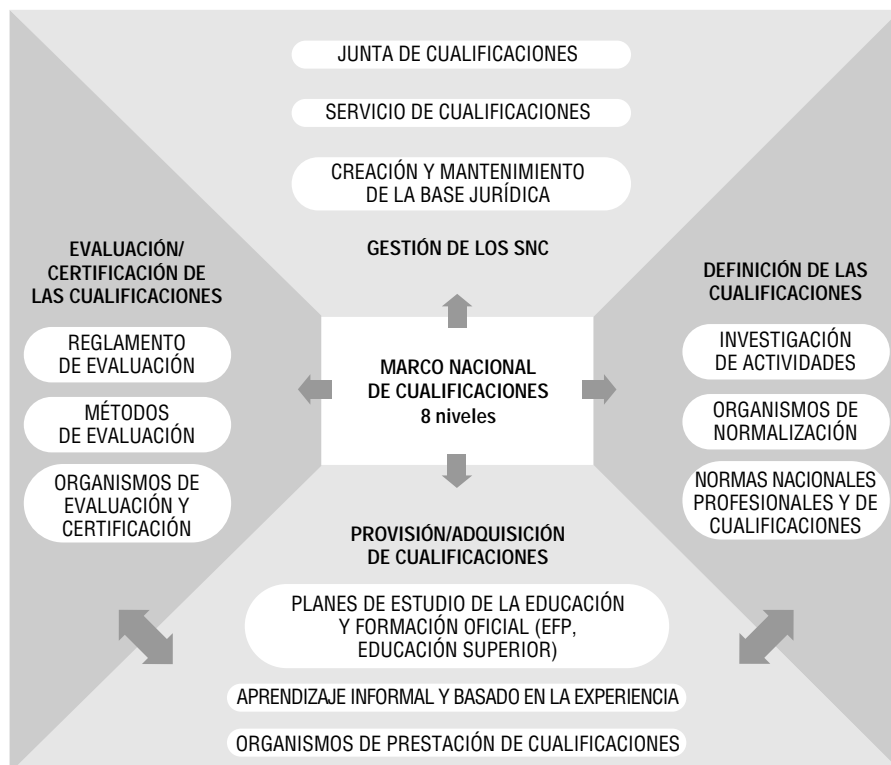
Cualificación, competencia, destrezas, marco nacional de cualificaciones, Marco Europeo de Cualificaciones, niveles de cualificación

facilita este proceso. El presente artículo pretende clarificar los principales parámetros y características del actual marco nacional de cualificaciones de Lituania, analizándolo en el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones. Una de las cuestiones más importantes que se plantean al respecto es la relativa al modo en que el marco nacional, como parte integrante del sistema nacional de cualificaciones, puede alinearse con el Marco Europeo de Cualificaciones, que es el metamarco y mecanismo de comparación de las cualificaciones en los distintos países de la UE y de definición de los principales retos.

Principales parámetros metodológicos para el diseño del marco nacional de cualificaciones y del sistema nacional de cualificaciones de Lituania

El marco nacional de cualificaciones de Lituania es actualmente un elemento integrante y básico del sistema nacional de cualificaciones. Con arreglo al modelo establecido, este sistema consta del marco de cualificaciones y del proceso de definición, aplicación, evaluación y reconocimiento de las cualificaciones. El marco cumple una función estructuradora dentro del sistema, porque las cualificaciones se definen, publican, valoran y reconocen con arreglo a los niveles definidos en él (Fig. 1). A fecha de hoy se han elaborado los conceptos correspondientes al sistema y al marco nacional mencionados. Los documentos correspondientes fueron desarrollados conjuntamente por los investigadores, por las instituciones de educación y formación y por los interlocutores sociales. En su presentación y discusión participó una amplia gama de grupos interesados pertenecientes al mundo de la educación, de la empresa y del mercado laboral. En la actualidad existen normas profesionales y un registro de cualificaciones. La aplicación del sistema y del marco nacional de cualificaciones comenzará en 2008.

Figura 1: Modelo del sistema nacional de cualificaciones de Lituania
(*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*)



El sistema nacional de cualificaciones lituano define el marco nacional como una estructura de diferentes niveles definidos con arreglo a unos criterios de cualificación que indican las competencias requeridas para una determinada actividad (*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*). Las características específicas de estos niveles se adaptan al sistema educativo y al mercado laboral del país. El marco nacional describe las características y principios que permiten agrupar las competencias correspondientes a cada nivel de cualificaciones. Su finalidad es la prestación de apoyo y el estímulo del proceso de aprendizaje permanente mediante la satisfacción de las necesidades de las personas, grupos sociales y actividades en los ámbitos de la educación, el desarrollo profesional y el bienestar social.

Esta finalidad se logra a través de las tareas siguientes:

- (a) Coordinación. El marco nacional de cualificaciones crea las condiciones previas para la compatibilidad de las cualificaciones adquiridas con las necesidades del mercado de trabajo y establece el sistema de referencia para

la asociación del mundo del trabajo con el de la educación y formación. Promueve el desarrollo de los recursos humanos y facilita la coordinación entre las políticas económicas, sociales y de empleo;

- (b) Fomento de la transparencia y del acceso a los procesos de definición, aplicación, evaluación y certificación de las cualificaciones;
- (c) Información y orientación a las personas que acceden al mercado laboral o que cambian de actividad profesional. El marco nacional de cualificaciones ofrece información sobre los contenidos de las cualificaciones, los requisitos en materia de competencias y cualificaciones, las vías de acceso de uno a otro nivel, las posibilidades de aprendizaje y otros temas importantes;
- (d) Garantía de la calidad de las competencias y cualificaciones adquiridas y reconocidas con referencia a los requisitos del sistema de actividades profesionales al nivel nacional y europeo;
- (e) Promoción del aprendizaje permanente y de la formación profesional continua mediante el apoyo de todas las fórmulas y modalidades de aprendizaje y la creación de las condiciones para evaluar y certificar todos los resultados del aprendizaje, independientemente de la forma en que se hayan obtenido;
- (f) Apoyo de la movilidad de la mano de obra estableciendo las condiciones necesarias, en lo que respecta a las cualificaciones y al aprendizaje, para el desarrollo de esta movilidad en los planos profesional y geográfico.

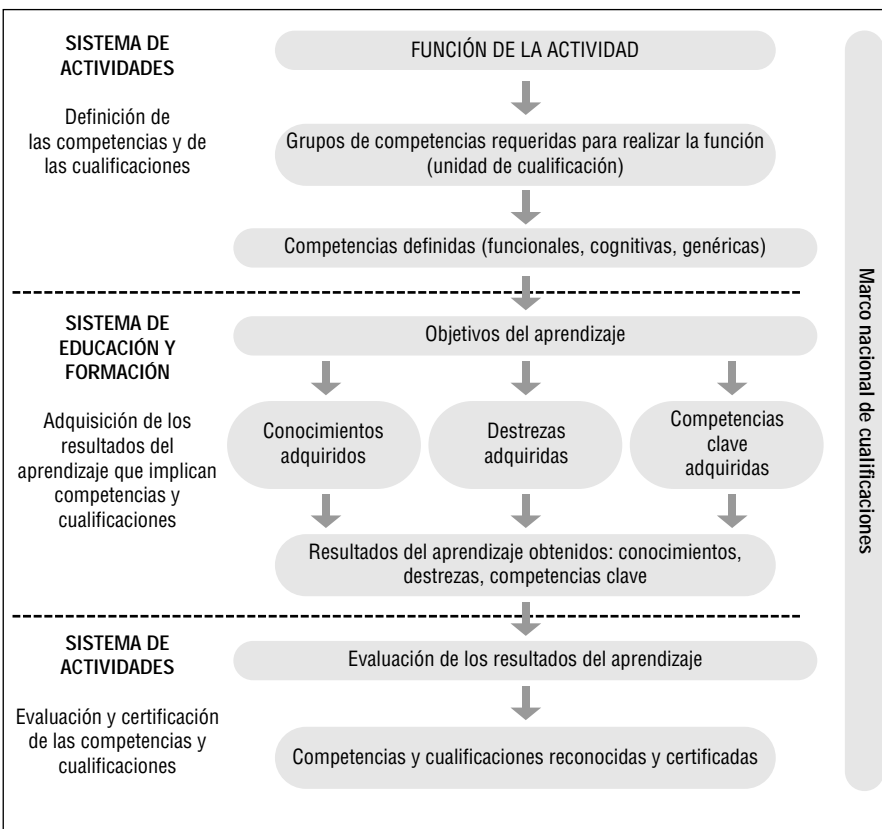
El diseño del marco nacional de cualificaciones y la definición de los niveles de cualificaciones toman como referencia las especificaciones y necesidades del sistema de actividades profesionales (Fig. 2).

El marco nacional de cualificaciones de Lituania desempeñará un papel importante en todos los procesos del sistema nacional de cualificaciones. Permitirá:

- (a) establecer la base de referencia para el diseño de las cualificaciones. Contribuirá a definir el nivel de cualificaciones para el diseño de las normas profesionales y para la incorporación de las cualificaciones existentes y de las nuevas al registro nacional de cualificaciones. Estas funciones confirman la necesidad de un enfoque basado en las competencias;
- (b) fomentar la equidad entre las distintas formas y trayectorias que admite la oferta y adquisición de cualificaciones, estableciendo una base clara de información sobre los niveles de cualificaciones y sobre las fórmulas para pasar de un nivel a otro. La puesta en práctica y el desarrollo del marco nacional de cualificaciones contribuirá asimismo a mejorar la continuidad

- y la transición entre la educación y formación profesional (EFP) inicial y la educación superior, así como entre la EFP inicial y la continua;
- (c) disponer de un instrumento para evaluar y certificar las competencias y cualificaciones que indique el nivel de las cualificaciones adquiridas y las vías de transición de unos niveles a otros. Será además una guía importante para la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal.

Figura 2: Influencia de los sistemas de actividades profesionales y de educación y formación en los procesos del sistema nacional de cualificaciones



Los descriptores de los niveles de cualificación se basan en dos parámetros principales:

- (a) Las competencias, en cuanto habilidades para realizar determinadas tareas y operaciones en un contexto de actividad real o figurado. Se definen en función de los conocimientos, destrezas, actitudes y enfoques impartidos por un centro de enseñanza o adquiridos en el puesto de trabajo. El concepto de competencia se deriva del mundo del trabajo o, más exactamente, de la interfase entre los mundos del trabajo y de la educación. Las competencias se interpretan como los resultados del aprendizaje aplicados a la realización de una tarea profesional. Por consiguiente, pueden ser definidas igualmente como resultados del aprendizaje referidos a los requisitos y especificaciones del sistema de actividades profesionales. Con arreglo a esta definición, se entiende por cualificación el conjunto de competencias adquiridas que son necesarias para realizar una determinada actividad profesional y que gozan de reconocimiento por parte de las instituciones estatales correspondientes. Este reconocimiento de las cualificaciones se refrenda mediante un diploma o certificado válido a nivel nacional. Al analizar las competencias necesarias para realizar las actividades, los responsables del marco de cualificaciones identificaron en ellas tres tipos principales: funcionales, cognitivas y genéricas. No siempre resulta fácil delimitar claramente estos tres tipos de competencias. Las más complicadas de distinguir suelen ser las genéricas y las cognitivas. Por ejemplo, no está completamente claro en qué tipo de competencias se deben incluir cuestiones como los conocimientos educativos genéricos, el conocimiento de los métodos de trabajo y la capacidad para aplicarlos métodos en la práctica, etc. El concepto de competencia en el marco nacional de cualificaciones se apoya en el enfoque funcional aplicado en muchos de los marcos actuales, como el marco de cualificaciones de la formación profesional del Reino Unido, los marcos de cualificaciones de Australia y de Nueva Zelanda y otros varios (Delamare, Le Deist y Winterton, 2005). A diferencia de las cualificaciones de la formación profesional en el Reino Unido, que han sido criticadas por su falta de atención a la adquisición sistemática de conocimientos en los centros de educación y formación profesional (Warhurst, Grugulis y Keep, 2004), el concepto de competencia en el sistema lituano asigna un papel importante a la integración de los conocimientos y destrezas adquiridos sistemáticamente para el diseño y oferta de competencias y cualificaciones. Por ejemplo, la educación general desempeña un papel esencial para pasar de un nivel de cualificación a otro (especialmente en el primer nivel de cualifi-

caciones). La función de esta educación general dentro de la estructura de cualificaciones planteó serios problemas a los expertos del grupo de trabajo encargado de desarrollar el marco nacional de cualificaciones. Había que determinar si la educación general debía ser valorada o no como una cualificación concreta y, en caso afirmativo, decidir el puesto que debía ocupar en el marco nacional. Tras intensas discusiones, se llegó a la conclusión de que no podía ser asimilada a las cualificaciones profesionales, aunque constituye una base importante y una condición para la adquisición y desarrollo de las mismas;

(b) Las características de la actividad: autonomía, complejidad y variabilidad. Al describir cada uno de los niveles de cualificación, hay que responder a las preguntas siguientes:

- ¿Cómo influyen las características de la actividad que son específicas de un nivel de cualificaciones en las competencias funcionales, cognitivas y genéricas exigidas para realizar determinadas funciones o actividades? Con otras palabras, ¿qué competencias funcionales, cognitivas y genéricas se necesitan para realizar una tarea con determinadas características de autonomía, complejidad y variabilidad?
- ¿Cómo influyen las características de la actividad en la adquisición y desarrollo de las competencias funcionales, cognitivas y genéricas? Por ejemplo, la falta de autonomía y la simplicidad de las tareas repetitivas en los niveles inferiores de cualificación no ofrecen suficientes posibilidades para el desarrollo de las competencias de quienes las realizan. Por consiguiente, los descriptores de estos niveles señalan la necesidad de medidas e iniciativas adicionales por parte de las empresas y de los centros de EFP para desarrollar el aprendizaje permanente y las destrezas correspondientes.

Los niveles de cualificaciones en el marco nacional lituano se estructuran jerárquicamente y abarcan una extensa gama de cualificaciones adquiridas en la enseñanza secundaria y en los centros de educación y formación profesional, así como en los centros de formación para el empleo, en los cursos de formación profesional continua y en las instituciones de enseñanza superior. Incluyen asimismo cualificaciones adquiridas mediante el aprendizaje informal y las demás posibilidades ofrecidas por el aprendizaje permanente.

Los primeros cinco niveles corresponden a las cualificaciones adquiridas en la formación profesional inicial impartida en los centros de educación y formación profesional o en el puesto de trabajo. Los niveles 6 y 8 correspon-

den a las adquiridas en los centros de enseñanza superior.

Al analizar las características de las actividades que son específicas de cada nivel de cualificación podemos distinguir tres tipos:

- (a) Las actividades elementales consistentes en acciones y operaciones sencillas. Suelen ser las correspondientes al primer nivel de cualificaciones;
- (b) Las actividades típicas del segundo, tercer, cuarto y quinto niveles, que incluyen acciones especializadas o combinaciones de las mismas. El número de estas acciones y sus combinaciones van aumentando con el nivel. Aunque el contenido de las acciones y operaciones incluidas en estas combinaciones es similar en los tres niveles de cualificaciones mencionados, el número cada vez mayor de las mismas aumenta la complejidad de la actividad y obliga a manejar una gama más amplia de técnicas y métodos de organización del trabajo. Esta complejidad de las actividades inherentes a cada nivel de cualificaciones representa una buena condición previa para la ulterior formación y desarrollo de las mismas mediante la acumulación de créditos y otros mecanismos;
- (c) a partir del sexto nivel de cualificaciones, la complejidad de las actividades depende no solamente de un mayor número de acciones y de combinaciones, sino también de cambios en el contenido del trabajo. Tales cambios se manifiestan en la aplicación de técnicas superiores y más complejas, en una mayor responsabilidad respecto a la organización del trabajo y en la necesidad de tomar decisiones basadas en el análisis y en la investigación.

Los datos que se desprenden del análisis del mercado laboral y de la población activa indican que la estructura de ocho niveles del marco nacional de cualificaciones se ajusta a la actual estructura de cualificaciones del mercado laboral (véase la Tabla 1).

Tabla 1: Estructura de la población activa lituana con arreglo a los niveles de cualificaciones

Nivel de cualificaciones	Composición y volumen de la población trabajadora que posee el correspondiente nivel de cualificaciones
Nivel 1	Trabajadores no cualificados, que trabajan en profesiones básicas. Los datos demuestran que el número de personas con educación primaria y con el primer ciclo de la enseñanza secundaria, pero sin cualificaciones profesionales, descendió ligeramente entre 2001 y 2004, pasando de 897 000 a 859 000 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). El número de trabajadores no cualificados que trabajan en las profesiones básicas aumentó de 143 100 en 2000 hasta 154 700 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nivel 2	Trabajadores con baja cualificación, que han completado cursos de formación para el acceso al mercado de trabajo. Los datos indican que el número de personas con un bajo nivel de cualificaciones profesionales que no han completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria descendió de 20 300 en 2001 a 14 900 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nivel 3	Trabajadores cualificados, que tienen cualificaciones profesionales y han completado el primer ciclo de enseñanza secundaria. Según las estadísticas, en los últimos años el número de personas que han completado el primer ciclo de enseñanza secundaria disminuyó de 102 200 en 2001 a 77 200 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nivel 4	Trabajadores muy cualificados, que han completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria o una educación post-secundaria (artes y oficios, operadores de maquinaria y equipos industriales, mecánicos, etc.) Los datos indican que el número de estos trabajadores creció de forma importante, pasando de 366 300 en 2000 a 394 600 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Actualmente es esta categoría de la población laboral, junto con la correspondiente al nivel 5, la más demandada en el mercado laboral.
Nivel 5	Trabajadores cualificados y con experiencia (técnicos, capataces y titulados, administrativos), titulados de las antiguas escuelas de secundaria especiales (technikums) y centros de formación profesional superior. Resulta complicado calcular el número de personas que tienen estas cualificaciones, a causa de la reforma de la enseñanza superior y de la transformación de los antiguos centros de formación profesional superior en escuelas de diplomatura (instituciones de enseñanza superior no universitaria) a partir del año 2001. Existen igualmente pocos datos acerca de los trabajadores cualificados que asisten a cursos de formación profesional continua. Sin embargo, en 2001 las personas con educación secundaria especial (antiguos technikums) junto con los titulados de los antiguos centros de formación profesional superior sumaban 574 400 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Esta categoría de la población activa representa, junto con los trabajadores muy cualificados del nivel 4, el tipo de trabajadores más demandados por el mercado laboral.
Nivel 6	Titulados a nivel de diplomatura o equivalente (concedidos por escuelas de diplomatura o por programas universitarios de diplomatura). Los datos revelan un aumento importante de la población con educación superior (considerando el conjunto de títulos): pasaron de 348 400 en 2001 a 408 500 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). También ha aumentado durante los últimos años el número de titulados en los distintos ramos: los titulados de escuelas de diplomatura pasaron de 4 602 en 2003 a 8 750 en 2004, y los de titulados en programas universitarios de diplomatura, de 14 654 en 2003 a 15 758 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nivel 7	Licenciados o poseedores de un título equivalente. El número de trabajadores que habían completado cursos de licenciatura fue de 7 435 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Nivel 8	Titulados con grado de doctor (investigadores, especialistas en I+D). El número de investigadores doctorados en alguna especialidad científica que trabajan en el sector público creció ligeramente desde 5 333 en 2000 hasta 5 706 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).

Un análisis ulterior del contenido de los descriptores de nivel muestra la relación entre las características de las actividades y de las competencias.

Nivel 1

Especificaciones de la actividad

Este nivel de cualificaciones se refiere a las operaciones elementales, sencillas y secundarias que son inherentes a muchas actividades básicas. Éstas se realizan bajo supervisión directa. Las acciones y operaciones elementales son continuas y repetitivas.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Las operaciones y tareas sencillas, continuas y repetitivas exigen competencias funcionales simples, estables y fáciles de adquirir mediante la práctica del trabajo. Las tareas requieren a veces la aplicación de algunos de los conocimientos adquiridos en la enseñanza general. La simplicidad y estabilidad de la actividad no favorecen la adquisición de nuevas competencias cognitivas. Los requisitos mínimos son la enseñanza elemental obtenida a través de la educación formal y las competencias funcionales, cognitivas y genéricas de tipo elemental, adquiridas de manera informal o a través de la experiencia laboral (enseñanza informal en el puesto de trabajo). El perfeccionamiento de las cualificaciones depende de la educación general adquirida. Es posible obtener una cualificación de nivel 2 completando la educación básica y un programa o módulo de formación profesional para adultos. La educación general básica (nueve años) más una titulación de un centro de formación profesional permiten alcanzar la cualificación de nivel 3. Si se completa la educación secundaria en un centro de formación profesional es posible obtener una cualificación de nivel 6. La educación secundaria ofrece la posibilidad de acceder a las escuelas de diplomatura y a las universidades para alcanzar las cualificaciones correspondientes a la educación superior.

Nivel 2

Especificaciones de la actividad

Este nivel de cualificaciones comprende acciones y operaciones algo más variadas y especializadas. El contexto de la actividad está estructurado, y la misma se realiza de acuerdo con instrucciones detalladas. En muchos casos, la actividad exige una supervisión y control estrictos por parte de personal más cualificadas.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Se requieren algunas competencias funcionales sencillas, así como las competencias cognitivas y genéricas que corresponden al nivel de educación básica. Las competencias funcionales se orientan hacia tareas muy especializadas en las que es preciso realizar operaciones simples y repetitivas en un entorno de trabajo estable. La actividad exige la aplicación práctica de los conocimientos básicos. La sencillez y estabilidad de la actividad no favorecen la adquisición de nuevas competencias cognitivas. Estas cualificaciones se adquieren en las escuelas de educación y formación profesional y en los centros de formación profesional para adultos. Las competencias funcionales se adquieren mediante la formación práctica en el entorno de trabajo (puesto de trabajo simulado) o en el trabajo real. La adquisición de las competencias cognitivas se realiza a través del estudio teórico y de las habilidades básicas – aprendiendo a realizar la actividad. Una vez concluida la educación obligatoria, las cualificaciones correspondientes a los niveles 3 y 4 pueden conseguirse a través de los centros de educación y formación profesional inicial, y mediante la educación no formal e informal.

Nivel 3

Especificaciones de la actividad

Este nivel puede incluir una o más tareas especializadas de la actividad profesional que requieren la toma de decisiones bien conocidas y probadas. Las tareas se realizan bajo la supervisión de otras personas más cualificadas. El contexto del trabajo es relativamente estable, aunque puede haber algunos cambios momentáneos y poco importantes en las técnicas y en su organización. Algunas de las actividades fomentan el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Se necesitan competencias funcionales para llevar a cabo tareas especializadas en uno o varios campos de actividad limitados, seleccionando una o más formas y métodos de ejecución, eligiendo los materiales, las herramientas, etc. Las competencias funcionales adicionales pueden adquirirse de forma relativamente fácil mediante el aprendizaje en el puesto de trabajo supervisado por empleados cualificados. Los empleados con este nivel de cualificación comprenden los conocimientos y procesos fácticos de una actividad profesional concreta, combinando en la realización de sus tareas esta comprensión con los conocimientos derivados de una educación general. Las ta-

reas se desempeñan de forma autónoma con un control de calidad externo. Los empleados son capaces de tomar una decisión óptima entre una gama de decisiones preestablecidas. Este nivel de cualificación se consigue en los centros de educación y formación profesional secundaria (escuelas de EFP y centros de formación profesional para adultos) y mediante la educación no formal e informal.

Nivel 4

Especificaciones de la actividad

Este nivel comprende acciones y operaciones pertenecientes a un espectro relativamente amplio de tecnologías y métodos de organización del trabajo. Las actividades se llevan a cabo mediante la realización de una o varias funciones y tareas especializadas que en parte son novedosas y no han sido experimentadas anteriormente. Dichas tareas se realizan en forma autónoma, y los trabajadores tienen que ejecutar las instrucciones que les han sido dadas. Tienen que asegurarse además de la calidad de los procedimientos aplicados y de los resultados de la actividad. Esta actividad se caracteriza por cambios relativamente rápidos que afectan a técnicas específicas de prestación y organización del trabajo.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Las competencias funcionales permiten realizar combinaciones de acciones y operaciones especializadas en una variedad de ámbitos de actividad. Los conjuntos y combinaciones de competencias funcionales y la actualización de tales competencias permiten tomar decisiones sencillas y adaptarse al contexto cambiante de las tareas. Este nivel de cualificaciones incluye la comprensión y aplicación de los conocimientos fácticos de campos de actividades variados, así como la aplicación de los conocimientos genéricos a la realización de las tareas. La creciente complejidad de la organización del trabajo exige el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los trabajadores deben ser capaces de valorar la calidad de los procedimientos y resultados del trabajo. El nivel de educación mínimo requerido es la enseñanza secundaria (12 años). Este nivel se consigue en los centros de educación y formación profesional secundaria (escuelas de EFP y centros de formación profesional para adultos) o mediante la educación no formal e informal.

Nivel 5

Especificaciones de la actividad

Las actividades son complicadas y comprenden una variedad comparativamente amplia de acciones y operaciones especializadas que difieren entre sí por su contenido y alcance. A este nivel, los trabajadores realizan sus tareas de forma autónoma, y organizan y supervisan el trabajo de otras personas con cualificaciones de los niveles 1 al 4. Las actividades incluyen la gestión y control de distintos procesos con referencia a las instrucciones y recomendaciones de expertos, organizando el trabajo en grupos y formando a otros trabajadores. Las especificaciones tecnológicas y organizativas de la actividad están sujetas con frecuencia a cambios generalmente no previsibles.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Las cualificaciones abarcan competencias de carácter relativamente universal, que traspasan los límites de un puesto de trabajo específico, estando en condiciones de comprender y organizar de forma eficaz las actividades de distintos trabajos. Las competencias funcionales permiten realizar de forma autónoma acciones y operaciones complejas de uno o varios campos extensos de actividades. La complejidad y variabilidad de la actividad exigen la capacidad para definir y aplicar nuevas combinaciones de competencias funcionales en campos de actividad concretos. La profunda comprensión del contexto de la actividad se basa en unos amplios conocimientos teóricos. Las cualificaciones correspondientes a este nivel incluyen la capacidad para valorar los límites de los conocimientos adquiridos y para transmitirlos a los demás. Los trabajadores son capaces de analizar las tareas y de predecir los problemas que pueden surgir durante su ejecución, como también de evaluar y garantizar la calidad de las operaciones en un contexto de operaciones cambiantes. Las cualificaciones del nivel 5 se adquieren mediante una formación profesional continua posterior a la obtenida en una escuela de EFP o en un centro de formación profesional. En el futuro será posible adquirir estas cualificaciones a través de un ciclo corto de estudios (dos años) en las escuelas de diplomatura.

Nivel 6

Especificaciones de la actividad

Las actividades son complejas y comprenden operaciones variadas y complejas realizadas en distintos puestos o contextos de trabajo. Estas actividades se realizan de forma autónoma, y en ocasiones tienen lugar por inicia-

tiva del trabajador. Incluyen el trabajo en equipo y la gestión y supervisión de las actividades de otros trabajadores. En muchos casos exigen un elevado nivel de responsabilidad en relación con la calidad de los procesos y resultados del trabajo. Su contexto tecnológico y organizativo cambia constantemente y es imprevisible.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

Las competencias funcionales incluyen la capacidad para la realización de tareas de investigación aplicada en el campo de actividad en cuestión. La complejidad y variabilidad de las actividades requieren la capacidad para planificar las formas y métodos dirigidos a ejecutar las actividades y a evaluar sus elementos nuevos y sus contextos cambiantes. El conocimiento es la base de las competencias funcionales. El carácter complejo y cambiante de las actividades obliga a una actualización y desarrollo constantes de las competencias cognitivas (adquiriendo nuevos conocimientos o profundizando los conocimientos existentes). El tipo de trabajo autónomo exige pensamiento analítico y destrezas de resolución de problemas, así como habilidad para concentrarse en la esencia de los mismos. Este nivel de cualificación se adquiere en los centros de educación superior, universidades y escuelas de diplomatura. Las universidades tratan de impartir competencias cognitivas, mientras que las escuelas de diplomatura se centran más en transmitir las competencias funcionales necesarias para ámbitos de actividad específicos. Las cualificaciones a este nivel se dividen en dos subniveles: las adquiridas en la universidad (título de diplomado) y las adquiridas en las escuelas de diplomatura (título de diplomado profesional). Al pasar de estas escuelas a la universidad hay que prever planes de estudio complementarios para adquirir las competencias que faltan.

Nivel 7

Especificaciones de la actividad

Se trata de actividades complejas que requieren la aplicación de conocimientos específicos a la vanguardia del campo de trabajo, así como habilidades muy desarrolladas de gestión de procesos de trabajo, liderazgo y resolución creativa de problemas. En muchos casos, los trabajadores tienen que utilizar resultados y datos de investigaciones científicas, o llevar a cabo estudios destinados a obtener la información necesaria. También es necesario calcular y analizar muchos factores interrelacionados y en rápido cambio que inciden en la actividad. Las operaciones se realizan de forma autónoma y exigen asumir la responsabilidad de gestionar y dirigir gru-

pos de otros trabajadores, así como de motivarlos y de desarrollar sus competencias. El contexto de la actividad cambia de forma constante y rápida, y es inhabitual. Exige habilidades muy desarrolladas de resolución creativa de problemas.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

En este nivel de cualificaciones predominan las competencias cognitivas basadas en la investigación científica, incluidos los conocimientos avanzados en el campo de actividad especializada. Estas competencias cognitivas deben ir acompañadas de destrezas relativas a la organización y gestión de procesos de trabajo complejos, habilidades para la toma de decisiones óptimas y capacidad para el análisis de factores múltiples, interrelacionados y variables en el contexto del puesto de trabajo. La complejidad y variabilidad de la actividad requieren la capacidad para tomar decisiones innovadoras basadas en los resultados de la investigación aplicada y en el análisis de las actividades. Estas características de las actividades también exigen experiencia en la evaluación de los conocimientos de vanguardia y en el descubrimiento de hechos nuevos a través de la investigación aplicada. Se necesitan además habilidades bien desarrolladas para organizar y gestionar el trabajo, para el trabajo en equipo y para impulsar el desarrollo de los recursos humanos dentro de los equipos. Este nivel de cualificación requiere un título de licenciado, adquirido en una universidad, o un aprendizaje informal en el puesto de trabajo o en colaboración con trabajadores que tengan un nivel de cualificación idéntico o superior.

Nivel 8

Especificaciones de la actividad

Las actividades son sumamente complejas y están relacionadas con el descubrimiento y desarrollo de nuevas ideas y procesos y en un entorno en cambio constante. Incluyen investigaciones científicas originales de los fenómenos naturales y sociales, de los procesos y objetos, así como la puesta en marcha, la gestión y la ejecución de proyectos sumamente importantes y complejos orientados al desarrollo social, económico y cultural.

Contenido de las cualificaciones y formas de adquisición

En este nivel de cualificaciones abundan las competencias relacionadas con la invención y aplicación de métodos y sistemas de investigación científica, así como la capacidad para descubrir nuevos fenómenos y producir nuevas ideas. Se requieren habilidades para la formación, el asesoramiento y

la dirección estratégica. Este nivel de cualificaciones exige un doctorado que permita realizar investigación científica independiente y solucionar problemas científicos, y también poner en marcha cambios estratégicos en los sistemas sociales. Se alcanza mediante los estudios de doctorado en una universidad, o mediante la educación informal. La preparación y defensa de una tesis doctoral es el principal elemento de adquisición y reconocimiento de este nivel de cualificaciones.

Comparación del modelo del marco nacional de cualificaciones lituano con el marco europeo

Las principales semejanzas estriban en el idéntico número de niveles, en la coherencia básica de las descripciones de los niveles de cualificación y en el empleo de las características de las actividades (autonomía, responsabilidad) para la descripción de los niveles.

Sin embargo, es posible discernir las diferencias siguientes:

- (a) la referencia del Marco Europeo de Cualificaciones es el sistema de educación y formación profesional, mientras que en el marco lituano es básicamente el conjunto de necesidades del sistema de actividades profesionales. Por consiguiente, en el marco europeo los descriptores del nivel de cualificación se atienen a los resultados del aprendizaje. En Lituania, los niveles se describen analizando las competencias y las características de las actividades profesionales. El sistema nacional de cualificaciones lituano contempla las competencias como el elemento esencial en la definición de las cualificaciones y considera el marco nacional como uno de los instrumentos fundamentales para definir las. La descripción de los niveles de cualificación sobre la base del análisis de las competencias y de las características de las actividades permite al marco nacional definir las cualificaciones de forma más apropiada. El marco lituano se basa, pues, en las necesidades del sistema de actividades y en un enfoque basado en las competencias, ya que forma parte integrante y estructural del sistema nacional de cualificaciones;
- (b) los descriptores de los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones definen los resultados del aprendizaje en términos de conocimientos, destrezas prácticas y competencia respecto a la autonomía y a la responsabilidad (Comisión Europea, 2006). En Lituania, los descriptores del marco nacional de cualificaciones definen las competencias necesarias para realizar actividades autónomas, complejas y cambiantes, así como la in-

fluencia, favorecedora o represiva, de las características de las actividades sobre el desarrollo de las competencias;

- (c) el papel reservado a la educación general en la transición desde el primer nivel de cualificación hacia los niveles superiores es un rasgo distintivo del marco nacional de cualificaciones lituano. Los amplios contenidos de la educación general previstos en el primer nivel de cualificación son consecuencia del principio metodológica de que es solamente la cualificación profesional, y no la educación general, la que define el nivel de cualificaciones del marco.

Principales problemas en la aplicación del marco nacional y del Marco Europeo de Cualificaciones en Lituania

Es posible señalar los problemas siguientes:

- (a) la armonización de las cualificaciones de la formación profesional y de la educación superior ha resultado ser el mayor problema en el diseño del marco nacional de cualificaciones lituano. La descripción de las cualificaciones adquiridas en la formación profesional permite una definición más sencilla de las competencias funcionales, cognitivas y genéricas. En las cualificaciones correspondientes a la educación superior, las características operativas excesivamente complejas, el predominio de las competencias cognitivas y los estrechos vínculos entre las competencias funcionales y las actividades intelectuales hacen que las competencias en esta categoría sean más abstractas y más difíciles de concretar y de generalizar. Cuanto más elevado es el nivel de cualificaciones, tanto más abstractas y difíciles de definir son las competencias que lo conforman;
- (b) en lo que respecta a la capacidad del sistema educativo nacional para aplicar el marco nacional de cualificaciones en relación con el Marco Europeo de Cualificaciones, a día de hoy solamente se encuentra más o menos preparado el sector de la educación superior no universitaria (escuelas de diplomatura). Estos centros han adoptado un sistema de evaluación de los resultados del aprendizaje basado en las competencias, y un método que integra plenamente el sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECVET). Los centros de formación profesional también basan sus planes de estudio y sus evaluaciones sobre las competencias. Sin embargo, carecen aún de un sistema de trans-

ferencia de créditos, porque el ECVET ha sido introducido en fechas muy recientes. El sector de las universidades se opone generalmente al enfoque basado en las competencias del marco nacional de cualificaciones, como también a la integración de la EFP y de los sistemas de educación superior en un marco único de cualificaciones. Por este motivo, las universidades muestran una actitud bastante pasiva e indiferente tanto en relación con el marco nacional de cualificaciones como con el europeo;

- (c) la actitud de las empresas y su postura respecto a los marcos de cualificaciones nacional y europeo también puede plantear dificultades a la hora de su aplicación. La estrecha relación que une al marco nacional de cualificaciones con el europeo puede ser interpretada por las empresas como una fuente de riesgos, porque puede provocar la fuga de mano de obra cualificada hacia otros países de la UE;
- (d) los responsables de la formulación de políticas no prestan suficiente atención al marco de cualificaciones, sea nacional o europeo, ni existe demasiado interés por él;
- (e) otros problemas importantes tienen que ver con la necesidad de desarrollar y aplicar un sistema de evaluación y certificación de las competencias y cualificaciones adquiridas mediante la educación no formal e informal, y de garantizar la coherencia entre el marco nacional de cualificaciones y los marcos de cualificaciones sectoriales.

Conclusiones

1. La integración del marco nacional de cualificaciones dentro del sistema nacional de cualificaciones, y la función que desempeña en la articulación de los procesos de diseño, prestación y certificación de las cualificaciones son los principales determinantes que influyen en su orientación hacia las necesidades del sistema de actividades profesionales.
2. La descripción de los niveles de cualificaciones mediante el análisis de las exigencias planteadas, en términos de las competencias, por las actividades especificadas, y la incidencia de estas especificaciones en la adquisición y desarrollo de competencias, hacen que el marco nacional de cualificaciones sea más útil para definir, proveer y evaluar las cualificaciones.
3. El marco nacional de cualificaciones de Lituania es similar al Marco Europeo de Cualificaciones en el número de niveles y el contenido de los descriptores de nivel, pero difiere en su enfoque basado en las competencias

y en la consideración de las interrelaciones entre las especificaciones de las actividades y de las competencias.

4. El actual marco nacional de cualificaciones lituano será compatible con el Marco Europeo de Cualificaciones y al mismo tiempo se ajustará a las necesidades del sistema de actividades profesionales. Los principales factores que influyen sobre esta compatibilidad y flexibilidad del marco son:
 - la actual estructura de las cualificaciones en ocho niveles;
 - la integración del marco nacional dentro del sistema nacional, y su orientación hacia las necesidades del sistema de actividades profesionales;
 - la búsqueda de la compatibilidad del marco nacional con el Marco Europeo de Cualificaciones en el momento de su diseño y aplicación.

Bibliografía

- Delamare Le Deist, Françoise; Winterton, Jonathan. What is competence? *Human Resource Development International*, marzo de 2005, vol. 8, nº 1, p. 27-46.
- Comisión Europea. *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa: Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006, (COM(2006)0479 final). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf [consultado el 11.10.2007].
- Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemas koncepcija / Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba*. Vilnius: LDRMT, 2006. Disponible en Internet: http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=selectcat&cat=1 [consultado el 8.8.2006].
- Lietuvos Statistikos Metraštis 2005* / Anuario estadístico de Lituania 2005 / Lietuvos Statistikos departamentas. Vilnius: Lietuvos Statistikos departamentas, 2006.
- Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. Londres: Palgrave, 2004.

Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa

Torsten Dunkel

Senior Researcher, Centro Internacional de Estudios de Enseñanza Superior de Kassel (*Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel – INCHER*), Universidad de Kassel, Alemania

Isabelle Le Mouillour

Gestora de Proyectos del Instituto Federal de Formación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]*), Alemania, Área de Trabajo de Seguimiento y Estudios Comparativos / Política Europea de Formación Profesional

Palabras clave RESUMEN

ECVET,

ECTS,

EQF,

mobility,

credits,

qualification,

transparency of

qualifications,

credit systems

Para el año 2010, la UE prevé convertirse en el espacio económico basado en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo; un espacio en el que, además, esté garantizada la cohesión social. En el ámbito de la política de educación, este objetivo va acompañado de un amplio programa, inscrito en el marco del proceso de Bolonia, para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en el ámbito de la formación profesional, del denominado proceso de Copenhague.

Para alcanzar un único Espacio Europeo de Educación Superior en 2010, la propuesta de la Comisión de crear un Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) ofrece por una parte la posibilidad de aumentar la movilidad dentro del sector de la enseñanza superior, sobre todo a escala europea, y por otra de incrementar la movilidad o la permeabilidad entre los sectores de formación. La transformación de los sistemas de acreditación ECTS y ECVET, que pasan de presentar una función de transferencia a adquirir una función de acumulación, así como su evolución desde un planteamiento basado en el suministro de conocimientos a uno basado en los resultados, deberían fomentar en mayor medida la movilidad de los estudiantes, aprendices, graduados y trabajadores gracias a la transferencia y al reconocimiento de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos, así como permitir el acceso a la educación y a la formación profesional y contribuir al desarrollo de una amplia formación permanente a lo largo de toda la vida (laboral). En vista de ello, aquí expondremos las propiedades e interdependencias de estos instrumentos.

ECVET, ECTS, MEC,

movilidad, créditos,

cualificación,

transparencia de las

cualificaciones,

sistemas de

transferencia de

créditos

Introducción

Los obstáculos a la movilidad están desapareciendo en Europa. Para los estudiantes, aprendices, graduados y empleados que desean trabajar en otro lugar, y también para las empresas, esto implica que las cualificaciones y la experiencia adquiridas en otros lugares se deben reconocer de forma adecuada en el nuevo lugar de trabajo o en el momento en que se inicien o retomen los estudios en otro sistema educativo. Para ello, se pretende fomentar la transparencia y reconocimiento de las competencias o cualificaciones adquiridas.

En 2000, la Estrategia de Lisboa formuló el fundamento político (y económico) para la UE con el objetivo de convertir a Europa para el año 2010 en el espacio económico basado en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo. Este objetivo se basa, por una parte, en las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) y en las conferencias de seguimiento de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), dentro del denominado proceso de Bolonia, y por otra, ya en el ámbito de la formación profesional, en la Declaración de Copenhague (2002) y en los Comunicados de Maastricht (2004) y Helsinki (2006), dentro del denominado proceso de Copenhague. En el marco del proceso de Copenhague se han creado diversos instrumentos, mecanismos y principios para promover el aprendizaje permanente. Es el caso, por ejemplo, del sistema de transferencia de créditos en la formación profesional (*European Credit Transfer System for VET* – ECVET) o de los principios para el aseguramiento de la calidad de la formación y el perfeccionamiento profesionales (COAF). Al mismo tiempo, en el ámbito de la enseñanza superior, y sobre todo en el marco del proceso de Bolonia, se adoptaron instrumentos y principios para promover el aprendizaje permanente, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la movilidad. Entre éstos se encuentran, entre otros, la introducción de tres ciclos de estudio (licenciatura, máster y doctorado) en la educación superior y la aplicación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS).

A fin de hacer más atractiva la formación profesional en Europa, de establecer un vínculo más estrecho entre la formación profesional y el mercado de trabajo, y de reforzar la permeabilidad hacia la enseñanza superior (Comunicado de Maastricht, 2004) se introducen nuevos instrumentos o se modifican los ya existentes: aparte de los sistemas europeos de créditos ECVET y ECTS, encontramos el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), así como el documento de Movilidad Europass y el Suplemento Europass al Título Su-

perior. En el Europass se inscriben todas las competencias formales e informales adquiridas, así como todos los títulos que posee una persona. De este modo se documentan todos los estudios realizados. El Suplemento al Título Superior es una hoja complementaria del Europass en la que se enumeran las competencias relacionadas con un título. De este modo se simplifica la transferencia a los marcos o sistemas nacionales de cualificaciones.

Ambos procesos (Bolonia y Copenhague) pretenden garantizar la permeabilidad, la transparencia y la movilidad en el sector de la formación (Dunkel, 2007). Si bien ambos procesos se compaginan, su congruencia deja hasta ahora mucho que desear. Este hecho queda especialmente de manifiesto si consideramos la permeabilidad entre la formación profesional y la enseñanza superior, así como el desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones. ¿Cuáles son las características del “ECVET”, del “ECTS” y del “MEC” y cómo se compaginan entre sí estos instrumentos?

Para responder a esta pregunta, en la primera sección se comparan sistemáticamente sus objetivos y funciones. En la segunda sección se analizan sus distintos componentes o elementos. En la tercera parte se exponen el papel y la importancia de los créditos, y en la cuarta y última parte se extraen una serie de conclusiones.

Objetivos y funciones

Los objetivos del MEC, del ECVET y del ECTS aúnan argumentos de política educativa y socioeconómicos, como se ilustra en el cuadro que aparece más adelante: se trata tanto de promover la competitividad de Europa (la Estrategia de Lisboa establece el crecimiento y el empleo como objetivos de la UE) como de fomentar el desarrollo personal y profesional de la población europea. El ECTS fue concebido en 1984 como instrumento para el reconocimiento de los períodos de estudio de corta duración en Europa en el marco del programa ERASMUS (para la movilidad de los estudiantes) y posteriormente se incorporó en la Declaración de Bolonia como un *instrumental objective*, por iniciativa de los Ministerios de Educación. El ECVET fue propuesto en 2002 en el marco de la Declaración de Copenhague como instrumento para el reconocimiento de las competencias y cualificaciones, por iniciativa de los Ministerios encargados de la formación profesional y de la Comisión Europea.

El ECTS y el ECVET son mecanismos europeos de transferencia y acumulación de créditos en los sectores de la enseñanza superior y la formación

profesional. El ECVET no establece un sistema de créditos para las cualificaciones de ámbito nacional o sectorial, sino un marco de referencia internacional. El ECTS ya se ha introducido en las legislaciones y los reglamentos en materia de enseñanza superior de casi todos los Estados miembros del proceso de Bolonia (Comisión Europea, 2006c). El MEC es un marco de referencia que debe permitir, entre otras cosas, la asignación de cualificaciones o de partes de cualificaciones similares al nivel correspondiente y facilitar, posteriormente, la cooperación y la comparabilidad. La relación entre el ECTS y el MEC queda de manifiesto en los niveles 5 a 8 del MEC. Estos niveles se basan en las directrices del proceso de Bolonia para los establecimientos de enseñanza superior en el marco de cualificaciones para el Espa-

Cuadro 1: Objetivos de los tres instrumentos

Instrumentos Objetivos	MEC	ECVET	ECTS
Transparencia	Mejorar la transparencia de las cualificaciones y el aprendizaje permanente (Objetivos de la Estrategia de Lisboa)		Mejorar la transparencia de los títulos de educación superior
Promoción del establecimiento de empresas	Convertir a Europa para el año 2010 en el espacio económico basado en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo (Objetivos de la Estrategia de Lisboa)		Incrementar el atractivo de la educación superior en Europa (2)
Movilidad	Ninguna relación directa explícita en los documentos analizados	Promover la movilidad internacional de las personas en formación (4)	Promover la movilidad de los estudiantes (1) Desarrollar planes de estudios internacionales (1)
Comparabilidad	Comparabilidad de las cualificaciones	Comparabilidad de las cualificaciones	Comparabilidad de los programas de estudios
Transferibilidad (transferencia, acumulación)	Transferibilidad de las cualificaciones	Transferibilidad de las cualificaciones y cualificaciones profesionales parciales	Transferibilidad de los créditos
Reconocimiento Convalidación	Reconocimiento y convalidación del aprendizaje no formal e informal	Mejorar la calidad de los procedimientos de reconocimiento y convalidación en la formación profesional (4)	Facilitar el reconocimiento académico (2)
Cooperación	Promover la cooperación y reforzar la confianza entre los interesados (3)	Promover la cooperación y la confianza entre los interesados	Promover la cooperación y la confianza entre los establecimientos de educación superior

Fuente: Este cuadro se basa en los documentos oficiales de la Comisión Europea en los que se describe y explica el MEC, el ECVET y el ECTS: 1 = Comunicado de Berlín de 2003; 2 = Comisión Europea, 2004, p. 3; 3 = Comisión Europea, 2006a, pp. 2-3; 4 = Comisión Europea, 2006b.

cio Europeo de Educación Superior, que se denominan “descriptores de Dublín”. Tales descriptores fueron concebidos por un grupo informal de actores europeos, que constituyen la denominada *Joint Quality Initiative*, con el objetivo de definir las competencias disciplinares y multidisciplinares que los estudiantes han de adquirir durante sus estudios de licenciatura, máster o doctorado (JQI, 2007). Su inclusión en el MEC debe contribuir a la permeabilidad entre la formación profesional y la educación superior.

Aparte de este cuadro es necesario llevar a cabo una reflexión diferenciada. El Marco Europeo de Cualificaciones sirve como referencia para la comparación bilateral o multilateral de las distintas cualificaciones o marcos nacionales de cualificaciones (MNC). Mediante el metamarco europeo de cualificaciones se facilita la comparación de las cualificaciones o marcos de cualificaciones nacionales pertenecientes a distintos sistemas y su traslación a otros sistemas. En este sentido, el MEC constituye un instrumento pasivo. El papel principal del MEC en la aplicación de la estrategia general de la política educativa de la Unión Europea se manifiesta en particular a través de sus vínculos con otros instrumentos de transparencia (Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, Europass, ECTS, EC-VET, principios para la convalidación del aprendizaje no formal e informal [Schneeberger, 2006]).

Los sistemas de créditos se han concebido como mecanismos con una amplia aplicación directa en un contexto de movilidad, como soluciones *all-in-one* o *ready-made*, aun cuando puedan seguir desarrollándose a lo largo de los años o aunque, como en el caso del ECTS, ya lo hayan hecho. Los sistemas de créditos tienen una amplia gama de objetivos de orden general:

- la transferencia dentro de los sistemas de formación y entre estos sistemas de los resultados del aprendizaje o bien de los resultados del aprendizaje alcanzados en un contexto formal o informal;
- la acumulación y el reconocimiento mutuo de actividades de aprendizaje o de partes de cualificaciones hasta la obtención de la cualificación completa;
- la cooperación transfronteriza entre los proveedores de formación profesional;
- la transparencia de los procesos y resultados del aprendizaje, con la referencia común de los marcos europeos de cualificaciones;
- la transferencia flexible de los períodos, contenidos y programas de aprendizaje por medio de la decisión autónoma de las autoridades (nacionales) competentes en cada caso;
- en la medida de lo posible, la simplificación y optimización de los procedi-

mientos de certificación y reconocimiento en todos los ámbitos (Cedefop; Le Mouillour, 2005).

El ECTS se aplicará en la educación superior, el ECVET se utilizará en un principio en la formación profesional (especialmente en la formación inicial) y, más tarde, ambos se usarán en el ámbito del aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2004; Comisión Europea, 2006b). El ECTS y el ECVET se distinguen entre sí por su ámbito de aplicación y de validez. Esta diferencia se comprenderá más fácilmente si consideramos las respectivas definiciones de cada término:

- El concepto del ECTS se basa en la siguiente definición de sistema de créditos: "Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación (o ciclo de estudios) asignando créditos a sus componentes" (Comisión Europea, 2004, p. 3).
- El ECVET es "un instrumento con el que se pretende facilitar la movilidad de las personas en formación por medio del apoyo a la cooperación entre las organizaciones participantes y permitir la transferencia, acumulación y acreditación internacionales de los resultados del aprendizaje" (Comisión Europea, 2006b, p. 17).

Además de los objetivos generales de política educativa antes mencionados, ambos sistemas tienen otros objetivos específicos:

- En relación con los estudiantes, el ECTS debe hacer "que los programas de estudio resulten fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes, tanto locales como extranjeros"; en relación con las universidades, el ECTS "ayuda a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios" (Comisión Europea, 2004, p. 4);
- En relación con las personas en formación, el ECVET pone a su disposición "un dispositivo que les permita gestionar su itinerario de aprendizaje a partir de sus logros/resultados de aprendizaje, cuando pasan de un contexto de aprendizaje a otro, especialmente en los supuestos de movilidad. (...) contribuye a mejorar la accesibilidad de las cualificaciones para todas las personas a lo largo de toda la vida" (Comisión Europea, 2006b, p. 8) y en relación con las autoridades competentes de los sistemas nacionales de formación y perfeccionamiento profesionales, "propone un planteamiento común para la descripción de las cualificaciones a fin de facilitar su comprensión de un sistema a otro así como para la descripción de los procedimientos de validación de los resultados de aprendizaje".

Por consiguiente, el ECTS y el ECVET se distinguen en dos aspectos: el grupo de destinatarios (estudiantes o personas en formación) y la función de los créditos. Los estudiantes conforman un grupo específico de personas en formación que se encuentran, dentro de una fase determinada de su biografía de aprendizaje, en un establecimiento de enseñanza superior y que reciben créditos en el marco del ECTS. En el caso del ECVET, el sujeto se encuentra en la fase de formación profesional. En el ECTS, los créditos se consideran un instrumento para la gestión de los programas de estudio (para los establecimientos de enseñanza superior y los estudiantes). Los créditos del ECTS corresponden a una carga de trabajo determinada en un programa de estudios a tiempo completo por año. Tanto los establecimientos de enseñanza superior como los estudiantes pueden proceder a asignar sus recursos sobre esta base. Los créditos del ECTS sirven igualmente para diseñar y revisar los planes de estudios de enseñanza superior. En el ECVET, los créditos sirven para comprender y transferir los resultados del aprendizaje. Para ello, el parámetro fundamental es el perfil profesional completo del futuro graduado. La mayoría de los sistemas de formación profesional disponen de perfiles profesionales modelo que en el ECVET pueden utilizarse para definir los resultados del aprendizaje (Cedefop; Le Mouillour, 2005).

Ambos sistemas de créditos alcanzan sus objetivos a través de la “transferencia” y la “acumulación”. Estas dos funciones pueden distinguirse por su objeto y su objetivo final.

- En el ECTS, los créditos se transfieren en el marco de los acuerdos internacionales en materia de movilidad (véase Comisión Europea, 2004, p. 3). Esto significa que el esfuerzo de aprendizaje que los estudiantes realizan en el extranjero se transfiere al programa de estudios de su país, en el que queda integrado;
- en el ECVET, las personas en formación deben haber aprobado el examen en el extranjero o haber demostrado que han obtenido resultados de aprendizaje adicionales. En el ECVET se transfieren los “resultados del aprendizaje” que la persona en formación ha adquirido en el extranjero. Dicha transferencia tiene lugar igualmente en el marco de acuerdos internacionales en materia de movilidad;
- la acumulación representa una evolución del ECTS, aún no concluida, a través de la cual éste se está convirtiendo en “un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo” (Comisión Europea, 2004, p. 3);
- el ECVET considera desde un principio la acumulación como una función importante, ya que los resultados del aprendizaje se van acumulando y

dicha acumulación supone la adquisición de una cualificación determinada por parte de la persona que se está formando. Por regla general, la cualificación se concede en el país de origen de la persona en formación.

Según el informe de la Asociación Europea de Universidades (EUA) *Trends V*, un 75% de los 908 establecimientos de enseñanza superior consultados que habían aplicado el ECTS indicó que había utilizado dicho ECTS como instrumento de transferencia, mientras que un 66% señaló que lo había utilizado como instrumento de acumulación (Purser, Crosier, 2007b). La transformación de las funciones de los sistemas de crédito desde un enfoque basado puramente en la transferencia a uno basado en la acumulación, y desde una orientación basada en el suministro de conocimientos (en términos de carga de trabajo o esfuerzo de aprendizaje) a una basada en los resultados del aprendizaje, se corresponde con el concepto del aprendizaje permanente y con la nueva planificación de las fases de aprendizaje y trabajo de las biografías individuales. En este sentido, se requieren procedimientos y normativas para la transferencia y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje entre los sistemas parciales de formación (enseñanza superior, perfeccionamiento, formación continua y formación profesional) y entre las distintas modalidades de aprendizaje. En el ámbito de la formación, el examen de los resultados del aprendizaje relacionados con los sistemas de créditos permite el reconocimiento de los resultados del aprendizaje adquiridos por canales formales, no formales e informales en los programas de estudios de formación profesional y de educación superior y, en consecuencia, la permeabilidad y el avance de los sistemas de enseñanza.

De los resultados del aprendizaje a las cualificaciones

Los resultados del aprendizaje, las competencias y las cualificaciones forman una base semántica común para el MEC, el ECVET y el ECTS. A continuación expondremos su aplicación y arraigamiento en los distintos sistemas educativos. En el cuadro 2 se comparan las definiciones de "resultado del aprendizaje" y "cualificación".

Cuadro 2: Fundamentos del MEC, el ECVET y el ECTS

Fundamentos	CEC	ECVET	ECTS
Los siguientes elementos se aplican en el MEC, el ECVET o el ECTS	Descriptores 8 niveles	–	Las tres fases del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior definen descriptores basados en los resultados del aprendizaje y en las competencias, así como en la variedad de los créditos durante la primera y segunda fases (3)
	Conocimientos, destrezas y competencias		
	Métodos de aprendizaje/enseñanza/formación o métodos de transmisión de conocimientos		
	–	Diferentes planteamientos para el cálculo de los créditos	Los créditos se calculan en función de la carga de trabajo (workload) de los estudiantes.
Resultados del aprendizaje	“Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Se definen como conocimientos, destrezas y competencias” (2, p. 17).		Los objetivos del programa de aprendizaje se establecen de preferencia en forma de resultados del aprendizaje y de competencias por adquirir (1) Los resultados del aprendizaje son un conjunto de competencias que representa lo que los estudiantes saben, comprenden o pueden hacer al término de un proceso de aprendizaje breve o prolongado.
Cualificación	Resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que los resultados del aprendizaje de un individuo se corresponden con el nivel exigido (2, p. 6).		La información sobre la cualificación forma parte de la lista de control (documento principal del ECTS) (1)

Fuente: (1) = Comisión Europea, 2004, p. 3; (2) = Comisión Europea, 2006a; (3) Comunicado de Bergen, 2005.

Las diferencias entre el ECVET y el ECTS se deben a que en la formación profesional no se cuenta con una experiencia de largos años, como en el caso del ECTS. El ECTS se introdujo en 1989, en el marco del programa europeo de movilidad ERASMUS; sin embargo, hasta finales de 2003 no se celebró la primera reunión de trabajo del Grupo técnico de trabajo europeo para desarrollar un sistema de créditos dentro de la formación profesional en Europa. Durante este período ha aumentado la confianza y la comprensión de los establecimientos de enseñanza superior entre sí y con respecto a otras instituciones del sector terciario. Las organizaciones no gubernamentales (ONG), como la Asociación Europea de Universidades (EUA) o la Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (EURASHE) promueven estos objetivos comunes. Asimismo, en el ámbito europeo el Consejo de Europa, la Unión de Estudiantes Europeos (*European Students' Union* [ESIB]) y el Centro Europeo de Enseñanza Superior de la UNESCO (UNESCO – CEPES) participan en calidad de observadores. El proceso de Bolonia promueve como marco la introducción en todos los Estados participantes de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables en el ámbito de la enseñanza superior. Entretanto, los miembros del proceso de Bolonia se han comprometido con dicho proceso y ejercen un autocontrol a través de la aplicación de las prioridades de Bolonia en el marco de actividades de balance y de grupos de seguimiento. En la formación profesional no existe todavía una manera de proceder común ni ninguna ONG que se dedique a este sector. La elaboración de un sistema de créditos resulta más difícil para la formación profesional porque, por ejemplo, en algunos países determinados títulos de formación profesional de las escuelas superiores permiten a los graduados alcanzar niveles de cualificación que en otros países sólo alcanzan los licenciados de la educación superior.

La ventaja del ECTS respecto al ECVET reside en el alto grado de comparabilidad de las condiciones generales de instituciones y planes de estudio, así como de los cursos, incluido el tiempo requerido para ellos; parece que en este caso se facilita una escala de comparación para los créditos en relación con los establecimientos y con el contenido de los estudios. Frente a ello, el sector de la formación profesional presenta numerosas y variadas instituciones, tradiciones, normativas legales y un reconocimiento social específico en cada Estado miembro. Sin embargo, el ECTS no se pronuncia sobre el contenido, la estructura o la equivalencia de los estudios. Se trata más bien de cuestiones de calidad que los establecimientos de enseñanza superior deben regular en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales que permitan una cooperación adecuada. En cambio, el ECVET establece las cua-

lificaciones por medio de especificaciones técnicas (por ejemplo, para los conocimientos y destrezas) y procedimientos de aseguramiento de la calidad, así como por medio de la evaluación y del reconocimiento del esfuerzo. En la práctica, el ECVET se basa en la descripción de las cualificaciones en forma de resultados del aprendizaje o de conocimientos, destrezas y competencias, por una parte, y en la concesión de créditos por las cualificaciones y unidades o módulos, por otra. El tema de los créditos se abordará en la siguiente sección. Los resultados del aprendizaje (véase el cuadro 3) son el elemento esencial común del ECVET, el ECTS y el MEC. No obstante, en los tres instrumentos, los “resultados del aprendizaje” se basan en definiciones distintas y presentan diferentes grados de especificación:

Cuadro 3: Resultados del aprendizaje

Instrumentos	Definición	Explicación
MEC	Combinación de conocimientos, destrezas y competencias (1, p. 12). Las competencias se definen en función de las dimensiones “responsabilidad” y “autonomía”.	Sirven para comparar las cualificaciones mediante criterios como perfil y contenido (1, p. 11).
ECVET	Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Se definen como conocimientos, destrezas y competencias (2, p. 10).	Son los elementos que se agrupan, transfieren y acumulan en forma de unidades (units). Los resultados del aprendizaje se derivan del perfil profesional o del tipo de cualificación que se desean obtener (2).
ECTS	Estos resultados son competencias que reflejan lo que los estudiantes saben, comprenden o pueden hacer al término de un proceso de aprendizaje breve o prolongado.	Los objetivos que se deben alcanzar con el programa de aprendizaje se establecen de preferencia en forma de resultados de aprendizaje y de competencias por adquirir (3) Se definen con precisión los resultados del aprendizaje para cada curso o módulo, en función de la materia de que se trate.

Fuente: (1) = Comisión Europea, 2006a; (2) = Comisión Europea, 2006b; (3) Comisión Europea, 2004, 4.

Para aplicar un sistema de créditos es necesario definir unidades pequeñas, de fácil manejo y transparentes que puedan transferirse con relativa facilidad en el marco de la movilidad. Sin embargo, hay que proceder con cautela con términos como *units* y *modules*, ya que ambos se traducen por *modul* (módulo) en lengua alemana. En el ECVET, los resultados del aprendizaje se resumen en unidades (*units*). A este respecto podemos distinguir entre unidades en el sentido de *units of assessment* (unidades de evaluación) y *modules* en el sentido de *modules of learning* (módulos de aprendizaje). Las *units* son parte de una cualificación y se basan en un conjunto de conocimientos, destrezas y competencias. Los *modules* representan una consideración pedagógica y didáctica de la cualificación y se definen como parte del programa de formación (Cedefop; Le Mouillour, 2006, p. 26). En el ECTS, los *Modul* (módulos) se definen como "componentes formativos de un programa de estudios" (Comisión Europea, 2004, p. 4), es decir, como *modules of learning*.

En vista de las peculiaridades de la formación profesional en Europa, en el ECVET se eligió la orientación hacia los resultados del aprendizaje como punto central. Sobre este aspecto se inició un debate acerca de la clasificación de los resultados del aprendizaje de acuerdo con los niveles de esfuerzo (*vocational proficiency levels*). En 2004, Coles y Oates elaboraron los fundamentos y un primer proyecto de estructura de un marco de referencia para la formación profesional. Su estudio (Cedefop, 2005) se considera el principio del desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). Actualmente, "el Marco Europeo de Cualificaciones y su matriz de niveles basada en los resultados del aprendizaje se contempla como una importante medida de acompañamiento para la introducción efectiva del ECVET" (Comisión Europea, 2006b, p. 11). Las diferencias de definición y función de los resultados del aprendizaje entre el ECTS y el ECVET (véase el cuadro precedente) revisten una gran importancia para el desarrollo del aprendizaje permanente. Todo aprendizaje permanente y continuado a lo largo de la vida se desarrolla con interrupciones y fricciones. Ocurre particularmente con el "primer umbral", el paso de la enseñanza general a la formación profesional. En segundo lugar, a menudo se requiere un acto de malabarismo entre el sistema de educación y el mercado laboral ("segundo umbral") y, en tercer lugar, entre la enseñanza general, la formación profesional y la enseñanza superior. Este hecho plantea algunas interrogantes acerca de la continuidad de la concepción vertical de los niveles del MEC y, por ende, acerca del papel de los sistemas de créditos, que no figuran expresamente en el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), basado en los resultados del aprendizaje.

Importancia y papel de los créditos

El análisis del tema de los sistemas de créditos y del marco de cualificaciones pone de manifiesto que el debate deberá enfrentarse tarde o temprano a un tema delicado, a saber, el de los créditos o el de la concreción de los mismos en cifras cuantificables y calculables. En definitiva, la pregunta crucial acerca del papel de los *credit points*.

En el marco del Acuerdo de Bolonia entre los establecimientos de enseñanza superior, los créditos se definen como parte sustancial de los programas de aprendizaje y se transfiere el valor numérico de dichos créditos, los denominados *credit points* (puntos de crédito). Los acuerdos para calcular y asignar los *credit points* del ECTS sirven como marco común para organizar la movilidad de los estudiantes (véase el cuadro 4). En el ECVET, los créditos son los resultados certificados de un examen de aprendizaje celebra-

Cuadro 4: Calcul et affectation de crédits dans l'ECTS et l'ECVET

	ECTS	ECVET
Valor	Valor numérico	Valor numérico
Clasificación en: Cálculo	Cursos de todo tipo	Unidades (units) de resultados del aprendizaje
	Debe describirse la carga de trabajo que han de realizar los estudiantes en cada curso ⇒ Workload	Pendiente o no indicado
Asignación	Por curso en relación con la carga de trabajo total para concluir con éxito todo un año escolar	Por unidad. En su caso, las cualificaciones deberán dividirse en unidades.
Autoridad competente para la clasificación y la concesión	Establecimientos de enseñanza superior	Autoridad/es competente/s del sistema nacional de formación profesional
Valoración	En el extranjero: calificación local ECTS: calificación según una clasificación (de A a F*) del esfuerzo que han realizado los estudiantes de acuerdo con criterios estadísticos	En el extranjero: calificación local –

Fuente: Comisión Europea, 2006b; Comisión Europea, 2004. * A = excelente (el 10% con los mejores resultados dentro del grupo de estudiantes); F = suspenso (importantes necesidades de recuperación)

do en el extranjero. Los créditos ECVET se transfieren (Comisión Europea, 2006b). Corresponde a las autoridades competentes de cada país determinar el valor numérico de los créditos ECVET. Estas autoridades competentes varían en función del sistema de formación profesional y, en determinadas circunstancias, pueden ser Ministerios, Cámaras de Industria y Comercio, organizaciones sectoriales o proveedores de servicios educativos.

Generalmente, detrás de un sistema de créditos encontramos un acuerdo convencional entre los principales actores nacionales de los correspondientes sectores educativos. En el ámbito de la enseñanza superior, el cálculo de los créditos ECTS se basa en aspectos institucionales y organizativos de los programas de formación. De este modo, en el ECTS, un convenio europeo establece en 60 créditos ECTS la carga de trabajo (*workload*) de los estudiantes a tiempo completo durante un año académico, con lo que cada uno de estos créditos *valdría* entre 25 y 30 horas de trabajo, ya que un programa de estudios a tiempo completo en Europa representa en la mayoría de los casos entre 1.500 y 1.800 horas al año, aproximadamente (Comisión Europea, 2004). La carga de trabajo de los estudiantes en el ECTS incluye el tiempo empleado para clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc. (Comisión Europea, 2004, p. 4). En la enseñanza superior se emplean sobre todo dos parámetros de medida: *workload* y *notional learning time*. Por *notional learning time* se entiende el tiempo que una persona *media* que sigue una formación requiere para alcanzar los resultados del aprendizaje correspondientes a una cualificación o a un programa de aprendizaje. Sin embargo, este tiempo tiene solamente un carácter orientativo, y no se añaden ni restan puntos de crédito en caso de que se requiera más o menos tiempo (derivado de SCQF 2003).

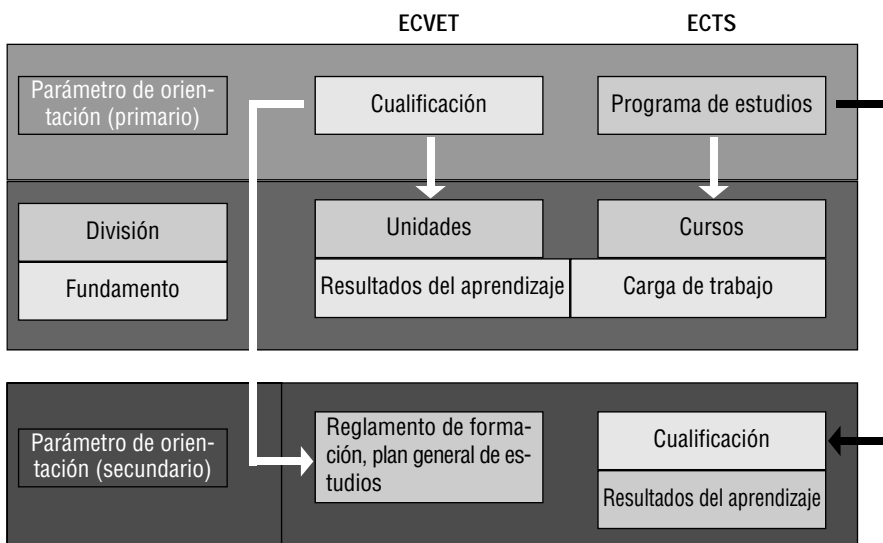
No obstante, la problemática que presenta la definición de los puntos de los créditos se pone claramente de manifiesto en la aplicación del ECTS a la enseñanza superior. En su estudio, Reichert y Tauch (2005) observan que los establecimientos de enseñanza superior aún encuentran dificultades para realizar un cálculo sobre la base de la carga de trabajo. Asimismo, el cómputo de los créditos en función de los programas de estudios arroja en algunos casos un número distinto de puntos para el mismo curso.

La propuesta para el cálculo de los créditos en el marco del ECVET prevé que “una persona en un contexto formal de aprendizaje reciba normalmente 120 créditos ECVET por año” (Comisión Europea, 2006b, p. 14). No obstante, para la concesión de créditos en el ámbito nacional se proponen diferentes métodos: “El número de puntos concedidos para una cualificación y para las distintas unidades puede determinarse en función de los siguientes criterios:

- Amplitud y/o volumen de los conocimientos, destrezas y competencias generales que deban aprenderse y que sean contenido de una cualificación;
- una referencia a la duración teórica media del programa que conduce a dicha cualificación;
- volumen, calculado por extrapolación, de las actividades de aprendizaje y del esfuerzo que debe hacer la persona en formación para alcanzar los resultados establecidos que corresponden a una cualificación parcial o completa (por ejemplo, en relación con un programa de formación típico o un programa de referencia correspondiente)" (Comisión Europea, 2005a, p. 16).

Las dificultades en el ámbito de la compatibilidad de ambos sistemas de créditos se hacen patentes en la sección *Cálculo y clasificación de los créditos*. La diferencia fundamental entre el ECTS y el ECVET reside en su orientación principal: el ECVET emplea las cualificaciones y los resultados del aprendizaje correspondientes para definir unidades y créditos. En cambio, el ECTS se basa en los planes de estudio. Entre las orientaciones secundarias del ECVET se encuentran, por ejemplo, los reglamentos de formación y los planes generales de estudio, en tanto que en el ECTS, la asociación de los resultados del aprendizaje tiene lugar a través de la definición de los objetivos del aprendizaje. Esta diferencia se ilustra en el siguiente gráfico.

Cuadro 5: Articulación de los distintos elementos de cálculo



Fuente: Los autores

Tras la distinta articulación de los resultados del aprendizaje en los dos procedimientos, los proveedores de formación profesional y enseñanza superior o bien las autoridades competentes se encargan de la concesión y clasificación de los puntos de créditos. La concesión de créditos a los estudiantes en el marco del ECTS da testimonio de "que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje" (Comisión Europea, 2004, p. 4) y aporta información sobre la carga de trabajo correspondiente. Asimismo está vinculada a la realización de un esfuerzo determinado, es decir, que en este punto deben tenerse en cuenta factores cualitativos implícitos. En relación con la introducción de los títulos académicos uniformes (licenciado/máster), que en buena parte ya se ha producido, esto significa que los créditos son válidos en principio en toda Europa como norma para medir el esfuerzo de aprendizaje o la carga de trabajo, y para la concesión del certificado de fin de estudios (licenciatura/título de máster). De este modo facilitan igualmente la gestión de la movilidad. Por ello, los créditos desempeñan un papel destacado en el ECTS. En el ECVET, los créditos se definen como "indicadores sencillos y amplios, pues no poseen un valor autónomo o basado en ellos mismos" (Comisión Europea, 2006b, p. 13). Sin embargo, aún queda mucho por hacer para que en el año 2010 se cuente realmente con un Espacio Europeo de Educación Superior con estructuras de estudios comparables y títulos compatibles, así como con mecanismos mucho mejores para el reconocimiento académico. Por el momento se puede prever si será posible, y hasta qué punto, la transferencia y el reconocimiento recíprocos de los créditos ECVET y de los créditos ECTS, o si se podrá elaborar en un tiempo previsible un sistema de créditos integrado, pues de lo contrario existirían dos sistemas de créditos en un único marco de cualificaciones.

Aparte de las cuestiones técnicas del corte y la clasificación de créditos, es necesario plantear la cuestión del papel que deben desempeñar los puntos de créditos. En su aplicación, el ECTS no es tan coherente como parece serlo sobre el papel. Hasta ahora no existen bases empíricas para la concesión de los créditos. A continuación se presentan algunas incongruencias que ponen de manifiesto las dificultades que ello representa:

- Por ejemplo, algunos establecimientos de enseñanza superior de Alemania siguen utilizando como base para calcular los créditos las horas lectivas semanales por semestre, en lugar de la carga de trabajo de los estudiantes; en algunos casos se sigue realizando una ponderación. Otros establecimientos de enseñanza superior llevan a cabo, aparte de los exámenes durante el curso, exámenes intermedios y finales adicionales (DAAD,

2004). Por los cursos que requieren un gran esfuerzo se conceden más puntos de crédito que por los cursos puramente presenciales. Esta forma de proceder da lugar a problemas cuando no se emplea el mismo rasoero dentro de un establecimiento o una facultad (Rehburg, 2005).

- El ECTS puede considerarse un sistema muy pormenorizado de puntos de acreditación, pero también exige un importante despliegue administrativo y presenta un carácter sumamente formal, una fuerte carga de trabajo para el personal docente en detrimento de la calidad de la oferta lectiva, así como posibilidades más reducidas de elección y una menor autonomía para los estudiantes durante la formación.
- Sin embargo, los créditos no garantizan el pleno reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Para los estudiantes no existe un proceso administrativo automático, sino que es necesario realizar un estudio pormenorizado de cada caso (Rehburg, 2005).
- El reconocimiento de los créditos (en el caso de casi la mitad de los estudiantes móviles) y el doble examen de los resultados del aprendizaje (en forma de créditos y en forma de los procedimientos habituales de examen) siguen presentando dificultades. El ECTS no se aplica correctamente debido a interpretaciones incorrectas del esfuerzo de aprendizaje y al empleo de distintas definiciones del término "módulo" (Purser, Crosier, 2007b).

En particular, en la aplicación del ECVET deberían tenerse en cuenta las experiencias y dificultades registradas con el ECTS a la hora de conceder y calcular los puntos de crédito. Asimismo cabe preguntarse si el sistema del ECTS puede transferirse sin más a la formación profesional y al aprendizaje permanente. Tanto los planteamientos basados en la carga de trabajo, como los fundamentados en los resultados del aprendizaje tienen su justificación; sin embargo, es necesario garantizar la compatibilidad entre ambos sistemas: un crédito no acredita otra cosa que el cumplimiento de una exigencia que sólo tiene sentido en relación con el nivel de los resultados esperados del aprendizaje (referencia a los marcos y sistemas de cualificaciones) y con el tiempo en que se espera que se logren dichos resultados (puntos de crédito). Este argumento aboga a favor de que el ECVET y el ECTS se basen de forma congruente en los resultados del aprendizaje (como lo hace el MEC) y de que los puntos de crédito se interpreten como indicadores cuantitativos en el sentido de *notional learning time*.

Además, es necesario dilucidar si los puntos de crédito podrán acumularse en los distintos niveles de cualificación y si los puntos ECVET serán equivalentes a los puntos ECTS o si podrán computarse como tales. Asimismo,

aún no está claro si la amplitud de los puntos de crédito por nivel de cualificación es adecuada y en qué ámbito (europeo, nacional y/o de proveedores) deben celebrarse los acuerdos correspondientes. Por último, es necesario determinar quién y de qué forma debe examinar los resultados, mientras no existan normas claras respecto a los resultados del aprendizaje (Sellin, 2005).

Conclusiones

Los sistemas de formación europeos se encuentran en plena transformación. Existen tendencias de carácter general que se deben al crecimiento del sector terciario de la economía (es decir, al aumento del empleo en profesiones de servicios personales o que requieren conocimientos profundos) y a las crecientes exigencias de movilidad, y que se reflejan en la amplia aceptación de la idea de que, desde una perspectiva social y económica, resulta importante hacer énfasis en la formación de adultos, así como en una creciente modularización de la formación y, sobre todo, del perfeccionamiento profesionales.

Los sistemas de formación profesional y educación superior deben evolucionar con mayor rapidez hasta convertirse en redes abiertas y polifacéticas de ofertas y práctica de la formación. Para introducir los cambios y las transformaciones institucionales indispensables es necesario superar la brecha institucionalizada y cultural entre las áreas, los canales y las cualificaciones de la educación superior y de la formación profesional. En este sentido, una mayor permeabilidad entre los sistemas educativos significa abandonar el debate centrado en los títulos para adoptar una definición clara de los resultados del aprendizaje y de los contenidos de las ofertas de formación y su organización, así como la acreditación mutua de las competencias existentes, es decir, la concesión de créditos con arreglo a criterios de validez general. Actualmente no contamos con datos seguros sobre qué soluciones tienen mayor éxito y en qué condiciones pueden tenerlo, o que nos indiquen si no sería preferible optar en Europa por una variedad de soluciones en lugar de por un procedimiento uniforme.

Entre el ECTS y el ECVET existe una diferencia en cuanto a experiencia de 18 años, en los cuales el proceso de Bolonia se ha institucionalizado. ¿Qué conclusiones pueden sacarse del desarrollo del ECTS para diseñar los sistemas de créditos y los marcos de cualificaciones? El ECTS, el ECVET y el MEC son tres instrumentos que persiguen objetivos similares (entre otros, la transparencia y la permeabilidad), aunque se caracterizan por tener ámbitos

de aplicación diferentes. En ninguno de ellos han concluido las fases de concepción o de aplicación definitiva. Este aspecto es sin duda una novedad: estamos ante la evolución de un espacio europeo de formación que aún se encuentra en su fase inicial y que debe afianzarse respecto a los demás espacios de formación. Con su amplia estrategia de desarrollo y con la captación de nuevos miembros, el proceso de Bolonia persigue claramente la meta de una concertación internacional y una posición clara en el marco de las negociaciones del AGCS (*Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios*). El proceso de Copenhague sigue más bien una línea de desarrollo intensivo, pues sus distintos instrumentos (entre los que se encuentran el ECVET, el CQAF, el Europass y el MEC) siguen perfeccionándose y compaginándose entre sí.

Asimismo, parece oportuno y necesario reunir a largo plazo el sistema ECVET y el sistema ECTS para formar un sistema general integrado y coherente, cuya referencia la constituyan, claramente, los marcos europeos de cualificaciones propuestos. Así pues, el reto actual no reside tanto en la ampliación del sistema de créditos para que pase de presentar una función de transferencia a presentar una función de acumulación, ni tampoco en la base para el cálculo de los créditos, como podría parecer a primera vista si comparamos el ECTS y el ECVET, sino más bien en la cuestión de la posible aplicación de los sistemas de créditos en los procedimientos de transferencia y reconocimiento de los resultados del aprendizaje adquiridos a través de canales formales, no formales o informales, y, en particular, de las competencias profesionales. Una permeabilidad congruente entre estos sectores educativos exige transformar los accesos a los planes de estudios de la formación profesional y de la enseñanza superior, así como su transferencia y reconocimiento. Un objetivo esencial de la acreditación consiste en posibilitar un aprendizaje permanente entre los mercados educativos y laborales nacionales y en el interior de éstos. La transformación integradora de los sistemas de créditos, que han pasado de una función de transferencia a una función de acumulación, así como de un planteamiento basado en el suministro de conocimientos a uno basado en los resultados, puede tender los puentes necesarios para que el marco europeo de cualificaciones sirva como medio para la integración de la enseñanza general, la enseñanza superior y la formación profesional.

Aparte de los objetivos a largo plazo del ECVET, el ECTS y el MEC, así como del Espacio Europeo de la Educación, es necesario velar por la precisión y coherencia de los términos a la hora de formular discursos, ya que el usuario final, es decir, la persona en formación, se siente un tanto perdi-

do ante la babilónica confusión lingüística de los documentos oficiales. Con todo, nos sentimos optimistas, pues, como ya se ha dicho, "*the difference in wording is not expected to lead to differences in implementation*" (Comisión Europea, 2006c, p. 3).

Bibliografía

- Bergen-Kommuniqué. *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
- Berliner Kommuniqué. *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Cedefop Panorama series 109, 2005a.
- Cedefop; Le Mouillour, Isabelle. *European Approaches to Credit (Transfer) Systems. An Assessment of the applicability of existing credit systems to a European Credit (Transfer) System for vocational education and training (ECVET)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Cedefop Dossier series; 12, 2005b.
- Comisión Europea. Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004
- Comisión Europea. Aplicación del Programa comunitario de Lisboa Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. COM/2006/479/FINAL. Bruselas, 05.09.2006.
- Comisión Europea. Los créditos de aprendizaje europeos para la educación y la formación profesionales (ECVET). Un dispositivo para la transferencia, la acumulación y el reconocimiento de los resultados de los aprendizajes en Europa. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. SEK(2006) 1431, Bruselas, 31.10.2006. Versión en español, no oficial (documento de trabajo), 2006b..
- Comisión Europea. *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process*. Directorate-General for Education and Culture.

- Life Long Learning: Education and Training policies. School Education and Higher education.* Brussels, 22 December 2006/rev2. 2006c.
- DAAD (eds.). *Mobilität in Europa.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 2004.
- Dunkel, Torsten. Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung: Das Ende des klassischen Universitätsmodells (?) In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 12, Nº 2, 2006, pp. 164-188.
- JQI. *Joint Quality Initiative.* URL der Joint Quality Initiative. (<http://www.joint-quality.nl/>), 2007. Gelesen am 01.04.2007.
- Le Mouillour, Isabelle. Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, pp. 24-29, 2006.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Draft executive summary.* Presentation at the 4th Convention of European Higher Education Institutions. Lisbon, 29 marzo de 2007, 2007a.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Key messages.* Presentation at the 4th Convention of European Higher Education Institutions. Lisbon, 29 marzo de 2007, 2007b.
- Rehburg, Meike. Forschungsbericht zu dem Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „*Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie*“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen M 1705 0. Kassel, 2005.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *Trends IV: European Universities implementing Bologna.* Bruselas: European University Association, 2005.
- Schneeberger, Arthur. EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. *bwp@* Nº 11, 2006. (http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf). [Citado 01.04.2007].
- SCQF. *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework.* 2nd Edition. October 2003. Publication code: AE1243/2. Edinburgh, 2003.
- Sellin, Burkart. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. *bwp@* Nº 8, 2005. (http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.shtml). [Citado 01.10.2006].

Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones

Jens Bjørnåvold

Director de proyectos, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)

Mike Coles

Investigador principal, Departamento de Investigación y Estadística, Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Reino Unido

RESUMEN

El MEC es un metamarco que opera como mecanismo de traducción entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones. Cada uno de éstos ha de referirse a los niveles del MEC para que sea posible la transferencia de un país a otro. La transición a los MNC ha sido rápida, y hasta cierto punto parece haber sido impulsada por la propuesta del MEC. Refleja asimismo el convencimiento general de que el aprendizaje permanente exige que se preste más atención a los resultados del aprendizaje que a los elementos que lo favorecen, y de que es preciso reforzar los vínculos entre los distintos subsistemas de educación y formación. Por lo tanto, el desarrollo de los MNC no obedece exclusivamente a la aparición del MEC. Este artículo pone de relieve la distinción entre los sistemas nacionales de cualificaciones y los marcos nacionales de cualificaciones. Pasa revista a la evolución de los MNC en la UE, en el EEE y en los países candidatos hasta abril de 2007, examinando el problema de la cooperación europea en materia de educación y formación, y el futuro de la misma.

Palabras clave

EQF,
NQF,
learning
outcomes,
governance,
open method of
coordination,
transparency

MEC, MNC,
resultados del
aprendizaje,
gobernanza,
método abierto de
coordinación,
transparencia

En este artículo se analiza la incidencia potencial del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) sobre las políticas nacionales de educación y formación. Se estudia especialmente el rápido y generalizado desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) en toda Europa. Tras los trabajos pioneros de Irlanda, Francia y el Reino Unido, los MNC centran ahora el debate sobre la aplicación práctica del aprendizaje permanente y el fomento del acceso y del progreso en el ámbito de la educación, la formación y el aprendizaje. Aunque ya existían desde hacía años iniciativas a escala nacional e internacional (por ejemplo, de la OCDE), la elaboración del MEC (a partir de 2004) reforzó de forma importante el interés por los MNC. Tanto el documento original de consulta sobre el MEC (julio de 2005) como la Recomendación de la Comisión (Comisión Europea, 2006b) declaran que los países tienen que “hablar con una sola voz” al alinear sus cualificaciones nacionales con el MEC, con lo cual dan a entender que cada país debe establecer un MNC para facilitar esta alineación. El MNC se considera la fórmula más adecuada para solucionar este problema de coordinación, y la condición previa para la referencia a un metamarco europeo. Se sostiene que los MNC son necesarios para superar las barreras entre los distintos subsistemas nacionales de educación y formación, en particular las que existen entre la educación y formación profesional y la educación superior, y entre la educación y formación inicial y la continua.

La elaboración de los MNC no ha sido el aspecto más visible del desarrollo del MEC y del debate en torno al mismo. Hasta ahora se ha prestado atención principalmente a los objetivos generales europeos de aumento de la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones ⁽¹⁾ entre los países. Sin embargo, esta función transfronteriza solamente será una realidad si los países cambian la forma de coordinar y administrar sus sistemas de educación y formación. El documento de consulta sobre el MEC de 2005 incluía el objetivo de “fomentar el cambio al nivel europeo, nacional y sectorial”. Podemos por tanto hablar de dos funciones del MEC diferentes pero interrelacionadas, una a nivel europeo y otra a nivel nacional. La función europea (traducción, comparación) es visible y goza de aceptación general; la función nacional (mayor coordinación y permeabilidad) es menos visible y potencialmente más controvertida. La finalidad del presente artículo es abordar estos fenómenos y dar una primera interpretación de estos inter-

⁽¹⁾ De acuerdo con la Recomendación relativa al MEC (septiembre de 2006), se obtiene una “cualificación” cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado. La cualificación es el resultado formal de un proceso de evaluación y validación.

cambios entre las políticas de educación y formación europeas y nacionales. Trataremos las siguientes grandes cuestiones:

¿Cómo puede definirse el concepto de marco de cualificaciones? ¿Qué diferencias significativas hay entre un metamarco como el MEC y los marcos nacionales de cualificaciones que ya existen o que están surgiendo? ¿Cómo podemos distinguir el término “marco de cualificaciones” del concepto más amplio de “sistema de cualificaciones”? ¿Y por qué es importante esta distinción?

¿En qué fase de desarrollo se encuentran los marcos nacionales de cualificaciones en Europa? ¿Qué tipo de compromiso se puede observar a nivel nacional? ¿Es posible identificar objetivos, estrategias y soluciones comunes?

¿Cuáles son las principales enseñanzas – en términos de gobernanza – que pueden extraerse de la evolución del MEC y del MNC? Estas enseñanzas pueden ser analizadas desde dos puntos de vista principales. Primeramente en relación con el “método abierto de coordinación” de la UE, en el que se basa el desarrollo y aplicación del MEC, y en segundo lugar desde una perspectiva nacional, como parte de la internacionalización y modernización de los sistemas de educación y formación, en el contexto del aprendizaje permanente.

No es posible estudiar el desarrollo del MEC – y su correspondencia con los MNC – sin tener en cuenta el cambio de tendencia a favor de una estrategia de resultados del aprendizaje ⁽²⁾. Si el uso de los resultados del aprendizaje se considera por un lado la única posibilidad de comparar y traducir las cualificaciones nacionales, este método es además importante para la gobernanza futura de los sistemas nacionales de educación y formación. El cambio de tendencia a favor de los resultados del aprendizaje modifica significativamente la formulación de los objetivos, la descripción de los niveles y la definición de los planes de estudio, influyendo con ello directamente sobre la enseñanza y el aprendizaje (Adam, 2004).

(2) En el MEC se definen como “expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje”.

El marco de cualificaciones; un concepto cada vez más profundo

La idea de un marco de cualificaciones que defina las relaciones mutuas de éstas no es nueva. Desde hace siglos, los gremios de muchos países han fiscalizado el derecho a practicar los oficios, definiendo en ellos una jerarquía de destrezas. Estas jerarquías son las precursoras de los marcos de cualificaciones sectoriales y nacionales. También las universidades establecieron patrones comunes para reconocer los progresos realizados en la enseñanza académica superior, definiendo con ello una nueva jerarquía de cualificaciones. La novedad que trae consigo el marco moderno de cualificaciones es el interés de los gobiernos por desarrollar marcos globales que incluyan los resultados del aprendizaje derivados de la enseñanza escolar, de la experiencia laboral, de la educación enseñanza y de las restantes modalidades de la formación de adultos. Por este motivo, los nuevos marcos suelen estar relacionados con las estrategias de aprendizaje permanente y tratan de incorporar la educación informal o la experiencia que el educando desea ver reconocidas (Cedefop, Colardyn y Bjørnåvold, 2005).

El marco de cualificaciones es una clasificación de las mismas con arreglo a un conjunto de criterios que corresponden a los niveles de educación alcanzados. Este conjunto de criterios puede consistir en características implícitas de las propias cualificaciones, o bien ser explicitado en forma de descriptores de nivel. La Recomendación de 2006 relativa al MEC define el concepto como sigue:

“marco nacional de cualificaciones: instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje; de lo que se trata es de integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y de mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil”.

En su forma más simple de clasificación, las propias cualificaciones se ordenan en una jerarquía de requisitos o niveles, en la que se recorre una serie de etapas que van desde el nivel más bajo de cualificaciones hasta el nivel máximo ⁽³⁾. Las cualificaciones de estas escalas a veces se vuelven a clasificar por tipos (cualificaciones de la enseñanza superior, cualificaciones escolares, cualificaciones en el puesto de trabajo). Un segundo tipo de clasifi-

⁽³⁾ El marco de cualificaciones de Australia constituye un ejemplo (www.aqf.edu.au).

⁽⁴⁾ Como ejemplo puede servir el marco de cualificaciones irlandés (www.nqai.ie).

cación hace uso de niveles explícitos definidos con ayuda de criterios que suelen recibir el nombre de descriptores o indicadores de nivel ⁽⁴⁾. Es este segundo tipo el que atrae el interés de muchos países, ya que ofrece más amplias posibilidades de coordinar los distintos sectores educativos y las cualificaciones basadas en el trabajo. En cualquier caso, todos los marcos de cualificaciones pretenden crear la base para definir mejor sus aspectos de calidad, accesibilidad y reconocimiento, tanto oficial como en el mercado de trabajo, y tanto dentro del país como a nivel internacional.

Los MNC revisten distintas formas y funciones (Coles, 2006), pero parece razonable afirmar que todos ellos persiguen cuatro objetivos generales:

- la definición de los niveles nacionales de los resultados del aprendizaje (competencias);
- el fomento, a través de la normativa, de la calidad en la oferta de educación y formación;
- la comparabilidad de las distintas cualificaciones entre sí;
- la promoción del acceso al aprendizaje, y de su transferencia y progresión.

Los MNC pueden tener otros fines políticos que van más allá de estos cuatro objetivos. El desarrollo de un MNC puede servir para integrar los distintos elementos del sistema de cualificaciones (por ejemplo, la formación profesional impartida dentro de la educación complementaria y la superior), o para modernizar algún aspecto del sistema de educación y formación (por ejemplo, la normativa sobre la calidad de los procesos de cualificación o la forma de asignar la financiación destinada a la educación y formación). Este factor adicional representado por la utilización del marco nacional de cualificaciones como instrumento de reforma es cada vez más habitual, lo que indica que debería constituir un quinto objetivo; sin embargo, algunos de los marcos se elaboran mediante un amplio consenso de los interesados, por lo que en estos casos resulta más difícil conferirles el objetivo explícito de operar como instrumento de reforma. Además, algunos MNC se utilizan para definir y planificar los objetivos de inversión pública en materia de educación y formación, o como mecanismo para medir el rendimiento de este sistema.

Es posible que, aun cuando no se reconozca explícitamente la existencia de un programa de reformas más amplio, la simple clasificación de las cualificaciones tenga capacidad suficiente para transformar determinados aspectos de la educación y de las propias cualificaciones. Esto se debe a que codifica las complejas estructuras que presentan las cualificaciones de un país en un modelo relativamente simple. La codificación o modelización crea unas

relaciones y un lenguaje que los interesados pueden adoptar con facilidad (Cowan et al., 1999). Sin esta codificación del marco, la jerarquía de cualificaciones y los conocimientos, destrezas y competencias que las mismas representan, al igual que las equivalencias horizontales entre ellas, dependerán frecuentemente de un conocimiento incompleto o tácito del sistema de cualificaciones. Esto último debilita la confianza en las políticas encaminadas a la reforma, y dificulta la innovación.

Existe otro efecto añadido: en ocasiones, la modernización requiere una variedad de actuaciones sobre los distintos componentes del sistema de cualificaciones (acreditación, financiación, mecanismos institucionales) y la coordinación de estas reformas resulta complicada. Es menos arriesgado, más económico y manejable, hacer uso de fórmulas incrementales, del tipo “una cosa a la vez”. Se puede decir que los efectos que tienen los MND sobre la coordinación, especialmente sobre el compromiso de los interesados y las funciones y responsabilidades de las instituciones, hacen más probable que se propongan programas de reforma más extensos y coordinados.

Los marcos de cualificaciones deben ser considerados parte de un sistema de cualificaciones (OCDE, 2007). Se aplica este término, de carácter genérico, al conjunto de estructuras y procesos ⁽⁵⁾ que conducen al otorgamiento de una cualificación. Algunos de estos sistemas son tan complejos y fragmentados que apenas merecen el calificativo de sistemas. Sin embargo, gracias a ellos el público conoce los niveles de cualificación (como son la educación básica, el segundo ciclo de secundaria, la formación en prácticas, la licenciatura, el título profesional). Aunque estos niveles implícitos de cualificaciones presentan bastantes semejanzas con los marcos de cualificaciones, no tienen las mismas capacidades que ellos, precisamente porque, al ser implícitos, se prestan a distintas interpretaciones. Con frecuencia la relación entre la adquisición de la cualificación y los requisitos para la transición de ella a otra, o a un puesto de trabajo, no están claros ni tienen suficiente fiabilidad. Tampoco está claro quiénes son las partes implicadas, por lo que resultará difícil llevar a cabo una reforma de los distintos tipos de cualificación si se parte de una fiabilidad y compatibilidad insuficientes.

El desarrollo del metamarco MEC tiene la capacidad potencial de formalizar algunos de estos niveles implícitos y apreciaciones tácitas. Contiene des-

⁽⁵⁾ *Qualifications systems: bridges to lifelong learning* (OCDE, 2007) define las estructuras subyacentes de un sistema de cualificaciones como el medio para formular y ejecutar la política nacional o regional en materia de cualificaciones, los mecanismos institucionales, el reconocimiento de las competencias y los restantes procedimientos para vincular el mercado de trabajo a la educación y a la formación.

cripciones genéricas de los resultados del aprendizaje y los asocia con niveles de cualificación. Los descriptores de nivel son en realidad criterios que permiten alinear los niveles nacionales de cualificaciones (implícitos o explícitos) con el MEC. El proceso de realización de esta tarea exige que cada nivel de cualificación (y cada tipo de cualificaciones incluidos en él) se compare con los criterios de los niveles del MEC para verificar esta alineación. La transformación de estos niveles implícitos exige la participación y aceptación de todos los interesados relevantes. La descripción tradicional de estos niveles habría estado centrada en la duración de la educación y formación, en los centros educativos en que se adquiere, en los requisitos de admisión a la educación o al trabajo y en las titulaciones exigidas para ejercer una profesión. Por el contrario, los principales elementos que deben explicitarse con arreglo al MEC deben ser los conocimientos, destrezas y competencias amplias que cada nivel nacional reconoce a los estudiantes y otros titulares de cualificaciones. Así pues, es probable que el establecimiento de correspondencias entre los niveles implícitos de las cualificaciones nacionales y el MEC tenga que ser un proceso por fases. Al principio estas correspondencias podrán hacer uso de los conceptos representativos de los conocimientos, destrezas y competencias, y en una segunda fase es probable que lleguen a surgir presiones a favor de un consenso formal entre los interesados acerca de los conocimientos, destrezas y competencias que son realmente necesarios para un determinado nivel de cualificación. De esta forma, los niveles implícitos de las cualificaciones nacionales se transformarán en niveles explícitos que pueden servir de base para un MNC definido en términos de resultados del aprendizaje.

Un metamarco como el MEC posee características diferentes de los MNC relacionados con él, y permite establecer correspondencias entre los niveles de cualificaciones de los distintos países. Las principales diferencias entre los niveles del MEC y de los MNC tienen que ver con las funciones de los marcos, con la forma en que han sido elaborados, con las influencias sobre la modalidad adoptada, con los niveles de cualificación que acreditan, con los sistemas de garantía de la calidad aplicados y con los patrones de referencia utilizados para determinar los niveles. La Tabla 1 resume estas diferencias.

Tabla 1: Comparación de los niveles nacionales de cualificaciones con los niveles del MEC

Diferencias	Niveles nacionales de cualificaciones	Niveles de MEC
Función principal:	servir de referencia respecto al nivel, extensión y tipo de aprendizaje	servir de referencia respecto al nivel de aprendizaje reconocido en una cualificación o definido en un MNC
Desarrollado por:	los organismos regionales, las instituciones nacionales y las asociaciones sectoriales	los Estados miembros actuando conjuntamente
Influido por:	las prioridades locales, regionales y nacionales (p. ej. los niveles de alfabetización, las necesidades del mercado de trabajo)	las prioridades colectivas del conjunto de los países (p.ej. la globalización del comercio)
Reconoce el aprendizaje individual por medio de:	exámenes/evaluaciones, convalidaciones y certificaciones.	[No reconoce directamente el aprendizaje individual]
Su vigencia depende de:	los factores propios del contexto nacional	el nivel de confianza de los usuarios internacionales
La calidad se garantiza mediante:	los procedimientos de los organismos nacionales y de los centros de enseñanza	los procedimientos nacionales y la solidez de los procesos de alineación de los niveles nacionales con los del MEC
Los niveles se definen con referencia a:	patrones nacionales incorporados a los distintos contextos específicos de aprendizaje, p.ej. en la enseñanza escolar, en el trabajo o en la educación superior	la progresión general en el aprendizaje, sea cual fuere el contexto o país.

Si se aceptan estas distinciones, la forma y función de los niveles (o marcos) nacionales de cualificaciones tienen que ser diferentes de los de un metamarco como el MEC (Tuck et al., 2006). Estas diferencias deberán crear un espacio bien delimitado en el que los MNC puedan seguir desarrollando sus perspectivas sociales y culturales específicas. En la propuesta de MEC y en los metamarcos que están surgiendo en África del sur (SADC, 2005) existe el propósito de respetar y de estimular las distintas perspectivas nacionales. Sin embargo, aun aceptando estas diferencias, la existencia de las características del metamarco que se indican en la tercera columna de la Tabla 1 plantea a cada país preguntas sobre el contenido de la segunda columna. Una vez más, una clasificación que aspire a ser neutral, en este caso la del MEC, probablemente servirá para aumentar las exigencias de que los MNC estén diseñados de una forma más clara. Como explicaremos en el apar-

tado siguiente, es interesante señalar que incluso en los comienzos del MEC, muchos países tenían ya la intención de utilizar ocho niveles de referencia en sus incipientes marcos (por ejemplo, Bélgica, República Checa, España, Lituania y Eslovaquia).

Los marcos nacionales de cualificaciones en Europa

El número de países europeos que han aplicado marcos nacionales de cualificaciones es aún escaso. Sin embargo, cada vez son más los que están adoptando medidas concretas para introducirlos. Este proceso se ha acelerado de forma importante en 2005 y 2006, y parece estar relacionado con la mejora en la definición del MEC.

En el siguiente apartado se expone esta evolución ⁽⁶⁾.

Alemania

Alemania ha manifestado su intención de definir un MNC que abarque todos los ámbitos y niveles de la educación y formación. Los estudios y preparativos técnicos comenzaron en el otoño de 2006, y se espera que durante 2007 se presente un primer esquema de MNC. Ya se ha iniciado un proyecto piloto para la elaboración de normas sobre la formación profesional basada en competencias en unas pocas profesiones seleccionadas. Otros proyectos se destinan a poner a prueba el reconocimiento de los resultados del aprendizaje en la EFP, para el acceso a la educación superior. El debate alemán sobre el MEC se ha centrado expresamente en su posible incidencia sobre el sistema nacional de educación y formación, y en hasta qué punto y en qué forma podría contribuir a las reformas nacionales. Algunos de los interesados contemplan el MEC, y en particular el MNC alemán, como una oportunidad para reducir las barreras entre los distintos subsistemas de la edu-

(6) Refleja la situación existente en abril de 2007 en los países que participaron en el proceso "Educación y formación 2010", y también en los países en fase de preadhesión. Las descripciones de los países se basan en las fuentes siguientes:

- respuestas de los países a la consulta sobre el MEC, diciembre de 2005 a febrero de 2006;
- presentación de los trabajos nacionales en la primera reunión del grupo para la aplicación del MEC, celebrada en marzo de 2007;
- respuestas a las preguntas sobre el desarrollo del MEC planteadas por la Comisión a finales de marzo de 2007 a los países participantes en "Educación y formación 2010" (seguimiento de la reunión del 23 de marzo de 2007);
- materiales recogidos por la Fundación Europea de Formación (FEF) en relación con el desarrollo de los MNC en los países candidatos a la adhesión.

cación y formación y para promover una forma de reconocimiento más flexible (por ejemplo, a través del aprendizaje no formal e informal). El cambio de tendencia a favor de los resultados del aprendizaje (que en el contexto alemán se denominan "competencias") cuenta con el apoyo de los principales interesados (el Ministerio Federal y las organizaciones patronales). Otros grupos interesados (algunos sindicatos) hacen hincapié en la necesidad de proteger el modelo de formación profesional alemán (*Berufsmodell*) y manifiestan sus recelos frente a un modelo modular que diluya el modelo dual existente, que combina la enseñanza con la práctica en el trabajo. En mayo de 2005 entró en vigor un MNC para el sector de la educación superior (EEES).

Austria

El objetivo consiste en desarrollar un único MNC general, basado en los resultados del aprendizaje y alineado con el MEC. Este marco permitirá la convalidación del aprendizaje no formal e informal, a fin de atender mejor las necesidades del mercado de trabajo que con el sistema existente. El consenso sobre la necesidad de un MNC quedó reflejado en la respuesta nacional a la consulta sobre el MEC y en la creación en el verano de 2006 de los grupos de trabajo encargados de la elaboración de un MNC basado en una investigación detallada. En febrero de 2007 se creó un grupo director nacional para el desarrollo de un MNC. Todos los interesados participarán en un proceso de consultas desarrollado de abajo arriba (que comenzará en el otoño de 2007), coordinado por una Dirección General del Ministerio de Educación, Arte y Cultura de Austria. Los objetivos principales del MNC austriaco son fomentar la calidad, el acceso y la permeabilidad de la educación y formación, y promover un mejor equilibrio entre la educación y formación profesional (EFP) y las cualificaciones académicas. Se prevé que el MNC esté terminado en 2010.

Bélgica (Flandes)

Se considera que el MNC es una condición previa necesaria para relacionar los niveles de cualificaciones de Flandes con el MEC. A lo largo de los años 2005 y 2006 se elaboró un conjunto preliminar con ocho descriptores de niveles de referencia, que llevó a la publicación en octubre de 2006 de un documento para debate. Todos los ministerios implicados, así como los organismos asesores oficiales (incluidos los interlocutores sociales) en el ámbito de la educación y formación, expresaron su opinión sobre este documento. Se espera que se dicte una resolución formal sobre el establecimiento de un MNC (en forma de decreto) antes del verano de 2008. La elaboración del

MNC se ha demorado más de lo que preveían las autoridades flamencas. Se han identificado algunos efectos imprevistos, que requieren estudios y aclaraciones adicionales. Se espera que el establecimiento de un MNC sirva para mejorar el acceso general a la educación, la formación y el aprendizaje, para promover la calidad y para aumentar la permeabilidad de la educación y formación. Existe pleno acuerdo en que el MNC debe basarse en los resultados del aprendizaje, algo que queda bien reflejado en los descriptores de nivel de referencia propuestos. Conviene señalar que los descriptores de nivel se basan en los "conocimientos", "destrezas", "contexto" y "autonomía-responsabilidad", con lo cual se resalta la importancia del contexto. En la primavera de 2007 concluyó la realización de una serie de proyectos piloto destinados a ensayar el método de los resultados del aprendizaje y la correspondencia del marco de cualificaciones en varios sectores (niveles 1 a 5 del MEC). Los promotores del proceso de Bolonia han llevado a cabo proyectos similares para los niveles 6 a 8. Las conclusiones generales de estos proyectos de prueba ha sido que los descriptores desarrollados resultan útiles para la clasificación de las cualificaciones y sólo exigen cambios y adaptaciones menores. Se ha redactado un informe sobre la elaboración de una base de datos centralizada de cualificaciones, y se desarrollará un prototipo de la misma antes de finales de 2007.

Bélgica (Valonia)

La decisión oficial de creación de un MNC se tomó en marzo de 2006. En la respuesta a la consulta del MEC, se considera que el MNC es un requisito y condición previa para un marco europeo que funcione ("*...* es una condición indispensable. Únicamente así será posible encuadrar las cualificaciones dentro del MEC [*...*]"). En el otoño de 2006 se constituyó un grupo de expertos para diseñar los rasgos principales del futuro MNC. Se espera que el resultado de estos trabajos sea presentado en 2007 y sirva de base para desarrollos futuros. Al igual que en Flandes, los trabajos en curso hacen hincapié en el papel fundamental de los resultados del aprendizaje. Se ha indicado que algunos de los sectores que componen el sistema de educación y formación (la educación de adultos, la formación profesional, el nuevo sistema de convalidación del aprendizaje no formal) tienen una gran experiencia en el manejo de los resultados del aprendizaje, mientras que en otros sectores la experiencia es menor. Probablemente se adoptará para el marco una estructura de ocho niveles.

Bulgaria

El Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria se comprometió (en 2006) a establecer un MNC, al que se concede una gran importancia y que será sometido a la aprobación del Gobierno en 2008. Un documento de debate sobre el MNC integrado será la base para las consultas a los interesados. El Ministerio está elaborando asimismo un registro completo de cualificaciones. Los expertos tienen actualmente en estudio la correspondencia entre los niveles de cualificaciones que existen en Bulgaria y el MEC. Un área importante del desarrollo futuro será la redefinición y reformulación de los niveles y planes de estudios de la educación y formación sobre la base de los resultados del aprendizaje. En la actualidad, el debate gira en torno a la forma de integrar el marco de la educación superior (que hace referencia al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, EEES) y al desarrollo de un sistema unificado de créditos.

Chipre

En sus debates sobre el MEC, Chipre ha dado muestras de escepticismo acerca del desarrollo de los MNC. Sus representantes han sostenido que los principios y estructuras de un hipotético MNC han de ser responsabilidad de cada Estado miembro, manifestando su preocupación por que la propuesta de MEC vaya demasiado lejos en su esfuerzo por normalizar una determinada solución de MNC. Se prevé emplear el actual sistema de cualificaciones, en su momento, para la elaboración de un MNC. También se ha pedido cautela en el uso de los resultados del aprendizaje. El método de los resultados del aprendizaje preconizado por el MEC no se considera ajustado a las necesidades de las instituciones nacionales de educación y formación.

Croacia

Ya se han dado los primeros pasos para la creación en Croacia de un marco genérico de cualificaciones (aprendizaje permanente). Durante el año 2006, el Ministerio de Ciencia, Educación y Deporte estableció un grupo de expertos en educación y formación profesional y enseñanza superior. Las propuestas de este grupo se han debatido a lo largo de la primavera de 2007 con todos los interesados relevantes. El marco constará de ocho niveles (con cuatro subniveles adicionales para reflejar las peculiaridades del sistema croata de cualificaciones). Los niveles 6, 7 y 8 corresponden a los tres ciclos de Bolonia. Los niveles se describen a partir de los rangos de créditos, las correspondencias con los niveles del MEC y los tipos de cualificaciones adquiridas una vez superados los estudios en un determinado nivel. En los prime-

ros cuatro niveles se incluyen también algunos aspectos de las competencias clave. Durante el año 2007 se creará un grupo de trabajo más amplio, formado por expertos representantes de todos los interesados, para definir los niveles comunes y sus descriptores, y como base de partida para la elaboración de descripciones detalladas de todas las cualificaciones ligadas a los resultados del aprendizaje y a las competencias medibles. El aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de la formación previa, incluidos el aprendizaje no formal e informal, serán también aspectos importantes. Se espera que el marco croata esté terminado en 2009.

Dinamarca

Dinamarca no ha tomado aún una decisión definitiva sobre la creación de un MNC. En la actualidad se está revisando el marco nacional de educación superior (relacionado con el EEES) y se han iniciado los trabajos de elaboración de un marco de cualificaciones que permita el encuadramiento gradual de las cualificaciones de los programas de EFP. Un grupo interministerial ha empezado a examinar en 2007 la forma de desarrollar un MNC coherente, sobre la base del sistema de cualificaciones actual. El objetivo consistirá en mejorar la transparencia, la transferencia de créditos y la coherencia global de la educación y formación, apoyando el aprendizaje permanente y creando una base sólida para la aplicación del MEC en el país. La alineación de los niveles de cualificaciones daneses con el MEC se iniciará a partir de 2008. Como antecedente importante de este trabajo, es preciso señalar que la estrategia del Gobierno danés sobre la globalización: "Progreso, innovación y cohesión – una estrategia para Dinamarca dentro de la economía global" de mayo de 2006, incluye objetivos y medidas en respuesta a la necesidad de mayor permeabilidad, los cuales permiten una mayor transferencia y combinación de resultados del aprendizaje entre los distintos subsistemas de educación y formación, y entre la educación y el trabajo, y tienen en cuenta la relación entre el sistema danés de educación y formación y el MEC.

Eslovaquia

Se han dado pasos positivos para la preparación de un MNC. Éste constará de ocho niveles y hará referencia a los resultados del aprendizaje. Eslovaquia considera que necesitará un plazo de tres a cuatro años para completar la tarea. El proceso está dirigido por el Ministerio de Educación, pero en él participan igualmente otros grupos interesados relevantes.

Eslovenia

El país mantiene una actitud positiva en relación con el desarrollo de un MNC. En la respuesta a la consulta sobre el MEC, se afirma que “el marco esloveno de cualificaciones tendrá que clarificar los criterios de transferencia entre programas educativos, instituciones y sistemas”. Existe el convencimiento de que el enfoque de los resultados del aprendizaje es importante para el futuro MNC. En 2003 empezaron a redefinirse los planes de estudios con arreglo a los resultados del aprendizaje, pero esta tarea se enfrenta a un cierto escepticismo del sector de la educación general. En 2006 se dio el primer paso concreto hacia la elaboración de un MNC, mediante la adopción de una clasificación (repertorio) nacional de cualificaciones. Esta clasificación es una primera etapa importante para el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Se propone para el MNC una estructura de ocho niveles que englobará los principales tipos de cualificaciones.

España

España ya ha emprendido el camino para la preparación de un MNC global. En la actualidad, se cuenta con el sistema nacional de cualificaciones y formación profesional y con el catálogo nacional de cualificaciones profesionales como instrumentos susceptibles de ser utilizados como base de partida para un MNC referido a la EFP. Se está desarrollando un marco de cualificaciones para la educación superior (de tres niveles, relacionado con el EEES), el cual, una vez completado, estará vinculado con las restantes categorías y niveles, por ejemplo con los de la EFP, que tiene una estructura de cinco niveles. El resultado será una estructura de ocho niveles que abarcará todas las cualificaciones españolas. La base jurídica para estos trabajos está contenida en la Ley orgánica de las cualificaciones y de la formación profesional de 2002 y en la Ley orgánica de educación de 2006, disposiciones ambas que subrayan la importancia del reconocimiento de los resultados del aprendizaje con independencia de la forma, del lugar y del momento de su adquisición. De conformidad con esto, las pautas que caracterizan los cinco niveles de la EFP ya han sido redactadas en términos de resultados del aprendizaje y definidas teniendo en cuenta las competencias profesionales exigidas por los sectores empresariales, haciendo uso de criterios como conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad.

Estonia

En Estonia existe una propuesta de establecimiento de un MNC con ocho niveles para el aprendizaje permanente. Actualmente se está procediendo a revisar la base legislativa del sistema de educación y formación, sector por sector. Se pretende que con el tiempo el nuevo sistema de cualificaciones cubra la gama completa del aprendizaje permanente. Para 2008 se espera que esté en vigor un conjunto nuevo de programas educativos nacionales de EFP, a los que se añadirá un nuevo modelo de niveles profesionales que será elaborado gradualmente durante los años 2008-2013. Estonia indicó, en la consulta sobre el MEC, que el desarrollo del MNC exige recursos importantes, debido a la necesidad de preparar planes de estudios basados en los resultados del aprendizaje. A pesar de ello, se han presentado varias propuestas de MNC y se está debatiendo sobre el número de niveles apropiado. Los cinco años de experiencias con el marco de competencias con la EFP están siendo de utilidad para el estudio de la extensión de los resultados del aprendizaje a la educación general y superior.

Finlandia

Finlandia comenzó a trabajar en 2004 en la elaboración de un marco (de tres ciclos) para la educación superior (EEES). En 2005 se disponía ya de la propuesta y se espera que durante 2007 se adopte una decisión formal. Dado que no está previsto un desarrollo paralelo de la EFP, no se considera la opción de un MNC global que cubra todas las cualificaciones. Por consiguiente, Finlandia se alinearán con el MEC careciendo de este marco global y ha formado dos grupos de expertos para estudiar la forma de hacerlo. La principal reserva respecto al desarrollo de un MNC global consiste en que requeriría un trabajo intensivo que podría distraer de la realización de otros proyectos necesarios en el terreno de la educación y formación. Finlandia tiene gran experiencia en la aplicación de los resultados del aprendizaje a su sistema de educación y formación. Así ha ocurrido sobre todo con la EFP, pero también cada vez en mayor medida con la educación general y la enseñanza superior. Se considera que esta experiencia es condición previa fundamental para la alineación de los niveles de cualificaciones finlandeses con el MEC sin necesidad de contar con un MNC global.

Francia

En Francia se cuenta con clasificaciones nacionales de las cualificaciones desde hace 40 años. Se dispone de una base jurídica (desde el año 2002) para reunir esas varias clasificaciones en un MNC. El MEC de ocho niveles

ha ejercido una influencia positiva en este proceso de integración. Sin embargo, los descriptores de nivel del MEC relativos a los conocimientos, destrezas y competencias han creado problemas en cuanto a la elaboración de un único marco francés de cualificaciones. El elemento clave del marco francés es el repertorio nacional de cualificaciones profesionales. Estas cualificaciones son de tres tipos principales: las otorgadas por el Ministerio de Educación, las correspondientes a sectores y especialidades profesionales y las concedidas por otros ministerios, por las cámaras de comercio y por diversas instituciones públicas o privadas. El repertorio mencionado tiene como objetivo aumentar la transparencia de las cualificaciones, tanto para las empresas como para los particulares. Para registrar una cualificación es preciso seguir un procedimiento especial, con el que se garantiza el respecto de los criterios de calidad aplicables. Para ello se ha creado un comité nacional, formado por 16 representantes del Estado y 12 representantes de los interlocutores sociales. Un aspecto importante del régimen francés es el de la existencia de un sistema de convalidación de las enseñanzas adquiridas mediante la experiencia (resultados del aprendizaje no formal e informal). Este sistema tiende un gran puente entre los distintos segmentos del sistema de educación, formación y aprendizaje, y pone de relieve que es posible adquirir las cualificaciones a través de distintas rutas y pasarelas, tanto de índole formal como no formal e informal. Así pues, el sistema francés puede ser considerado como una ilustración de la aplicación práctica del enfoque de los resultados del aprendizaje.

Grecia

Las reacciones griegas al MEC han sido positivas. Sin embargo, el país se ha reservado su postura sobre el desarrollo de un MNC. Los debates preliminares al respecto comenzaron en septiembre de 2006. Están relacionados con la aprobación del proyecto de ley sobre ESSEEKA (conexión educación-empleo) e incluyen aspectos como el desarrollo de los niveles nacionales de EFP y la convalidación del aprendizaje no formal e informal. Hasta la fecha no se ha tomado ninguna decisión sobre la elaboración de un MNC. En general, Grecia no ha adoptado la perspectiva de los resultados del aprendizaje (con la excepción de dos perfiles de EFP basados en competencias y preparados a raíz de una nueva resolución ministerial conjunta que designa al EKEPIS, o Ministerio del Empleo, como autoridad competente para la elaboración de los perfiles). En la enseñanza superior se ha detectado una cierta resistencia, que se manifiesta en actitudes de escepticismo y de oposición a la transferencia de créditos y a los suplementos de títulos.

Hungría

En Hungría existe un compromiso claro de desarrollo del MNC. Como se afirmaba en la respuesta a la consulta sobre el MEC, “[...] la ausencia de un marco de este tipo ha sido uno de los principales factores que impiden el aprendizaje permanente”. El trabajo sobre el MNC es un elemento integrante del plan nacional de desarrollo 2007-13. El MNC se considera necesario para fortalecer el compromiso político y aumentar la eficacia de la coordinación de las políticas a nivel nacional. Los grupos interesados son conscientes de la necesidad de un marco que promueva el aprendizaje permanente y de un mecanismo de coordinación política que simplifique la comunicación entre los sectores de la educación y formación y el mercado de trabajo. Hungría ha comenzado a recoger información sobre las experiencias de otros países en relación con los MNC. Se considera que la fórmula basada en los resultados del aprendizaje es una condición previa para el éxito. Ya se han llevado a cabo reformas en algunos segmentos del sistema de educación y formación, especialmente en la EFP y en la enseñanza de adultos. También se han realizado algunas reformas en la educación secundaria general y en la superior.

Irlanda

Irlanda estableció en 2003 un marco nacional de cualificaciones. Sus diez niveles recogen todos los tipos de aprendizaje, desde sus etapas iniciales hasta las más avanzadas; incluye todas las cualificaciones adquiridas en los ciclos escolares, en la formación complementaria y en la enseñanza superior. Cada nivel se basa en estándares de conocimientos, destrezas y competencias aceptados a nivel nacional, expresados en forma de resultados del aprendizaje. Por otro lado, cada una de las cualificaciones incluidas en el marco debe contar con una garantía de calidad, al igual que los proveedores de los programas formativos que determinan las cualificaciones. La fase actual de desarrollo se describe como de profundización en la aplicación, con la que se busca utilizar métodos más sólidos en el tratamiento de los resultados del aprendizaje, de la transferencia de créditos y del reconocimiento del aprendizaje no formal. Próximamente se iniciarán los trabajos para alinear el marco irlandés con el MEC.

Islandia

Islandia se ha comprometido a desarrollar un marco nacional de cualificaciones para la educación superior (EEES), pero tiene aún pendiente de decidir la cuestión de un MNC global. Ha hecho ya progresos importantes en la utilización de los resultados del aprendizaje para la descripción de los pla-

nes de estudios. Esta pauta es ya una realidad sobre todo en la EFP y la enseñanza de adultos, pero se observa una influencia de la misma cada vez mayor en la educación general y la enseñanza superior. En el país se está reestructurando el segundo ciclo de secundaria, en un intento de demostrar las ventajas de la EFP y de colmar la brecha entre ésta y los estudios académicos del mismo nivel. Se prevé además aumentar la participación en la educación formal y establecer un sistema para la convalidación del aprendizaje no formal e informal. Se ha sopesado la creación de un MNC, pero hasta ahora no se han presentado propuestas definitivas.

Italia

El MNC es una prioridad que goza de amplio consenso, y ya se han iniciado los trabajos preparatorios para su adopción. El Ministerio de Trabajo presentó en septiembre de 2006 una "tabla nacional" al objeto de dar comienzo al proceso de definición y aplicación del MNC. Los interesados serán, además del Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación, las universidades, las regiones y los interlocutores sociales. El objetivo consiste en integrar los distintos títulos, acreditaciones y diplomas concedidos por estas instituciones (y por los servicios de empleo) en un único marco. Este marco podrá llevar en su día a la definición de criterios y metodologías nacionales que mejoren la transparencia y visibilidad de los conocimientos, destrezas y competencias, independientemente del lugar en que hayan sido adquiridos. Los resultados del aprendizaje desempeñan un papel importante; especialmente la EFP y la enseñanza técnica han adoptado esta metodología, pero también otros sectores del sistema están trabajando en la misma dirección.

Letonia

Letonia desarrollará un MNC apoyándose en la estructura existente de cinco niveles en la EFP y de tres niveles en la enseñanza superior. Se ha comenzado ya a trabajar en un marco nacional para la enseñanza superior – en el contexto de la EEES –, que se ha traducido en la presentación de un proyecto de ley sobre la materia. No está extendido el uso de la expresión "resultados del aprendizaje". Sin embargo, en estos últimos años es posible observar un creciente interés por los resultados del aprendizaje (y por las competencias), por un lado en el desarrollo del marco para la educación superior y por otro en la elaboración de normas profesionales (sobre la base del Reglamento Ministerial de febrero de 2007). La correspondencia entre los niveles de cualificaciones letones y el MEC será responsabilidad del comité tripartito que está elaborando una nueva ley de educación y formación profesional.

Lituania

Lituania está desarrollando actualmente un marco nacional de cualificaciones global, compuesto por ocho niveles y basado en los resultados del aprendizaje y en las competencias. Las características de los descriptores de nivel se ajustarán a los patrones del MEC. Este marco de cualificaciones forma parte del sistema nacional de cualificaciones que se está diseñando en la actualidad. El sistema de cualificaciones consta del marco de cualificaciones y de los procesos de diseño, realización, evaluación y reconocimiento de las cualificaciones. El proyecto se inició en 2006 y está previsto concluirlo en 2009 (para ofrecer una base jurídica al MNC se aprobará una nueva ley sobre cualificaciones, y el marco se recogerá además en la nueva ley sobre educación y formación profesional). El grupo de expertos responsable del desarrollo del MNC incluye a representantes de todos los interesados relevantes del país: proveedores de educación y formación (profesional y superior), interlocutores sociales e institutos de investigación. Un conjunto aún más amplio de interesados, con representación de universidades, cámaras de comercio, la industria y los profesionales, organizaciones no gubernamentales, etc., emitirá su opinión sobre las propuestas del grupo de expertos. La aplicación del MNC, incluida la definición de sus equivalencias con el MEC, implicará la creación de un registro nacional de cualificaciones y de un organismo representativo nacional encargado de la coordinación. El sector universitario es bastante contrario a la metodología basada en las competencias del MNC, y las empresas temen que la transparencia de las cualificaciones favorezca la emigración de trabajadores cualificados. También existe el problema de la aplicación y desarrollo del sistema de evaluación y certificación de las competencias y cualificaciones adquiridas mediante la educación no formal e informal, así como el de inclusión de las cualificaciones sectoriales.

Luxemburgo

En 2006 se creó un grupo de trabajo, coordinado por el Ministerio de Educación, con objeto de preparar una propuesta de MNC que debería ser sometida a los interesados relevantes durante el año 2007. No obstante, dado que el país está inmerso en la preparación de una reforma del sistema de la EFP centrado en los resultados del aprendizaje, los trabajos de ese grupo han sufrido retrasos. La discusión de la propuesta de ley servirá para clarificar las relaciones del sistema de la EFP con el mercado de trabajo, así como con los resultados del aprendizaje. El resultado influirá en la propuesta final de MNC.

Malta

Se han puesto los cimientos del MNC con la creación de un Consejo Nacional de Cualificaciones (disposición legal del 1 de octubre de 2005) y la propuesta de elaboración de un marco con ocho niveles. Esta última recibió en general una buena acogida entre los principales interesados (empresas, sindicatos, grandes instituciones públicas y privadas proveedoras de educación y formación) durante un amplio proceso de consulta que concluyó en abril de 2007. Los resultados del aprendizaje se consideran fundamentales en estos trabajos. Muchos de los cursos actuales de EFP se han diseñado ya sobre esta base y se ampliarán a otras cualificaciones. En mayo de 2007 se publicaron cuatro documentos de trabajo sobre el MNC. Tratan del marco conceptual del MNC, de la estrategia de reforma de un sistema de la EFP encuadrado en el MNC, de la política de garantía de calidad de un sistema de EFP, y de los descriptores de las competencias clave en los niveles 1, 2 y 3 del MNC. El MNC maltés abarca todos los niveles de educación y formación formal, informal y no formal.

Noruega

En su respuesta a la consulta sobre el MEC, Noruega no se comprometió a desarrollar un MNC. Se daba prioridad al desarrollo y aplicación del marco para la educación superior (relacionado con el marco del EEES). No obstante, se señalaba que este último tendría que ser compatible con un hipotético marco futuro global. Esta postura fue matizada posteriormente, durante el año 2006, con la creación (en junio de ese año) de un grupo de trabajo compuesto por representantes de algunos de los principales sectores educativos (EFP, enseñanza superior, aprendizaje de adultos). Este grupo publicó en octubre de 2006 un informe preliminar sobre un posible MNC global. En él se recomienda la elaboración de un marco parcial para el sistema de la EFP y la aplicación de las experiencias acumuladas por éste y por otros proyectos piloto, antes de desarrollar un marco para el aprendizaje permanente. El enfoque de los resultados del aprendizaje es fundamental en este trabajo, y es utilizado ampliamente en varios segmentos del sistema de educación y formación, especialmente en la EFP pero cada vez más en la enseñanza superior.

Países Bajos

En la respuesta dada por correo electrónico a la consulta sobre el MEC, los Países Bajos afirmaron que reforzarían la coordinación entre los distintos subsistemas de la educación y formación, y que las medidas políticas adop-

tadas insistirían cada vez más en los resultados del aprendizaje. Se ha creado un comité director nacional para estudiar un marco nacional de cualificaciones, y se espera que presente una propuesta en el plazo de un año. También el Comité de Educación neerlandés, en el que están representados los principales grupos interesados, ha publicado un informe sobre las repercusiones del MEC sobre el sistema nacional de cualificaciones, planteando la posibilidad de elaboración de un MNC. El enfoque de los resultados del aprendizaje y la convalidación del aprendizaje no formal e informal cuentan con un fuerte respaldo en el país, particularmente en el ámbito de la EFP y de la educación y formación de adultos, lo que puede ser un factor importante para desarrollar el MNC. El trabajo de alineación de los niveles de cualificaciones nacionales con el MEC no comenzará hasta que este último sea aprobado oficialmente.

Polonia

Polonia está dispuesta a desarrollar un MNC, pero reconoce que se trata de una tarea de gran envergadura, dado que ha de desarrollarse partiendo de cero. El trabajo estará ligado al programa operativo "Capital humano 2007-13", iniciado en 2006, y dentro del cual se llevarán a cabo una serie de proyectos relacionados con el MNC y el MEC. El objetivo consiste en recoger información y datos sobre todas las cualificaciones (resultados del aprendizaje) en la educación, la formación, el mercado de trabajo y otros sectores. El paso siguiente consistirá en organizar esta información dentro de un MNC. Se prevé que este nuevo marco permita introducir un mecanismo para convalidar el aprendizaje no formal e informal.

Portugal

La respuesta de Portugal al MEC reconoce la necesidad de establecer un MNC. La decisión al respecto fue tomada en 2006, y los objetivos que en ella se declaran son la integración y coordinación de los subsistemas nacionales de cualificaciones y la mejora del acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones, tanto en relación con el mercado de trabajo como con la sociedad en general. En marzo de 2007 se firmó un acuerdo entre el Gobierno y los interlocutores sociales en el que se señalan como elementos clave del MNC: una Agencia Nacional de Cualificaciones dependiente de los Ministerios de Educación y de Trabajo, un catálogo nacional de cualificaciones basado en los resultados del aprendizaje y, finalmente, el ulterior desarrollo de un sistema para el reconocimiento de la educación no formal e informal, ampliando el sistema ya existente de RVCC (reconocimiento, validación y certificación

de competencias). El sistema de convalidación estará referido a los niveles de cualificaciones del catálogo nacional. La alineación de los niveles portugueses de cualificaciones con el MEC se considera fundamental, y está previsto completar el desarrollo del MNC en un plazo de entre tres y cinco años.

Reino Unido

En el Reino Unido existen cuatro marcos nacionales: (a) el marco nacional de cualificaciones (MNC) de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, (b) el marco escocés de créditos y cualificaciones (SCQF), (c) el marco de créditos y cualificaciones de Gales (CQFW), y (d) el marco para las cualificaciones de la educación superior (FHEQ) de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El MNC de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte fue establecido el año 2000 y comprende todas las cualificaciones, excepto las correspondientes a la educación superior, que se incluyen en el FHEQ. El MNC tiene ocho niveles además de uno inferior, de entrada, destinado a facilitar el acceso al sistema de cualificaciones. Desde el año 2003, Gales ha estado desarrollando un marco de cualificaciones separado, que dispone de la capacidad para incorporar la acumulación y la transferencia de créditos y para reconocer todos los resultados del aprendizaje. Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte han comenzado recientemente a ensayar un marco de cualificaciones y créditos con ocho niveles (además del de entrada), cuya plena operatividad se prevé para 2010. El marco escocés de cualificaciones y créditos ha existido durante más de 20 años en distintas formas, y hace poco tiempo se ha transformado en una empresa pública. Se trata de un marco global formado por doce niveles. Todos los marcos británicos se basan en los resultados del aprendizaje.

República Checa

La República Checa comenzó a trabajar en un marco nacional de cualificaciones antes de la aparición del MEC (2003-04). Estas tareas formaban parte del programa nacional de reforma, financiado parcialmente por el Fondo Social Europeo. Se elaboró así un esquema de MNC, que se incorporó a la Ley de 2006 sobre reconocimiento de los resultados de la formación continua, que entró en vigor en agosto de 2007. El MNC consta de ocho niveles e incluye un conjunto de descriptores de nivel de referencia que reflejan los principios defendidos por el MEC. El MNC se encuadra en una estrategia de aprendizaje permanente, y se confía en que contribuya a elevar los niveles generales de cualificaciones y a integrar más fácilmente a las personas en el mercado de trabajo, mejorando con ello la respuesta del sistema educativo a las necesidades del mundo laboral. Se ha adoptado firmemen-

te el enfoque de los resultados del aprendizaje, el cual se considera esencial para eliminar las barreras existentes entre los distintos sectores de la educación y formación. Se confía igualmente en que servirá para mejorar la permeabilidad entre la formación profesional y la educación académica, contribuyendo a que gocen de una apreciación similar. Por consiguiente, la finalidad principal del MNC es fomentar la comparabilidad, la transferencia y la transparencia, tanto a nivel nacional como en un contexto europeo más amplio, a través de su conexión con el MEC. El MNC consta de unidades (cualificaciones completas o parciales) y de niveles (para las cualificaciones y su evaluación). La preparación del MNC se ha desarrollado en estrecha colaboración con todos los interesados relevantes, incluidos los interlocutores sociales y los proveedores de educación y formación.

Rumanía

Rumanía aún no se ha decidido a desarrollar un MNC global. Si se toma esta decisión, será preciso partir del marco nacional de cualificaciones para la EFP que ha sido acordado recientemente entre el Gobierno y los interlocutores sociales. Este marco introduce una estructura de cinco niveles y da prioridad al enfoque basado en los resultados del aprendizaje que estaba siendo desarrollado desde 1995. Ya se han elaborado varios borradores de documentos políticos, como los relativos a las características y alcance de los niveles (profesionales y educativos). Se ha desarrollado un sistema para convalidar el aprendizaje no formal en el marco de la EFP. El MNC global deberá igualmente tener en cuenta el marco de tres niveles para la educación superior (relacionado con el EEES).

Suecia

En Suecia no se ha establecido un MNC global, y la decisión política sobre la conexión de los niveles de cualificación con el MEC aún no ha sido adoptada. El Ministerio de Educación e Investigación ha organizado un grupo de trabajo para debatir y analizar las distintas opciones, cuyo objetivo es comenzar el análisis detallado antes del verano de 2007. Como todo esto depende de las orientaciones políticas, hasta la fecha no se ha elaborado ningún diseño, aunque está en marcha un proyecto internacional para explorar la forma de vincular los niveles de cualificaciones al MEC sin necesidad de la estructura formal de un MNC. Se está desarrollando un MNC para la educación superior (ligado al EEES).

Turquía

En Turquía se cuenta ya con los elementos principales de un MNC, que habrán de ser integrados debido a su carácter disperso. El plazo estimado para el desarrollo del MNC es de tres a cinco años. Los resultados del aprendizaje se consideran un aspecto fundamental a este respecto, y los trabajos relacionados con la EFP y con la educación superior han avanzado mucho. Existe un proyecto nacional que sirve de apoyo al MNC, ya que introduce, por ejemplo, la evaluación y certificación en todos los niveles con arreglo a normas nacionales. El MNC constará de ocho niveles de cualificaciones, definidos mediante los resultados del aprendizaje, y abarcará la educación y formación general, la profesional y la superior. El 21 de septiembre de 2006 se aprobó una nueva ley sobre el Instituto de Cualificaciones Profesionales, lo que simplificará la preparación de un MNC.

Evolución del MNC en la Europa ampliada; los países en fase de preadhesión (7) observan los desarrollos europeos

Todos los países en fase de preadhesión han comenzado a trabajar en sus MNC; en la mayoría de ellos existen planes de acción al respecto, aunque de ellos no se deduce ningún patrón del tipo de MNC que se prevé adoptar. El desarrollo del mercado de trabajo es uno de principales factores que inducen el desarrollo de un marco de cualificaciones en la EFP y el reconocimiento de las competencias de los adultos que carecen de cualificaciones formales. Junto con el proceso de Bolonia (que incluye a todos estos países), esa circunstancia ha llevado en muchas ocasiones a la elaboración de dos marcos de cualificaciones (uno para la EFP y otro para la enseñanza superior) a nivel nacional.

La convalidación del aprendizaje no formal e informal constituye un objetivo a largo plazo de casi todos estos países, y la mayoría no disponen de itinerarios alternativos para un mismo nivel de cualificaciones. Por consiguiente, el reconocimiento del aprendizaje permanente a través del sistema de cualificaciones está aún bastante alejado en el tiempo.

Las reformas de la EFP en la mayor parte de los países han permitido experimentar con distintos enfoques basados en los resultados del aprendizaje, y gracias a la influencia del MEC se puede observar en los MNC una mayor atención a ellos. El MEC y el proceso de Bolonia son importantes moto-

(7) Los países en fase de preadhesión son: Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía (países candidatos); Albania, Bosnia y Herzegovina, Kosovo, Montenegro y Serbia (países precandidatos).

res del cambio en todos los países, y se están desarrollando MNC para la alineación de los sistemas de cualificaciones con el MEC.

Resumen de las tendencias actuales

Lo expuesto hasta aquí demuestra que los conceptos del MEC y el MNC influyen en los procesos de formulación de políticas en muchos países. En la mayoría de los casos es aún demasiado pronto para valorar cómo influirá todo esto en la educación, formación y aprendizaje individuales de los ciudadanos. Es posible afirmar, sin embargo, que el desarrollo y la aplicación de los MNC en Irlanda, Francia y el Reino Unido ha servido para aumentar la transparencia y para simplificar el acceso, la transferencia y la progresión.

La revisión de los progresos hechos muestra que en realidad relativamente pocos países – Irlanda, Francia, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Escocia y Gales) – han adoptado y/o implantado de hecho un MNC. Todos estos marcos, a excepción del de Malta, se elaboraron antes de que apareciese el MEC, por lo que se trata de iniciativas que responden primordialmente a los programas políticos nacionales. Los restantes países pueden dividirse en tres grandes grupos ⁽⁸⁾:

- el primer grupo (Austria, Bélgica, Bulgaria, Croacia, la República Checa, Hungría, Italia, Letonia, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia y Turquía) es el formado por los países que se han comprometido, política y/o legislativamente, a desarrollar un MNC global ligado de manera explícita con el MEC;
- el segundo grupo (Dinamarca, Estonia, Alemania, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Polonia, Rumanía y Suecia) se compone de los países en los que la preparación del MNC está en curso, pero en los que hasta ahora no se ha producido un compromiso formal. Este segundo grupo engloba a países que se hallan en diferentes fases de desarrollo, desde los que están en la fase de reflexión inicial hasta los que están próximos al compromiso y a la aplicación definitiva;
- El tercer grupo (Chipre, Finlandia, Grecia e Islandia) es el de los países que, o bien mantienen una actitud escéptica ante el desarrollo de un MNC, o bien no han realizado hasta la fecha preparativo alguno.

El enfoque de los resultados del aprendizaje parece gozar de aceptación general, independientemente de la postura adoptada en relación con el MNC global. Por eso, algunos países que conceden una prioridad baja al desarrollo de un MNC posiblemente estén dispuestos a alinear sus cualificaciones

⁽⁸⁾ Este resumen refleja la situación existente en abril de 2007.

con el MEC. Finlandia constituye un buen ejemplo de ello. Este interés por los resultados del aprendizaje, expresado a veces como enfoque basado en las competencias, está estrechamente ligado a la necesidad de mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en el ámbito de las cualificaciones. Son éstas condiciones críticas para poder transferir y combinar los resultados del aprendizaje procedentes de distintos entornos, y pueden considerarse necesarias para lograr que el aprendizaje permanente sea más amplio, tenga más calidad y se reparta mejor a lo largo de la vida. Vale la pena señalar también que, mientras que el enfoque de los resultados del aprendizaje está firmemente incorporado a la educación y formación profesional, no lo está tanto en la educación general y superior. Además, conviene destacar que un número importante de países desean desarrollar sus MNC ajustándose a una estructura de ocho niveles. En algunos casos puede considerarse que con ello se expresa la idea de aproximar hasta donde posible el marco nacional a la estructura del MEC.

Dado el estado de los trabajos sobre los MNC que hemos presentado antes, es muy probable que la aprobación del MEC haya contribuido a ello.

Empujón y tirón: principales enseñanzas en términos de gobernanza

Muchas de las iniciativas políticas europeas en materia de educación y formación, tomadas a raíz de la Declaración de Lisboa de 2000⁽⁹⁾, han sido criticadas por su limitado eco en las políticas y prácticas nacionales. Las indicaciones anteriores parecen apuntar a que el caso del MEC es distinto y ha servido para crear un fuerte efecto de tirón (*pull*) hacia la formulación de los marcos nacionales. Ahora bien, como se ha señalado, el desarrollo de los MNC no obedece exclusivamente a la aparición del MEC. Se ha producido además un fuerte empujón (*push*) desde los países, y el desarrollo del marco está estrechamente relacionado con los programas de reformas nacionales. En aquellos casos en que los MNC ya existen, es posible identificar los planteamientos que han llevado a su creación. Esta combinación de tirón (*pull*) europeo y empujón (*push*) nacional nos ofrece un interesante retrato del modo en que están siendo gobernados los sistemas de educación y formación contemporáneos.

⁽⁹⁾ “[...] desarrollar la sociedad basada en el conocimiento más competitiva del mundo”.

En busca de un programa europeo: el método abierto de coordinación

El desarrollo del MEC y de los correspondientes MNC tiene que ser examinado en relación con los cambios del clima político provocados por la Declaración de Lisboa del año 2000. Esta Declaración representa un línea divisoria en las políticas europeas de educación y formación. Antes de 2000, la situación podía describirse como de resistencia respecto a la cooperación europea. Con referencia al Tratado de la UE ⁽¹⁰⁾, los Estados miembros insistían en la necesidad de oponerse a los intentos de “armonizar y normalizar” la educación y la formación. El principal problema era, por consiguiente, saber si las políticas debían estar coordinadas, y no cómo había que coordinarlas. Se aceptaba la cooperación a través de programas del tipo Sócrates y Leonardo da Vinci, pero toda iniciativa que fuera más allá era contemplada con escepticismo. Esta perspectiva cambió de forma significativa después de Lisboa. Una variedad de iniciativas han abordado el problema de cómo definir y perseguir una estrategia común europea en materia de educación y formación; las más importantes han sido la comunicación de 2001 sobre el aprendizaje permanente, el proceso de objetivos de 2001, el proceso de Copenhague de 2002 y, a partir de 2004, Educación y formación 2010. Sin este cambio de actitud y estas iniciativas, probablemente no se habrían producido los actuales desarrollos de los MEC/MNC.

Son varios los autores que han estudiado los orígenes de este cambio (Corbett, 2005; Laffan y Shaw, 2005). Gornitzka (2006) ha descrito estos fenómenos como la aparición de “un espacio político nuevo” que refleja las limitaciones del enfoque político estrictamente nacional. El nivel europeo, afirma esta autora, ha surgido como un nivel separado de gobernanza que introduce una dimensión europea cada vez más importante. Este se aplica en particular a la educación y formación profesional (proceso de Copenhague) y a la educación superior (proceso de Bolonia). Una característica importante de la evolución europea es el uso del método abierto de coordinación (MAC). Desarrollado originalmente para el sector del empleo, este método se aplica en ámbitos en los que está excluida la aplicación de normas jurídicas imperativas y en los que hay que buscar la cooperación voluntaria en materia de políticas. El desarrollo del MEC, que es una iniciativa voluntaria, se basa en este método abierto de coordinación. El MEC no puede aplicarse mediante medidas legislativas impuestas, sino que ha de construirse sobre la confianza mutua y el reconocimiento de su utilidad y funcionalidad para todos.

⁽¹⁰⁾ Artículos 149 y 150.

Normalmente se describe el MAC en función de cuatro características principales (Gornitzka, *ibid.*), que son las siguientes:

- identificar y definir los objetivos comunes;
- establecer indicadores y/o niveles de referencia para evaluar el progreso hacia estos objetivos;
- traducir los objetivos comunes en políticas nacionales y regionales, teniendo en cuenta las condiciones propias de estos niveles;
- controlarlos periódicamente.

El desarrollo del MEC responde al anterior esquema. El proceso político en marcha se centra en la necesidad de identificar objetivos y funciones comunes. La retroalimentación positiva derivada de la consulta de 2005 sirvió de base de partida para la evolución posterior, ya que los países emitieron señales claras sobre los objetivos principales que perseguían. Uno de estos objetivos consistía en elaborar los MNC (estableciendo la correspondencia entre los niveles de cualificación y los descriptores del MEC); otro era prestar una mayor atención a los resultados del aprendizaje. Ambos objetivos ofrecían referencias para medir los progresos realizados. La sección precedente de este artículo es un inventario de los avances en la consecución de esos objetivos. La propuesta de creación de centros nacionales de coordinación (véase la recomendación del MEC) con el fin de supervisar la puesta en relación de los sistemas nacionales de cualificaciones con el MEC es un mecanismo para vigilar la futura transparencia y coordinación de los sistemas europeos de cualificaciones.

El desarrollo de los MNC responde a la necesidad de traducir estos objetivos en políticas nacionales y regionales que tengan en cuenta el contexto del país. Este es, por regla general, el elemento más crítico en la evolución de las políticas europeas, y en el que se percibe con mayor claridad el umbral que separa el éxito del fracaso. Los apartados siguientes pueden contribuir a explicar por qué el MEC parece estar teniendo éxito en la transición de la formulación de políticas a nivel europeo a su aplicación a nivel nacional.

La estructuración de las prioridades y del programa de trabajo

La literatura académica sobre el MAC apunta a la estructuración de las prioridades y del programa de trabajo como mecanismo de coordinación potencialmente importante. Puede ser visto como una parte del proceso conducente a la convergencia de ideas (Dehousse, 2002; Radaellei, 2004). Son varios los factores que pueden influir sobre esta estructuración de las prioridades; entre ellos destacan los informes periódicos, la supervisión, la definición de las tareas (por ejemplo, la realización de la consulta sobre el MEC)

y el establecimiento de plazos (por ejemplo, finales de 2005 para el MEC).

La consulta sobre el MEC de 2005 tuvo una repercusión directa sobre los programas de trabajo nacionales en materia de educación y formación. La mayor parte de los países reconocieron que el MEC es una iniciativa política clave y organizaron procesos sistemáticos de consultas nacionales. Dado que el MEC fue definido como un metamarco que abarca todos los niveles y segmentos de la educación y formación, intervinieron en ese proceso una amplia variedad de interesados. El reto de “hablar con una sola voz” exige un diálogo entre grupos de interesados que normalmente no se comunican entre sí. Muchos países (por ejemplo, Austria) han llegado a la conclusión de que éste es un resultado positivo de la consulta, que ha contribuido a una mayor coordinación. El plazo establecido para la consulta recibió objeciones de algunos Estados miembros, los cuales argumentaron que no era suficiente para asegurar la adecuada participación de los grupos interesados. A la vista de las experiencias y de las respuestas, puede decirse que el escaso tiempo disponible (seis meses) sirvió para concentrar la atención y evitar que los debates se desviasen, volviéndose con ello vacíos e inconcretos.

Un posible problema del MEC (y de otras iniciativas) es el de mantenimiento del impulso político a lo largo del tiempo. Existe el riesgo de que la atención – y la posibilidad de influir sobre los programas nacionales – se distraiga en cuanto concluya el proceso formal de alta visibilidad.

Presión mutua

Se ha dicho que el método abierto de coordinación representa una especie de podio en el que se otorgan distintivos para honrar las buenas actuaciones y reprochar las malas (Gornitzka, op.cit.). La presión para la elaboración de normas, derivada del deseo de quedar en buen lugar o del temor a ser puesto en evidencia, puede considerarse como un mecanismo potencial de coordinación (Gornitzka, op.cit.). Normalmente esta función de reconocimiento y reproche ha estado ligada a la elaboración y concertación de indicadores cuantitativos. Obviamente este no es el caso del MEC, donde los resultados de los países tienen que ser evaluados en función de referencias más complejas y ambiguas.

Sin embargo, la presentación de los resultados de la consulta sobre el MEC (febrero de 2006) creó una cierta presión mutua. La publicación y comparación de las respuestas puso de manifiesto que los países avanzaban a distintas velocidades, aunque la mayoría eran favorables a la creación de los MNC. Algunos se vieron sorprendidos y ajustaron sus mensajes iniciales en un sentido más positivo, llegando en algunas ocasiones a cambiar de direc-

ción y de velocidad a nivel nacional (el caso de Noruega). También se prestó atención a la comprobación del alcance de los progresos en el desarrollo del MNC declarado por algunos países.

La coordinación del marco se realizará a través de un organismo consultivo europeo, formado por representantes de los centros nacionales de coordinación, y que funcionará como grupo de homólogos. El éxito futuro del MEC dependerá en gran medida de la capacidad de este grupo para, con el apoyo de la Comisión, ejercer presión unos sobre otros con el objeto de mantener la calidad de los vínculos entre los sistemas nacionales de cualificaciones. Aunque no se trata de un objetivo explícito y oficial, la insistencia en la transparencia y en la publicación de los resultados como principios básicos de la coordinación apunta en esta dirección.

Aprendizaje común

Otro de los aspectos básicos del MAC es el relativo al aprendizaje común. Este proceso permite a los interesados a nivel nacional mantenerse informados de los progresos realizados en los demás países. La posible extracción de enseñanzas de otras políticas es un aspecto sumamente práctico que permite observar lo que sucede fuera, al tiempo que se da más valor al contexto nacional (FEF, 2004). El MAC promete establecer “capacidades de aprendizaje institucionalizadas” (Olsen y Peters, 1996, pp. 13-14). Parte de una firme convicción de que, a pesar de las diferentes tradiciones y de la falta de instrumentos legales, los Estados miembros aprenden unos de otros y afinan sus políticas para la consecución de objetivos comunes (Gornitzka, op.cit.). Esta perspectiva está sólidamente arraigada en “Educación y formación 2010” (Comisión Europea, 2006a) y se ha desarrollado ulteriormente a través de la realización de actividades paritarias desde el año 2005.

La elaboración de los MNC – y la adopción del enfoque de los resultados del aprendizaje – puede considerarse un ejemplo de aprendizaje común de gran alcance dentro y fuera de Europa. Los estudios de la OCDE sobre este tema han desempeñado un papel importante (OCDE, 2007), sobre todo por el hecho de haber organizado una investigación comparativa sistemática, pero también por reunir periódicamente a personajes clave de distintos países. En algunos casos (por ejemplo en la República Checa) podemos observar cómo el desarrollo de los MNC está influido directamente por estos trabajos de la OCDE. La investigación iniciada en 2003 por el Cedefop (Cedefop, Coles y Oates, 2004) en relación con los descriptores de nivel ⁽¹¹⁾ ha proporcio-

⁽¹¹⁾ Emprendida en relación con el grupo de trabajo técnico creado por la Comisión Europea para estudiar un sistema de transferencia de créditos para la EFP (ECVET).

nado una sólida base de comparación para las investigaciones nacionales en este ámbito. Esta recopilación de datos cualitativos realizada por la OCDE, el Cedefop y otras entidades representa un firme asiento para el aprendizaje común y ha supuesto un apoyo anticipativo a la evolución de las políticas tanto a escala europea como internacional. Durante las cumbres del G7 y del G8, celebradas respectivamente en Colonia en 2004 y en Moscú en 2006, se organizaron conferencias sobre los marcos de cualificaciones.

Limitaciones del MAC

El ejemplo del MEC demuestra claramente que se ha creado un nuevo espacio europeo en el terreno de la educación y formación. La capacidad para definir la agenda política, los efectos de la presión mutua y del aprendizaje común son factores reales que explican en parte los rápidos progresos de estos últimos años.

Los comentarios realizados ponen igualmente de relieve algunas de las debilidades y limitaciones de este método. La ausencia de sanciones y recompensas de índole legal o económica hace que resulte difícil mantener el impulso político durante mucho tiempo. Se necesitarán intercambios de experiencias e investigación conjunta para influir sobre los programas de trabajo nacionales, algo que resulta imprescindible para la continuidad y la cohesión a nivel europeo.

En busca de un programa nacional de reforma

Si por un lado el número de países que han elaborado propuestas de MNC indica que el "tirón" del MEC a este respecto es fuerte, el ritmo de avance indica que también existe un enérgico "empujón" desde los propios países. El desarrollo del MNC probablemente contribuirá a una serie de programas nacionales de reforma. Allí donde ya existen MNC es posible identificar los aspectos que han llevado a su creación. El más frecuente es la existencia de un programa de modernización, especialmente para la EFP, pero también para las cualificaciones generales, percibidas a menudo como inadecuadas para las necesidades de los usuarios. Entre las máximas prioridades del programa de reforma se encuentra la reforma institucional, provocada por la falta de flexibilidad del sistema de educación y formación para la producción de programas de aprendizaje relevantes. Los vínculos entre la EFP y las cualificaciones generales no son tan sólidos como algunos países desearían, y la poca estima por las cualificaciones de la EFP supone también un problema. Otro de los problemas es la indiferencia de los interlocutores sociales, especialmente de los empresarios, ante el sistema de cualificaciones y en

particular ante el análisis de las necesidades de las distintas competencias. *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning* (OCDE, 2006) investigó las presiones ejercidas por los responsables políticos nacionales para la elaboración de sistemas de cualificaciones. Una de estas presiones (o "tirones") es la de carácter internacional, pero se identificaron otras, especialmente las de tipo demográfico relacionadas con el bajo crecimiento de la población y con los flujos de inmigración; aumentan también las presiones sociales y culturales a favor de la ampliación de la oferta educativa actual para que incluya aspectos tales como los valores, el comportamiento y la ciudadanía. También se ejercen presiones para desarrollar sistemas más flexibles de educación y formación en beneficio de las personas desfavorecidas, como fórmula para mejorar su inclusión social a través de la educación y, como consecuencia, del trabajo. La presión derivada del cambio tecnológico implica la necesidad de una mayor formación y reciclaje en el uso de las nuevas tecnologías. Los sistemas de cualificaciones han de permitir la incorporación de los nuevos conocimientos, destrezas y competencias ampliadas. Estas presiones tienen su origen en la exigencia de que los sistemas de cualificaciones, en su estructura, presentación, gestión y funcionamiento, estén más orientados a la demanda y por ende a los usuarios. En respuesta a ellas, los países han tratado de que sus sistemas de cualificaciones:

- aumenten la flexibilidad y capacidad de respuesta;
- motiven a los jóvenes a aprender;
- enlacen la educación con el trabajo;
- promuevan un acceso abierto a las cualificaciones;
- diversifiquen los procesos de evaluación;
- proporcionen progresividad a las cualificaciones;
- den transparencia al sistema de cualificaciones;
- revisen la financiación e incrementen la eficiencia;
- mejoren la gestión del sistema.

Es evidente que existe un programa de trabajo de carácter nacional que responde a presiones distintas de las procedentes del MAC y del MEC. Los MNC pueden ser utilizados como parte de una estrategia de reforma que trata de hacerse eco de las presiones para modernizar la oferta de educación y formación, así como el sistema de cualificaciones. Un estudio sobre los MNC de todo el mundo (Coles, 2006) demuestra que algunas de las reformas más amplias están ligadas a las medidas para desarrollar los MNC.

La introducción de MNC basados en los resultados del aprendizaje altera el punto de equilibrio de la gobernanza en los sistemas de educación y for-

mación. Sostenemos además que existen cambios genéricos de posición por parte de los actores principales, ya que los consumidores de cualificaciones, casi siempre individuos y empresas, están ganando poder a costa de los proveedores de las mismas. Es obvio que los programas de aprendizaje y las cualificaciones basados en elementos como los planes de estudios o la duración de los cursos, resultaban herméticos para los usuarios finales. Se les pide que crean en el sistema y que confíen en que sus necesidades se verán satisfechas. La transformación de las intenciones de los profesores o de las instituciones en aspectos medibles del aprendizaje aporta mucha claridad. Esta transición de las especificaciones de la enseñanza a los resultados del aprendizaje constituye un proceso de codificación o modelización, en el que es preciso reexaminar los programas y llevar a cabo una revisión a fondo de los métodos pedagógicos y de evaluación. Los grupos interesados tienen la posibilidad de intervenir y de debatir los objetivos, contenidos y métodos, de aprender unos de otros y de intercambiar ideas acerca de las buenas prácticas. El alumnado y los demás usuarios de las cualificaciones pueden aportar sus ideas mediante la intervención directa en el proceso de reconocimiento de las competencias existentes. De esta forma, el “jardín secreto” de los programas de formación queda expuesto al examen externo.

Del mismo modo que se clarifican los objetivos de aprendizaje de los estudiantes utilizando los resultados del mismo, también se clarifican las necesidades de las empresas y de los demás empleadores. La definición sistemática de los niveles profesionales ha sido una práctica común en muchos países durante muchos años, y continúa ampliándose cada vez a más países y sectores. Estos niveles profesionales están formulados exclusivamente en forma de resultados del aprendizaje, aunque es posible que se combinen con la definición de los programas de aprendizaje. Probablemente los empresarios prefieren la transparencia asociada con los resultados del aprendizaje, porque pueden utilizarlos para la formación en el puesto de trabajo y para la selección.

El hecho de que los estudiantes, profesores y empresas participen en la definición y análisis de los resultados del aprendizaje representa una oportunidad para estrechar los vínculos entre los distintos sectores, y para ejercer presión a favor de una mejor coordinación y de la eliminación de repeticiones innecesarias. Probablemente servirá también para reforzar el diálogo social.

Conclusiones

Se han establecido MNC en un número creciente de países. Estos marcos son considerados cada vez más como un factor de reforma y de cambio. La traducción de los niveles de cualificaciones implícitos en clasificaciones explícitas basadas en los resultados del aprendizaje determina que los marcos de cualificaciones actúen como una fuerza coordinadora y planificadora en los sectores de la educación y formación y en el mercado de trabajo. El MEC se ha convertido en un catalizador que ofrece a los grupos interesados a nivel nacional una base de partida y de referencia para codificar los niveles y ámbitos de las cualificaciones, volviéndolos así ello más explícitos y capaces de rendir cuentas.

Muchos países europeos utilizan ya el MEC, a pesar de que su aprobación formal probablemente no se producirá antes de finales de 2007. Esto permite extraer algunas enseñanzas:

Es posible observar una internacionalización de las políticas en materia de educación y formación. La idea de que estas políticas deban considerarse como algo exclusivamente de ámbito nacional parece estar en contradicción con la realidad actual;

El desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones – con la interacción entre las políticas europeas y las nacionales – ilustra el desarrollo de una política multicapa en la que participan diversos grupos de interesados a distintos niveles, incluidos representantes de las empresas nacionales y europeas;

Los grupos de interesados a nivel europeo tienen capacidad para fijar el programa de trabajo y para estructurar las prioridades de las políticas de educación y formación. Sin embargo, esta definición del programa de trabajo implica la necesidad de estabilizar las políticas europeas y de mejorar su sostenibilidad. Los cambios en las prioridades políticas, cuando provocan que los interesados salten de un problema a otro, suponen una amenaza para la realización de las iniciativas a largo plazo. Por consiguiente, uno de los principales desafíos, cuando no existen sanciones o incentivos de índole jurídica o económica, consiste en garantizar la continuidad y la permanencia. Esto es algo crucial para la futura aplicación del MEC.

Con independencia del MEC, existe la intención política de utilizar los resultados del aprendizaje para analizar las necesidades en materia de empleo, para definir los programas de formación y para convalidar el aprendizaje (formal e informal). La transformación de las especificaciones de la enseñanza en resultados del aprendizaje es un proceso de codificación o modelización

que permite reexaminar los programas y llevar a cabo una revisión a fondo de los métodos pedagógicos y de evaluación. Los intereses del empleo prefieren la claridad en los resultados del aprendizaje, y hay margen para una mayor participación de los grupos interesados.

El MEC, los MNC y los resultados del aprendizaje están produciendo un cambio de tendencia en la oferta de educación y formación en todos sus niveles. En términos generales otorgan más poder a los estudiantes y demás usuarios del sistema, y favorecen las reformas orientadas a la demanda.

Bibliografía

- Adam, S. *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at the local, national and international levels*. Ejecutivo de Escocia, 2004. Disponible en Internet: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [citado el 30.4.2007].
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Making learning visible; identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 2000. (Cedefop Reference Series)
- Cedefop; Coles, M.; Oates, T. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust, study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 2004. (Cedefop Panorama Series) Disponible en Internet: http://libserver.cedefop.europa.eu/velib/eu/pub/cedefop/pan/2005_5146_en.pdf [citado el 11.10.2007].
- Cedefop; Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. *The learning continuity; national policies in validating non-formal and informal learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 2005. (Cedefop Reference Series, 117)
- Coles, M. *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*. Turín: FEF, 2006. Disponible en Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [citado el 11.10.2007].
- Corbett, A. *Universities and the Europe of knowledge. Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005.

- Dehousse, R. "The open method of coordination: a new policy paradigm?" En la *Primera conferencia paneuropea sobre políticas de la Unión Europea "Políticas para la integración europea: el acervo académico y los futuros desafíos"*. Burdeos, 26-28 de septiembre de 2002.
- Comisión Europea. *Report 2006 on Progress towards the Lisbon objectives in education and training; Commission staff working paper*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006a, (SEC(2006), 439). Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> [citado el 11.10.2007]
- Comisión Europea. *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa: Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006b (COM(2006), 479 final). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf [citado el 11.10.2007].
- Comisión Europea. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning – Commission staff working document*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005, (SEC(2005), 957). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [citado el 3.5.2007].
- Fundación Europea de Formación. Capítulo 9, Política de aprendizaje. En *Informe anual*, Turín: FEF, 2004.
- Gornitzka, A. *The open method of coordination as practise – a watershed in European education policy?* Universidad de Oslo, 2006 (Documentos de trabajo Arena).
- Laffan, B.; Shaw, C. *NEWGOV New models of Governance: Classifying and mapping OMC in different policy areas*. Dublín: University College, 2005. Disponible en Internet: http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf [citado el 30.4.2007].
- OCDE *Qualifications systems: bridges to lifelong learning*. París: OCDE, 2007
- Olsen, J.P.; Peters, B.G. Learning from experience? en Olsen, J.P.; Peters, B.G. *Lessons from experience – Experiential learning in administrative reforms in eight democracies*. Oslo: Scandinavian University Press, 1996.
- Radaelli, C.M. Europeanisation: Solution or problem? *European integration online papers*, vol. 8, no°16, 2004. Disponible en Internet: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-016a.htm> [citado el 30.4.2007].
- Southern African Development Community (SADC). *Towards a Southern African development community qualifications framework – diseño concep-*

tual y plan de ejecución. Comité técnico para la certificación y acreditación. Maseru, Lesotho: 2005.

Tuck, R.; Keevy, J.A.; Hart, J.; Samuels, J. *The emergence of the meta-framework. A critical comparison of the development of regional qualifications frameworks in SADC and the EU* [2006, de próxima aparición].

Lecturas

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

Unión Europea: políticas, programas

Towards a European qualifications framework for lifelong learning: Commission staff working document.

[Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente: documento de trabajo de los servicios de la Comisión].

Bruselas: Comisión Europea, 2005, 48 p. (SEC(2005) 957 de 08.07.2005).

En este informe se esbozan las principales características de un posible marco europeo de cualificaciones (MEC) futuro. Los Jefes de Gobierno de la UE, reunidos en Bruselas en marzo de 2005, solicitaron la creación de un MEC, apoyando y reforzando así recomendaciones previas (febrero y diciembre de 2004) formuladas por los Ministros de Educación y Formación. El informe sirve como fundamento de una consulta de amplio alcance que se llevará a cabo en el período comprendido entre julio y diciembre de 2005 entre responsables de la formulación de políticas, interlocutores sociales y expertos en sistemas de cualificaciones de toda Europa. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y la Fundación Europea de Formación (FEF) han prestado un importante apoyo a esta iniciativa.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf

Thematic group on transparency of qualifications, validation of non-formal and informal learning, credit transfer: background report.

[Grupo temático sobre la transparencia de las cualificaciones, la validación del aprendizaje no formal e informal, la transferencia de créditos: informe de referencia].

Agencia Nacional Leonardo da Vinci de Italia – ISFOL; Agence Europe Education Formation Francia; Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2007, 31 p.

Con este informe de referencia se pretende presentar a los miembros, los objetivos, las actividades planificadas, y las cuestiones relevantes de la formulación de políticas del Grupo temático sobre la transparencia de las cualificaciones, la validación del aprendizaje no formal e informal y la transferencia de créditos, en el marco del Programa Leonardo da Vinci 2000-2006 y el Programa de aprendizaje permanente 2007-2013. Una bibliografía sobre estas cuestiones, algunos sitios web interesantes, los datos pormenorizados de contacto de los miembros del Grupo temático y algunos ejemplos de proyectos Leonardo da Vinci relevantes correspondientes a los temas considerados completan el documento.

http://www.tg4transparency.com/Background_report.pdf

Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente: Aplicación del Programa comunitario de Lisboa.

Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, 23 p. (COM (2006) 479, 5.9.2006).

El MEC proporcionará un lenguaje común para describir las cualificaciones que ayudará a los Estados miembros, los empleadores y las personas a comparar las cualificaciones de los distintos sistemas de educación y formación de la UE. El elemento central del Marco Europeo de Cualificaciones se compone de ocho niveles de referencia que describen qué conoce, comprende y es capaz de hacer una persona -"resultados del aprendizaje"-, independientemente del sistema por el que haya adquirido una cualificación determinada. Por lo tanto, los niveles de referencia del MEC no aplican el enfoque tradicional, en el que se hace hincapié en los componentes del aprendizaje (duración de una experiencia de aprendizaje, tipo de centro, etc.). La toma en consideración de los resultados del aprendizaje. El proyecto de Recomendación prevé que los Estados miembros alineen sus sistemas nacionales de cualificaciones con el MEC antes de 2009.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0479es01.pdf

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF [European qualification framework] during the 2nd half of 2005.

[Resumen de las respuestas recibidas a la consulta de la Comisión sobre el MEC [marco europeo de cualificaciones] en el segundo semestre de 2005] Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2006, 26 p.

Este documento, en el que se resumen las respuestas al proceso de consulta sobre el MEC, se basa en un informe preliminar preparado para la Comisión por el Pôle Universitaire Européen de Lorena, y en un análisis a cargo del Cedefop. La Comisión consultó con los 32 países participantes en el programa de trabajo Educación y Formación 2010, las organizaciones de interlocutores sociales europeas (empresarios y sindicatos), las asociaciones y ONG europeas activas en el campo de la educación y la formación, las asociaciones europeas del sector industrial y las comisiones y redes de la DG de Educación y Cultura. En general, el MEC se percibe como una iniciativa constructiva que debe contribuir de manera significativa a la transparencia, la transferencia y el reconocimiento de cualificaciones en el mercado de trabajo europeo. El MEC se percibe asimismo como una iniciativa que debe estimular procesos nacionales y sectoriales de reforma.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf

A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

[Un marco para las cualificaciones en el espacio europeo de enseñanza superior / Grupo de trabajo de Bolonia sobre marcos de cualificaciones].

Copenhague: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2005, 197 p. ISBN 87-91469-53-8

Este informe aborda la elaboración de marcos de cualificaciones, con arreglo a lo solicitado por los ministros en el Comunicado de Berlín; formula recomendaciones y propuestas para la consecución de un marco global de cualificaciones del Espacio Europeo de Enseñanza superior (EEES), y ofrece asesoramiento sobre buenas prácticas en la elaboración de marcos nacionales de cualificaciones de enseñanza superior. El informe comprende seis capítulos: El contexto: cualificaciones de enseñanza superior en Europa; Marcos nacionales de cualificaciones en la enseñanza superior; El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Enseñanza superior; Vinculación de los

marcos de cualificaciones de enseñanza superior; Marcos para la enseñanza superior y otras áreas docentes; y Conclusiones.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process.

[El desarrollo de marcos de cualificaciones en los países europeos, sobre la base de las respuestas al proceso de consulta sobre el MEC].

Comisión de las Comunidades Europeas. Conferencia sobre el marco europeo de cualificaciones: consulta para elaborar una recomendación, Budapest, 2006.

En esta nota informativa se abordan las cuestiones que siguen: ¿cuál es la diferencia entre un sistema nacional de cualificaciones y un marco nacional de cualificaciones? ¿Cómo podemos distinguir los papeles y funciones de los sistemas y marcos existentes a escala nacional y europea? ¿Qué factores de importancia deben considerarse si un país desea adoptar un MNC? ¿Cuál es la situación en Europa en lo que respecta al desarrollo de MNC?

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/develeqf.pdf>

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF during the 2nd half of 2005.

[Resumen de las respuestas recibidas a la consulta de la Comisión sobre el MEC en el segundo semestre de 2005]

Comisión de las Comunidades Europeas. Conferencia sobre el marco europeo de cualificaciones: consulta para elaborar una recomendación, Budapest, 2006.

En este informe se resumen las respuestas al proceso de consulta sobre el MEC. En general, éste se percibe como una iniciativa constructiva que debe contribuir de manera significativa a la transparencia, la transferencia y el reconocimiento de cualificaciones en el mercado de trabajo europeo. El MEC se percibe asimismo como una iniciativa que debe estimular procesos nacionales y sectoriales de reforma.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/summary.pdf>

ES politikos ir atskirų salių patirties, kuriant nacionalines kvalifikacijų sistemas, analizė.

[Análisis de la política de la UE y de la experiencia de los distintos países en el desarrollo de sistemas nacionales de cualificación].

Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2006, 172 p.

En esta publicación se presentan los resultados de la investigación sobre la experiencia acumulada en el desarrollo de sistemas nacionales de cualificación en Irlanda, Escocia, Finlandia, Francia, Australia, Sudáfrica y los Estados Unidos. Se esbozan los principios fundamentales para el desarrollo de sistemas de cualificación y se presenta un análisis comparativo de los sistemas nacionales de cualificación. En la publicación se recogen asimismo varias recomendaciones relativas al desarrollo de un sistema nacional de cualificación en Lituania.

http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=download&filecatid=13&chk=41c7aa9e6bda92f5266159813b4ba240

Europäischer Qualifikationsrahmen: EQF im Kontext der tertiären Bildung: Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs.

[Marco europeo de cualificaciones – El MEC en el contexto de la enseñanza terciaria: análisis basado en una comparación de ciertos países]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK. Viena: BMBWK, 2006, 60 p.

En este estudio se analiza la repercusión del marco europeo de cualificaciones (MEC) propuesto en la enseñanza terciaria. Comienza con el proceso nacional de consulta sobre el MEC en Austria, en el que debían examinarse las opciones de ejecución y actuación por parte de las instituciones existentes. Con dicho proceso se pretendía arrojar luz, en particular, sobre las correlaciones entre los planteamientos respecto a la introducción de los marcos de cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la experiencia adquirida con los nuevos enfoques respecto al establecimiento del marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente.

Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries: report of the Glasgow Conference, 22-23 September 2005 / David Raffae

[Marcos de cualificaciones en Europa: formación más allá de las fronteras: informe de la Conferencia de Glasgow, 22 y 23 de septiembre de 2005].
Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF; Presidencia del Reino Unido de la UE. Edimburgo: SCQF, 2005, 70 p.

En este informe se resumen las cuestiones planteadas en la conferencia titulada "Marcos de cualificaciones en Europa: formación más allá de las fronteras", celebrada en Glasgow los días 22 y 23 de septiembre de 2005. La conferencia se diseñó como aportación informativa a la consulta sobre el marco europeo de cualificaciones (MEC). En ella se examinaron la visión y la forma del MEC emergente en el contexto de los marcos de cualificaciones existentes y propuestos, se pusieron de relieve los retos y las oportunidades que presenta el MEC para los marcos actuales, se expuso la situación de los marcos vigentes y se compartieron experiencias en el desarrollo de este tipo de estructuras. Asistieron delegados de todos los Estados miembros de la UE, y estuvo representada una amplia gama de partes interesadas. La conferencia brindó un gran número de oportunidades para la participación de los delegados, entre las que figuraron seminarios, un debate de un grupo de expertos, la recogida de contribuciones por escrito y una sesión de votación interactiva.

<http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

Transparency of qualifications: a European process: a challenge for citizenship and social cohesion / Simone Barthel y cols.

[Transparencia de las cualificaciones: un proceso europeo: un reto para la ciudadanía y la cohesión social].

Bruselas: Red Europea de Consejos de Educación, 2005, 205 p.

Esta publicación es el resultado de las conferencias de la EUNEC en Riga y Bruselas, organizadas con el apoyo del programa Leonardo da Vinci. Ofrece una visión general de la reciente evolución europea en cuanto a la transparencia de cualificaciones, y en ella se reflexiona sobre la repercusión de tal evolución en la ciudadanía y la cohesión social en Europa. Se ha concebido para ayudar a responsables de la formulación de políticas, profesores, formadores, interlocutores sociales y ciudadanos a comprender el modo en que evoluciona la política educativa europea.

[http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20\(book\).pdf](http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20(book).pdf)

Four years on – stay focused: from Copenhagen to Helsinki: progress in modernising vocational education and training.

[Cuatro años después, se mantiene el objetivo: de Copenhague a Helsinki, avances en la modernización de la educación y la formación profesional].
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional – Cedefop. Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 8 p.

En 2000, el Consejo Europeo de Lisboa instó a los Estados miembros a modernizar sus sistemas de educación y formación, con el fin dotar a Europa de una mayor competitividad, y de ayudar a crear más y mejores empleos. El esfuerzo conjunto de los Estados miembros, los Estados del EEE/AELC y los países candidatos, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea por desarrollar sus políticas de educación y formación profesional (EFP) comenzó en 2002 en Copenhague. En el Comunicado de Maastricht (2004) se definieron prioridades respecto a la EFP a escala nacional y europea. A pesar del avance sustancial alcanzado, la visión de una Europa con ciudadanos altamente cualificados, una población activa flexible y adaptable y un grado elevado de inclusión social dista mucho de haberse realizado. No obstante, todos colaboran más estrechamente que nunca en la consecución del temario de políticas europeas de educación y formación profesional, que inspira políticas, reformas, planteamientos estratégicos e instrumentos europeos comunes para la materialización de la EFP.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/444/8020_en.pdf

Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: Conference summary, Tesalónica, noviembre de 2006.

[Promover la movilidad mediante el desarrollo de competencias: el papel del desarrollo de competencias y cualificaciones en el fomento de la movilidad de la mano de obra: resumen de la Conferencia].

Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo (FEMCVT); Cedefop. Luxemburgo: EUR-OP, 2007

Este informe es el resultado del primer Seminario sobre redes de empresas del EMCC, organizado conjuntamente por la Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. En él se resumen las conclusiones del seminario y se pone de relieve el modo en que las personas, empresas

y responsables de la formulación de políticas pueden actuar para formular sistemas que, de manera simultánea, promuevan la movilidad de los trabajadores y desarrollen sus aptitudes. Entre sus contenidos figuran los que siguen: Movilidad geográfica en la UE – Actitudes públicas respecto a la movilidad de la mano de obra en una Europa ampliada; Iniciativas de política para facilitar una mayor movilidad; Ventajas del cambio de trabajo; Transferibilidad de competencias y cualificaciones; El marco europeo de cualificaciones (MEF).

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

Internacional: información, estudios comparativos

Qualifications systems: bridges to lifelong learning.

[Sistemas de cualificaciones: puentes al aprendizaje permanente].

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

París: OCDE, 2007, 237 p. (Política de educación y formación)

En la búsqueda de más y mejor aprendizaje permanente, cada vez se reconoce más la necesidad de que los sistemas de cualificaciones desempeñen un papel en tal empeño. Algunos países han comenzado a tomar conciencia de que las iniciativas aisladas en lo que atañe a las normas relativas a las cualificaciones dan lugar a sistemas escasamente coordinados y fragmentarios. Los países muestran su interés actualmente por desarrollar planteamientos sistemáticos y de amplio alcance respecto a las cualificaciones. Tales enfoques nacionales generales y sus consecuencias positivas se examinan en esta obra. Los autores presentan nueve respuestas en forma de orientaciones generales de las políticas del programa de aprendizaje permanente adoptadas por los países, y que están directamente relacionadas con su respectivo sistema nacional de cualificaciones.

National qualifications frameworks: an international and comparative approach.

[Marcos nacionales de cualificaciones: un planteamiento internacional y comparativo].

Número especial del Journal of Education and Work, Vol.16, no 3, Routledge, 2003.
ISSN 1363-9080

Esta obra contiene ocho artículos en los que se describe la ejecución y los resultados de los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) en Escocia, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y Francia. Entre los temas abordados figuran los MNC como fenómeno de alcance mundial, las influencias neoliberales y las cuestiones epistemológicas.

A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks.

[Una revisión de la evolución internacional y nacional en la utilización de marcos de cualificaciones].

Fundación Europea de Formación. Turín: FEF, 2006.

Los marcos nacionales de cualificación (MNC) ofrecen conjuntos comunes de principios y referencias. Brindan la oportunidad de adoptar decisiones informadas sobre la pertinencia y el valor de las cualificaciones. Hacen posible que los usuarios decidan si una cualificación genera o no oportunidades tanto en el mercado de trabajo, como de cara a una formación ulterior.

Los planteamientos respecto a la consecución de coherencia y claridad a través de los MNC varían de un país a otro. En algunos casos, constituyen fundamentalmente marcos profesionales concebidos para facilitar los vínculos entre el mercado de trabajo y la formación profesional. En otros, su alcance es más amplio, y tratan de establecer un conjunto de principios que engloben las cualificaciones de todos los sectores de la educación.

En este informe se revisan las experiencias internacionales más recientes en lo que atañe al desarrollo de marcos nacionales de cualificación. La revisión muestra hasta qué punto se ha extendido la consideración de esta cuestión en todo el mundo. Muchos países han tomado conciencia de que necesitan ir más allá y no limitarse a actualizar los estándares de determinados programas o perfiles profesionales.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf)

An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers / Ron Tuck.

[Guía introductoria a los marcos nacionales de cualificaciones: cuestiones conceptuales y prácticas para responsables de la formulación de políticas].

Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad. Ginebra: OIT, 2007. ISBN 978-92-2-118611-3

El desarrollo de marcos nacionales de cualificación (MNC) ha constituido una tendencia internacional de gran calado en la reforma de los sistemas nacionales de educación y formación desde finales del decenio de 1990. Se han elaborado varios estudios y documentos de política sobre MNC, que en su mayoría se han centrado en las ventajas potenciales de tales estructuras. La singularidad de esta Guía radica en que aporta una perspectiva más equilibrada sobre la cuestión. Aunque existen ventajas potenciales, la experiencia internacional indica que el desarrollo de un MNC puede plantear asimismo exigencias técnicas, institucionales y financieras, en particular para los países en desarrollo.

En la Guía se pone de relieve que, aunque un MNC puede constituir una herramienta de utilidad para abordar diversos retos en materia de aptitudes, no existe una forma única o universal en la que este tipo de marcos pueda resolver todos los problemas que atañen a las aptitudes. Su ejecución ha de ser adecuada al fin que se persigue, teniendo en cuenta objetivos inequívocos. Un MNC puede resultar de ayuda, pero no constituye una solución rápida a los numerosos desafíos que encara un país en lo que se refiere a las aptitudes. Sin unos objetivos claros y sin comprender el modo en que puede desarrollarse mejor un MNC, la ejecución de estos marcos puede devenir en una inversión prolongada y costosa, que muchos países en desarrollo, posiblemente, no puedan permitirse.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/nqfframe.pdf>

The role of national qualification systems in promoting lifelong learning.

[El papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente].

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); Departamento de Educación, Ciencia y Formación (DEST). París: OCDE, 2004

En el debate de la Comisión de Educación de la OCDE sobre el Programa de trabajo 2001-2002, 17 países expresaron inicialmente su interés en

la actividad propuesta relativa al papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente. Una reunión de expertos celebrada en septiembre de 2000 facilitó el análisis de cuestiones subyacentes y la formación de una visión inicial respecto a las reformas y los planteamientos de política adoptados en diversos países. Sobre la base de los resultados de dicha reunión, se formuló una propuesta para que la actividad contemplara el examen de los efectos que las cualificaciones y las políticas relativas a éstas pueden ejercer en diversos aspectos del aprendizaje permanente. En la propuesta se sugiere la adopción de un enfoque basado en la investigación, así como la celebración de una serie de reuniones internacionales sobre determinados aspectos de la relación entre las cualificaciones y el aprendizaje permanente. Como consecuencia, la actividad de la OCDE sobre el papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente consta, a su vez, de tres actividades principales. Inicialmente, algunos países se presentaron voluntarios para elaborar un informe de referencia basado en un conjunto de directrices elaboradas por la Secretaría de la OCDE. Los informes de referencia no son comparativos en sí mismos, ni se han concebido como base para la comparación, ya que en ellos se describen y analizan cuestiones únicamente desde un punto de vista nacional. Constan de cuatro componentes y un conjunto de conclusiones. Para complementar dichos informes, se propuso asimismo la adopción de un planteamiento más comparativo, basado en seminarios internacionales, para los que los distintos países identificaron tres temas. La actividad final consistió en la recogida de información sobre el aprendizaje permanente, con el fin de establecer un enfoque más cuantitativo respecto al análisis. http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_34509_32165840_1_1_1_1,00.html

National qualifications frameworks: an international and comparative approach. Número especial / Michael F.D. Young.

[Marcos nacionales de cualificaciones: planteamiento internacional y comparativo].

Journal of Education and Work, Vol 16, No 3 (2003), p. 219-347. Oxford: Carfax Publishing Company, 2003. ISSN 1363-9080

La idea de una definición de las cualificaciones en función de los resultados que se debate en los artículos de este número especial del Journal of Education and Work tiene su origen en los primeros avances en el campo de la psicología del trabajo en los Estados Unidos, y en los intentos subsiguientes

tes de medir la competencia del profesorado. No obstante, el desarrollo más reciente de la idea de un marco nacional de cualificaciones (MNC) debe gran parte de su inspiración al Plan de acción 16+ puesto en marcha en Escocia en 1984, y al marco nacional de cualificaciones profesionales que se introdujo en todo el Reino Unido en 1986. Desde mediados del decenio de 1980, un número creciente de países han desarrollado marcos nacionales de cualificaciones, lo que sugiere que éstos constituyen respuestas a presiones de ámbito mundial, más que de alcance meramente nacional. En cualquier caso, aparte de varios análisis de alcance nacional, el debate sobre los marcos de cualificación como fenómeno global ha sido relativamente escaso en la bibliografía, tanto sobre formulación de políticas, como de investigación. Los MNC constituyen un fenómeno relativamente nuevo cuya influencia sigue sin percibirse aún por la mayoría de las partes interesadas en la educación y la formación. Lo que pone de relieve este número del *Journal of Education and Work* es que los MNC distan mucho de constituir una cuestión marginal. No sólo son objeto del impulso de poderosas fuerzas políticas y económicas, sino que forman parte esencial de los debates acerca de la naturaleza y los fines de la educación y la formación.

De los Estados miembros

CZ National qualifications framework in the Czech Republic

[Marco nacional de cualificaciones en la República Checa].

Ministerio de Educación, Juventud y Deporte. Praga: Instituto Nacional de Educación Técnica y Profesional, 2007.

En abril de 2005, el Ministerio de Educación puso en marcha el proyecto denominado "Desarrollo del marco nacional de cualificaciones, soporte de los vínculos entre la enseñanza inicial y complementaria" (MNC), en colaboración con el Instituto Nacional de Educación Técnica y Profesional. El proyecto está cofinanciado con cargo al presupuesto de la República Checa y al Fondo Social Europeo. El marco nacional de cualificaciones, cuya creación es una actividad esencial del proyecto, se encuadra en un proyecto de ley de verificación y reconocimiento de los resultados de la educación complementaria. El archivo incluido aquí para su descarga contiene información acerca de los objetivos, la situación actual y los resultados del proyecto. Todos los

resultados existentes son preliminares y se refieren únicamente como base de trabajo.

<http://www.nsk.nuov.cz/index.php?r=63>

DK The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report – Denmark.

[El papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente: informe de referencia nacional – Dinamarca].

Ministerio de Educación de Dinamarca; Instituto Tecnológico de Dinamarca. París: OCDE, 2004, 90 p.

El aprendizaje permanente para todos constituye el marco orientador de la labor de la OCDE en materia de formación, tanto formal, como informal. Entre sus aspectos globales figuran los relativos a los fundamentos, los resultados, el acceso y la equidad, los recursos, las vías, la visibilidad y el reconocimiento, y la coordinación de políticas. El informe comprende tres apartados principales, con arreglo a una directriz común establecida por la OCDE. En el apartado I se describe el sistema danés de cualificaciones, la participación y sus resultados. En el apartado II se aborda la repercusión de los sistemas de cualificaciones. En el apartado III se tratan las presiones e iniciativas actuales.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/40/34259829.pdf>

DE Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

[Marco europeo y alemán de cualificaciones: un reto para la política de educación y de formación profesional.]

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), No 3, p. 7-13. Bonn, BIBB, 2007.

En el debate referente a la elaboración de un marco europeo de cualificaciones (MEC) y el posible desarrollo de un marco alemán del mismo tipo (al que se alude por su acrónimo alemán DQR), existe un amplio consenso en Alemania en el sentido de que la educación debe estructurarse con arreglo a los criterios del aprendizaje permanente y la

empleabilidad de los ciudadanos, y la búsqueda de los macroobjetivos de transparencia, permeabilidad y orientación de las cualificaciones basada en la competencia. En este proceso, el objetivo es lograr un marco alemán que englobe los distintos sectores educativos y posea conectividad en términos europeos, y que se oriente asimismo hacia la consecución de competencias y destrezas relacionadas con la empleabilidad profesional, en lugar de limitar sus fines a la ordenación de conocimientos y cualificaciones educativas. Las áreas de la formulación de políticas, la educación y la formación profesionales, y la investigación académica se enfrentan a un conjunto de retos, y cada uno de ellos puede generar diferentes respuestas con arreglo a la perspectiva adoptada.

Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung / Günter Pätzold, Anne Busian, Julia von der Burg.

[Desafíos y potencial de Europa en cuanto a la investigación en materia de cualificaciones en la formación profesional].

Paderborn: Eusl-Verlags-Gesellschaft, 2007, 166 p. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 35). ISBN 978-3-933436-77-1

Con arreglo a los objetivos de la Estrategia de Lisboa, Europa deberá haberse convertido, en 2010, en el espacio económico basado en el conocimiento más dinámico y competitivo del mundo. Un paso importante en esta dirección lo constituye el desarrollo de un marco europeo de cualificaciones (MEC) en el ámbito de la formación profesional y su plasmación en marcos nacionales de cualificaciones, a través de los cuales se fomente la transparencia en lo que atañe a las cualificaciones y competencias adquiridas fuera del contexto nacional y se facilite asimismo su reconocimiento. En este contexto, resulta particularmente importante la conexión con el sistema europeo de transferencia de créditos de formación profesional (ECVET). La introducción del MEC modificará sustancialmente los sistemas nacionales de formación profesional y los abrirá, asimismo, a un desarrollo de ámbito europeo. En este contexto hay que tener en cuenta que, en multitud de países europeos, la formación profesional se sigue impartiendo en escuelas de FP. Procede preguntarse hasta qué punto cabe ofrecer soluciones, en qué medida se podrían reorganizar, en Alemania,

el sistema dual de formación profesional y los planes de estudio de formación profesional enteramente escolar y, asimismo, la formación profesional permanente con vistas a la evolución en Europa y con qué flexibilidad podría organizarse la transición de la formación profesional a la educación superior. En este entorno adquieren importancia la investigación orientada a la detección precoz, cada vez más consolidada, y la evolución curricular, máxime en el actual contexto de transformación de la estructura económica, evolución de la sociedad de la industria a sociedad del conocimiento, y cambio demográfico.

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung.

[Desarrollo e investigación de las cualificaciones en materia de formación profesional].

bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, No 11. Hamburgo: Universität Hamburg, 2006.

En este nº 11 de bwp@ se exponen, en varias partes, diferentes aspectos del desarrollo y la investigación de las cualificaciones. Primera parte: Misión y planteamientos de la investigación sobre cualificaciones en el ámbito de la pedagogía profesional y económica. Segunda parte: Conceptos nacionales e internacionales para la estructuración de las cualificaciones – requisitos de la investigación sobre las cualificaciones. Tercera parte: Aspectos y perspectivas del desarrollo y la investigación de las cualificaciones en materia de pedagogía profesional y económica

<http://www.bwpat.de/ausgabe11/>

IE Review of qualifications frameworks – international practice.

[Revisión de marcos de cualificaciones – práctica internacional].

National Qualifications Authority de Irlanda – NQAI. Dublín: NQAI, 2006. 34 p.

En este informe se ofrece una visión de conjunto de la práctica internacional en la revisión de los marcos nacionales de cualificaciones en cinco ámbitos: Sudáfrica, Nueva Zelanda, Australia, Escocia e Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Se trata del primer paso dado por la National Qualifications Authority en el desarrollo de un planteamien-

to respecto a la revisión del marco nacional de cualificaciones (MNC) irlandés. En el informe se refiere que las revisiones son recientes y escasas en número. Se ocupan fundamentalmente de las repercusiones, la ejecución, la idoneidad para el fin perseguido y los objetivos esenciales de los distintos marcos. La Authority señala que las revisiones emprendidas plantean cuestiones y consideraciones importantes que pueden informar el enfoque que se adopte respecto al MNC irlandés. <http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,1759,en.doc>

Policies and criteria for the establishment of the National Framework of Qualifications.

[Políticas y criterios para el establecimiento del marco nacional de cualificaciones].

National Qualifications Authority de Irlanda – NQAI. Dublín: NQAI, 2003. 28 p.

En esta publicación se reúne en un solo documento todas las políticas y los criterios relativos al esbozo de marco nacional de cualificaciones que determinó la National Qualifications Authority de Irlanda con arreglo al artículo 8 (2)(a) de la Ley de cualificaciones (educación y formación) de 1999 durante el período comprendido entre abril de 2002 y marzo de 2003.

http://www.nfq.ie/nfq/en/public_resources/documents/PoliciesandCriteriafortheEstablishmentoftheNFQ.pdf

ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

[National System of Qualifications and Professional Training].

Instituto Nacional de las Cualificaciones – INCUAL. Madrid: INCUAL, 2007, CD-ROM.

CD-ROM elaborado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones que contiene toda la legislación sobre este tema desde la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional hasta finales del año 2006 como el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales actualizado a enero de 2007, especificándose la estructura del Catálogo por familias y niveles de cualificación, la estructura de una cualificación, la Unidad de Competencia, el Catálogo modular de Formación Profesional, el Módulo Formativo, etc,

para centrarse a continuación en las cualificaciones del Catálogo según las veintiséis familias profesionales existentes.

FR Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux / Fabienne Maillard et al.

[Los diplomas de educación nacional en el marco de las certificaciones profesionales: nuevas normas y nuevos riesgos].

París: CEREQ. Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 2007, 321 p. (RELIEF; 20).

Este estudio compendia una serie de seminarios organizados entre 2004 y 2006 por la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire del Ministerio de Educación Nacional) y el CEREQ (*Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications*). Tras una revisión histórica de la evolución de los diplomas, la segunda parte del texto sitúa los diplomas de educación nacional en el nuevo contexto socioeconómico y legislativo del acceso a las certificaciones. Se exponen varios ejemplos de desarrollo de certificaciones en el sector médico-social (DEAVS), el uso de los CQP (certificados de cualificación profesional) y el caso de una nueva certificación europea para los agentes de mantenimiento aeronáutico. La cuarta parte del texto expone las estrategias de los interlocutores sociales con respecto a las certificaciones (sector de los deportes y la telefonía) y las reformas de la formación profesional, en concreto de la VAE (validación de la adquisición de experiencia). La conclusión se refiere a las perspectivas relativas a una nueva nomenclatura de clasificación de las certificaciones. <http://www.cereq.fr/pdf/relief20.pdf>

Construction des qualifications européennes: actes du symposium Strasbourg 30 septembre -1^{er} octobre 2004.

[Construcción de las cualificaciones europeas: actas del simposio celebrado en Estrasburgo entre el 30 de septiembre de y el 1 de octubre de 2004].

París: Haut Comité éducation-économie-emploi, 2005, 247 p.

Este simposio fue organizado por el HCEEE en Estrasburgo. El Alto Comité, en asociación con la Universidad Louis-Pasteur/BETA Céreq, brindó la ocasión de intercambiar puntos de vista a más de 220 participantes, miembros de la institución, administradores y expertos nacionales e internacionales de los países participantes, representantes de los interlocutores sociales nacionales y europeos, representantes de empresas y de sectores profesionales, universidades e investigadores a propósito de la cuestión fundamental de las cualificaciones europeas y de su construcción. Las conclusiones, elaboradas por el comité científico encargado de su organización, se transmitieron a la Presidencia neerlandesa de la Unión Europea. Esta publicación compendia las actas y presenta contribuciones en lenguas inglesa, alemana y francesa y su traducción, en algunos casos, al inglés. Tras las declaraciones de apertura, se compendian cuatro intervenciones relativas a la construcción de las cualificaciones de ámbito europeo; en la primera se plantean interrogantes sobre la aplicación de un MEC (marco europeo de cualificaciones), en tanto que en las tres siguientes se describen los sistemas de cualificaciones profesionales del Reino Unido, Alemania y Francia. A continuación se incluyen las actas relativas a los cuatro talleres organizados. Taller n° 1: Propuestas de la Comisión Europea. Taller n° 2: Identificación de las necesidades en materia de nuevas cualificaciones: planteamiento prospectivo. Taller 3: Diferentes planteamientos relativos a los vínculos entre los sistemas nacionales y las cualificaciones europeas. Taller n° 4: Alternativas en materia de certificación europea y etiquetado de calidad. Al final del documento figuran las declaraciones de clausura y las conclusiones del simposio, el orden del día y la lista de participantes.

<http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/default.htm>

Le point sur...la formation professionnelle et la mobilité en Europe: dossier / Jean-Michel Joubier et al.

[Estudio sobre la formación profesional y la movilidad en Europa: informe].

Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 2005 (GPC INFO: bulletin d'information des commissions professionnelles consultatives, No 40)

Aunque el concepto de diploma da lugar a distintas concepciones e interpretaciones en la Unión Europea, ésta trata de fomentar la trans-

parencia de las cualificaciones, para que se haga realidad la movilidad, siempre que se reúnan las condiciones necesarias. Se trata de un difícil reto, en el que resulta complicado hallar los puntos comunes de los modelos de relación entre formación y empleo de los distintos Estados miembros. El informe contiene las siguientes contribuciones: el punto de vista de la CGT (Confédération Générale du Travail); el punto de vista de la CGPME (Confédération générale des petites et moyennes entreprises) ; el punto de vista de la sección de Educación de la UNSA (Union Nationale des Syndicats Autonomes); el punto de vista de la CGI (Confédération Française du Commerce Interentreprises); la construcción de las cualificaciones europeas; diplomas y certificados profesionales; la transparencia de las cualificaciones y su integración en la estructura de los diplomas en Francia y Europa; una nomenclatura de los niveles de los certificados; los periodos de prácticas en Europa de los estudiantes de formación tecnológica y profesional; el BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*; certificado técnico superior) "*responsable d'hébergement*" (responsable de servicios de alojamiento) conforme al sistema común de referencias europeo; Euroguidance, la dimensión europea de la orientación.

IT L'European Qualifications Framework: una proposta per la trasparenza e la trasferibilità delle competenze in Europa / Gabriella Di Francesco.

[El marco europeo de cualificaciones: una propuesta para la transparencia y la transferibilidad de competencias en Europa].

Professionalità, 26 (2006), no 91, p. 30-40. Florencia: La Scuola, 2006

El marco europeo de cualificaciones (MEC) se define como una metaestructura que hace posible que los sistemas de educación y formación de diversas escalas (nacional, regional y sectorial) se relacionen y comuniquen entre sí. Su función principal es reforzar el reconocimiento mutuo de los diversos interlocutores activos en el ámbito de la educación, la formación y el aprendizaje. De acuerdo con la Comisión Europea, el MEC, desempeña las funciones que siguen: proporcionar un marco de referencia compartido mediante la simplificación de las comunicaciones entre los que imparten y los que reciben educación y formación; ofrecer una herramienta de "traducción" para clasificar y comparar los diferentes resultados de la formación, así como un punto de

referencia común respecto a la calidad y el desarrollo de la educación y la formación; y brindar un punto de referencia para el desarrollo cualificado a escala sectorial.

LT Parametrisation of content of the national framework of qualifications / Vidmantas Tūtlys; Rimantas Laužackas.

[Parametrización de contenidos del marco nacional de cualificaciones].

Educación profesional: investigación y realidad, 2006, no 12, p. 10-21. Vilnius: Vytauto Didžiojo Universitetas, 2006.

En el artículo se analizan aspectos teóricos de los parámetros que determinan el desarrollo del marco de cualificaciones, sobre la base del propio desarrollo del marco nacional de cualificaciones de Lituania. Se definen la finalidad y los objetivos del marco nacional de cualificaciones, se describen las especificaciones de las distintas actividades y su manifestación en los diferentes niveles del marco de cualificación, y se analizan la distribución de las competencias funcionales, cognitivas y generales, así como el significado de éstas en las escalas del marco de cualificación.

Por otra parte, este número de "Educación profesional: investigación y realidad" comprende otros artículos sobre el diseño de la carrera profesional: condición previa y relevante para un funcionamiento eficaz del sistema nacional de cualificaciones; el partenariado social en el campo del reconocimiento de cualificaciones; evaluación y validación de logros en el ámbito del aprendizaje no formal e informal en el sistema nacional de cualificaciones; modelos de sistemas nacionales de cualificaciones; y la repercusión de la estructura de desarrollo de recursos humanos en la creación del sistema nacional de cualificación en Lituania.

Analysis of the current state of qualifications in Lithuania.

[Análisis del estado actual de las cualificaciones en Lituania].

Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba – LDRMT; Vytauto Didžiojo Universitetas – VDU, Profesinio rengimo studijų centras. Vilnius: LDRMT, 2006, 144 p. ISBN 9955-647-22-1.

El estudio examina los requisitos previos del sistema nacional de cualificaciones de Lituania. Se ofrece una visión general del desarrollo de los procesos que influyeron en el sistema de cualificaciones antes de 2005; un análisis del desarrollo de procesos en el sistema de cualificaciones de Lituania hasta 2005; un análisis de las políticas que influyen en los requisitos previos para el sistema de cualificaciones; un análisis de las actividades y la experiencia de las instituciones del sistema; un análisis de las leyes, actos jurídicos y documentos estratégicos relacionados, y un bosquejo de un régimen que refleje los procesos del sistema de cualificaciones en Lituania en 2005. El estudio se preparó como uno de los resultados del proyecto “Desarrollo del sistema nacional de cualificaciones”.

[http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle___engl_pask.var._\[1\].doc](http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle___engl_pask.var._[1].doc)

- MT Towards a national qualifications framework for lifelong learning.**
[Hacia un marco nacional de cualificaciones para el aprendizaje permanente].
Ministerio de Educación, Juventud y Empleo, Consejo de Cualificaciones de Malta, 2006, 18 p.

Es la primera vez que Malta define su marco nacional de cualificaciones. Proporcionará a los alumnos un mapa inequívoco de todos los niveles de cualificación disponibles, de los puntos de acceso y salida en todas las escalas de cualificación, así como de los niveles de cualificaciones por sector y ocupación. El marco se estructura en ocho niveles, conforme a lo definido en el Decreto ley 347 de octubre de 2005. Son comparables a los ocho niveles del marco europeo de cualificaciones (MEC) que aprobó la Comisión Europea el 5 de septiembre de 2006.
http://www.mqc.gov.mt/pdfs/nqf_outline.pdf

- NL The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country report: the Netherlands / Ben Hövels.**
[El papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente: informe nacional – Países Bajos].
Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, 2004, 64 p. ISBN 90-77202-05-6

El aprendizaje permanente para todos constituye el marco orientador de la labor de la OCDE en materia de formación, tanto formal, como informal. Entre sus aspectos globales figuran los relativos a los fundamentos, los resultados, el acceso y la equidad, los recursos, las vías, la visibilidad y el reconocimiento, y la coordinación de políticas. Este documento contiene el informe de referencia nacional correspondiente a los Países Bajos, como contribución al proyecto de la OCDE denominado "El papel de los sistemas nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje permanente". En los siguientes capítulos del informe se siguen las directrices de la Secretaría de la OCDE en la medida de lo posible, y se adaptan a la situación neerlandesa. Su objetivo fundamental es identificar los aspectos del sistema neerlandés de cualificaciones que repercuten tanto en el aprendizaje formal como en el de índole no formal o informal. Con arreglo a las directrices de la OCDE, y al reciente informe de Mike Coles, "los sistemas de cualificaciones comprenden todos los aspectos de la actividad de un país que dan lugar a la provisión o el reconocimiento de formación. Abarcan, pues, los medios de formulación y ejecución de políticas nacionales o regionales de cualificaciones, los mecanismos institucionales, los procesos de aseguramiento de la calidad, los procesos de evaluación y concesión, el reconocimiento de competencias y otros mecanismos que vinculen el mercado de trabajo a la educación y la formación. Los sistemas de cualificación pueden ser más o menos integrados y coherentes. Pueden incluir un marco de cualificaciones explícito.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/15/33777767.pdf>

AT Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen: Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich / Jörg Markowitsch, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger.

[Marcos de cualificaciones europeos y nacionales: Opiniones de cara a un documento de trabajo de la Comisión Europea así como primeros resultados relativos a Austria].

Viena: 3s, 2006, 51 p.

Este informe final, encargado por el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura (BMBWK) recoge los trabajos realizados en re-

lación con el proceso de consultas a Austria acerca del documento de trabajo de la Comisión Europea preparatorio de un posible Marco Europeo de Cualificaciones (EQF). El BMBWK llevó a cabo este proceso tras la publicación del documento de consulta.

PT The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: background report for Portugal.

[El papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente: informe de referencia de Portugal].

Ministério da Educação; Ministério da Segurança Social e do Trabalho. París: OCDE, 2004, 63 p.

El estudio de los sistemas de cualificaciones y su repercusión en el aprendizaje permanente es una actividad relevante que lleva a cabo la OCDE. Comprende varias cuestiones: sesiones plenarias coordinadas por la Organización, tres seminarios temáticos liderados por diversos países, informes nacionales preparados por los países que se adhieren a esta medida y un informe de síntesis final que debe ser preparado por la OCDE. Este documento representa la contribución portuguesa, presentada en forma de informe nacional, puesto que Portugal es uno de los países que se han sumado a esta actividad de la OCDE. Varios servicios del Ministerio de Seguridad Social y Trabajo han contribuido a la creación de este documento, entre los que figuran el Departamento de Estudios, Previsión y Planificación, la Dirección General de Empleo y Relaciones Laborales, y el Instituto para la Innovación en la Formación (INOFOR). Se ha contado asimismo con la aportación de los servicios del Ministerio de Educación, en concreto de la Dirección General de Formación Profesional, que asumió las tareas y las competencias de ANEFA. Nos gustaría señalar la participación, como consultor principal, del Profesor Roberto Carneiro, de la Universidad Católica Portuguesa.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/21/33776801.pdf>

RO Tripartite agreement on the national framework of qualifications.

[Acuerdo tripartito sobre el marco nacional de cualificaciones].

Bucarest: Consejo Nacional para la Formación Profesional de Adultos; Autoridad Nacional de Cualificaciones, 2007

El Acuerdo tripartito sobre el marco nacional de cualificaciones fue suscrito el 23.02.2005 por los siguientes representantes del Gobierno de Rumanía, así como de las confederaciones patronales y sindicales rumanas representativas a escala nacional: Primer Ministro del Gobierno de Rumanía, Confederaciones de Empresarios; Confederaciones de Sindicatos.

http://www.cnfpa.ro/Files_en/acord%20cnc.pdf

SI The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report – Slovenia / preparado por Miroljub Ignjatovic, Angela Ivančič, Ivan Svetlik.

[El papel de los sistemas nacionales de cualificación en la promoción del aprendizaje permanente: informe de referencia nacional – Eslovenia]

Departamento de Educación, Ciencia y Formación – DEST

París: OCDE, 2004, 86 p.

El aprendizaje permanente para todos constituye el marco orientador de la labor de la OCDE en materia de formación, tanto formal, como informal. Entre sus aspectos globales figuran los relativos a los fundamentos, los resultados, el acceso y la equidad, los recursos, las vías, la visibilidad y el reconocimiento, y la coordinación de políticas. Este informe de referencia nacional sobre Eslovenia fue elaborado para el proyecto de la OCDE denominado “El papel de los sistemas nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje permanente”. Hasta el comienzo del decenio de 1980, el sistema educativo en Eslovenia se organizaba de dos modos paralelos. Por un lado, se impartía educación en centros escolares, y la formación práctica se ofrecía parcialmente en los talleres de tales centros, y en parte en las empresas. Por otro lado, existía un sistema de aprendizaje profesional similar al modelo dual alemán.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf>

UK Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) / Scottish Executive – Enterprise and Lifelong Learning.

[Evaluación de la repercusión del marco escocés de créditos y cualificaciones (SCQF)].

Scottish Executive; Glasgow Caledonian University, Centre For Research In Lifelong Learning; University of Stirling; University of Edinburgh, School of Education

Glasgow: Scottish Executive, 2005, 101 p.

Este estudio evalúa la repercusión inicial del marco escocés de créditos y cualificaciones (SCQF). Un objetivo fundamental del proyecto puesto en marcha en diciembre de 2001 era la recogida de puntos de vista de una amplia gama de interlocutores, grupos de interés y profesionales. Los fines generales del SCQF son: asistir a la población de todas las edades y circunstancias en el acceso a ofertas de educación y formación apropiadas, y capacitar a empresarios, alumnos y el público en general para comprender la gama completa de cualificaciones escocesas, el modo en que se relacionan entre sí y la manera en que diferentes tipos de cualificaciones pueden contribuir a la mejora de las competencias de la población activa. Con el SCQF se pretende asimismo proporcionar un vocabulario nacional para describir las oportunidades de formación, además de aclarar las relaciones entre cualificaciones, los puntos de acceso y salida, y las vías de progresión, maximizar las oportunidades para la transferencia de créditos y asistir a los alumnos en la planificación de sus avances y su aprendizaje. El SCQF comprende las cualificaciones de la enseñanza superior y de índole académica y profesional, y se propone incluir la formación informal.

The National Qualifications Framework in England: a summary outline / Dave Brockington.

[El marco nacional de cualificaciones en Inglaterra, un breve resumen]. Oxford: Nuffield 2005. 10 p. (Nuffield Review of 14-19 Education and Training briefing paper; 6).

Como se señala en la Nuffield Review of 14-19 Education and Training, las cualificaciones y el marco en el que se articulan, agrupan, de-

finen y regulan desempeñan un papel muy significativo en el sistema educativo inglés. Así ocurre no sólo en lo que respecta al reconocimiento de los logros de cada alumno, sino también a efectos de la determinación de los objetivos de la Administración, la publicación del rendimiento de las escuelas y facultades en tablas de clasificación, y la dotación de un instrumento para la medición de los resultados de la financiación de escuelas y facultades, en especial para alumnos mayores de 16 años, con arreglo a los mecanismos de financiación del Learning and Skills Council (LSC). La consulta de los diversos sitios web y publicaciones oficiales de la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) y el Department of Education and Skills (DfES) ofrece la siguiente visión del marco nacional de cualificaciones (MNC). Me encuentro en deuda asimismo con el informe [indexado en TD/TNC 88.113] a cargo de Geoff Hayward, *Vocationalism and the decline of vocational learning in England* (2004) por una ilustrativa descripción del MNC vigente.

<http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents110-1.pdf>

Últimos números en español

Nº 39/2006

Análisis temática

- La TIC en la educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática?
(Helen Drenoyianni)

Artículos de investigación

- Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales nacionales y sectoriales
(Simone Kirpal)
- La formación comportamental de los Directivos Superiores en la Administración pública portuguesa
(César Madureira)
- Método de las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz de necesidades en materia de cualificación
(Georg Spöttli, Lars Windelband)
- Análisis económico de la continuación de estudios de los diplomados de carreras técnicas cortas de la enseñanza superior francesa
(Bénédictte Gendron)

Análisis de las políticas de FP

Desempleo juvenil. Perfiles de una reflexión psicosocial
(Margrit Stamm)

Estudio de caso

Desarrollo profesional de una profesora: la formación para el cambio en la aplicación del trabajo experimental
(Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira)

Nº 40/2007

- Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente
(Martin Mulder)

Artículos de investigación

- Las novedades en la formación profesional y las dificultades de su fundamentación empírica
(Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses
(Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión
(Felix Rauner)
- Competencias y formación profesional superior: presente y futuro
(Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas
(Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional
(Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores
(Erik Roelofs, Piet Sanders)

Análisis comparativa

- Enfoques contrapuestos de la elaboración de programas de estudio basada en el trabajo en Alemania
(Martin Fischer, Waldemar Bauer)
(Anders Nilsson)

Dossier: Bienvenidas Bulgaria y Rumanía

- ¿Es adecuado al fin? El sistema rumano de formación profesional (John West, Madlen Şerban)
- Nuevas tendencias en la formación y la enseñanza profesional inicial en Bulgaria (Penka Ganova)
- Retos y perspectivas del sistema de formación profesional de adultos en Bulgaria (Elka Dimitrova)
- La contribución de la política europea de formación profesional a las reformas en los países asociados de la Unión Europea (Jean-Raymond Masson)

Artículos de investigación

- La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Desarrollo de un instrumento para el registro de la capacidad para resolver problemas – Resultados de un estudio piloto (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- La enseñanza de valores y principios morales en los centros de formación profesional (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Entre la escuela y el empleo: Dilemas vinculados a la investigación comparada europea sobre la transición (Beatrix Niemeyer)

Análisis de la política de FP

- El papel de las políticas públicas en la formación de los trabajadores en Italia (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia? (Anders Nilsson)

Revista EUROPEA

Cedefop

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
e-mail: catherine.wintrebert@cedefop.europa.eu

Remita por favor la hoja de pedido a Cedefop

Sí, deseo suscribirme a la Revista Europea de Formación Profesional (3 números, EUR 35 más IVA y gastos de envío)

Envíenme por favor los siguientes números de la Revista Europea de Formación Profesional al precio simbólico de EUR 17 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

Número

Idioma

Indique por favor claramente apellidos, nombre y dirección en letras de imprenta.

Apellidos

Nombre

Organización/
Depto.

Calle/No.

Distrito postal/
Ciudad

País

Correo electrónico

Fecha

Firma

12/2007

HOJA de pedido



ReferNet – Red europea de referencias y consultas

IBW

Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft. Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

D Rainergasse 38
A-1050 Viena, Austria
T (43-1) 545 16 71-0
F (43-1) 545 16 71-22
C Sr. Thomas Mayr
E mayr@ubw.at
W <http://www.ibw.at>
<http://www.abf-austria.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Flemish Unemployment Service and Vocational Training

D Kaizerlaan 11, B-1000 Bruselas
Bélgica
T (32-2) 506 15 11
F (32-2) 506 15 25
C Sr. Reinald Van Weydeveltd
E Reinald.VanWeydeveltd@vdab.be
W <http://www.vdab.be>
<http://www.refernet.be/>

HRDC

Центърът за развитие на човешките ресурси. Human Resource Development Centre

D 15 Graf Ignatiev street,
BG-1000, Bulgaria
T (359-2) 915 50 10
F (359-2) 915 50 49
C Sr. Ludmil Kovachev
E hrdc@hrdc.bg
W www.hrdc.bg

HRDA

Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Human Resource Development Authority of Cyprus

D Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nicosia, Chipre
T (357-22) 51 50 00
F (357-22) 49 69 49
C Sr. Yanna Korelli
E y.korelli@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy
<http://www.refernet.org.cy/>

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání
National Institute of Technical and Vocational Education

D Weilova 1271/6, CZ-102 00 Praga
10. República Checa
T (420-2) 74 02 21 11
F (420-2) 74 86 33 80
C Sr. Miloš Rathouský
E milos.rathousky@nuov.cz
W <http://www.nuov.cz>
<http://www.refernet.cz/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Federal Institute for Vocational Education and Training

D Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn, Alemania
T (49-228) 107-0
F (49-228) 107-2977
C Sra Gisela Dybowski
E dybowski@bibb.de
W www.bibb.de
<http://www.refernet.de/>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus. Foundation for Lifelong Learning Development

D Lõotsa 4
EE-11415 Tallinn
Estonia
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
C Sra Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W www.innove.ee
<http://www.innove.ee/refernet/>

OPH

Opetushallitus. Finnish National Board of Education

D Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinki
Finlandia
T (358-9) 77 47 75
F (358-9) 77477865
C Sr. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi
<http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre de développement de l'information sur la formation permanente
Centre for information development on continuing training

D 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Francia
T (33-1) 93 55 91 91
F (33-1) 93 55 17 25
C Sr. Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr
<http://www.centre-inffo.fr/Le-reseau-REFER-France.html>

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Organisation for Vocational Education and Training

D Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionía Atenas
Grecia
T (30-210) 2709002
F (30-210) 2777432
C Sra Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W <http://www.oEEK.gr>

OED, CUB

Oktatásfejlesztési Observatórium. Observatory for Educational Development – Corvinus University of Budapest

D Fovam ter 8
HU-1093 Budapest, Hungria
T (36-1) 3543680
F (36-1) 482 70 86
C Sr. Tamás Köpeczi Bócz
E tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu
W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

An Foras Áiseanna Saothair. Training and Employment Authority

D 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4
Irlanda
T (353-1) 6070500
F (353-1) 607 06 34
C Sr. Roger Fox
E roger.fox@fas.ie
W <http://www.fas.ie>
<http://www.fas.ie/refernet/>

RLO

Rannsóknabjónusta Háskóla Íslands
University of Iceland – Research Liaison Office

D Dunhagi 5
IS-107 Reykjavík, Islandia
T (354) 5254900
F (354) 552 88 01
C Sra Dóra Stefánsdóttir
E ds@hi.is
W www.rthj.hi.is
<http://www.refernet.is/>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

D Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Roma
Italia
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
C Sra Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rnet_hom pag.htm

AIC

Akadémiskás Informácijas Centrs
Academic Information Centre

D Valnu 2
LV-1050 Riga
Letonia
T (371-6) 722 51 55
F (371-6) 722 10 06
C Sra Baiba Rami a
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>
<http://www.aic.lv/refernet/>

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras
Methodological Centre for Vocational Education and Training

D Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius, Lituania
T (370-5) 249 71 26
F (370-5) 2 981 83
C Sra Giedrė Beleckienė
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>
<http://www.pmmc.lt/refernet/>

MEYE

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Zghazagh u Xoghol. Ministry of Education, Youth and Employment

D Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta

T (356) 25 98 25 14

F (356) 25 98 24 62

C Sra Margaret M. Ellul

E margaret.m.ellul@gov.mt

W www.gov.mt

CINOP advies BV

Expertisecentrum – Centrum voor Innovatie van Opleidingen. Centre for the Innovation of Education and Training

D Pettelaarpark 1, NL-5216 BP 's-Hertogenbosch, Paises Bajos

T (31-73) 680 07 27

F (31-73) 612 34 25

C Sr. Karel Visser

E kvisser@cinop.nl

W www.cinop.nl

<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr „Cooperation Fund“ Foundation

D ul. Górnośląska 4A
PL-00-444 Varsovia
Polonia

T (48-22) 450 98 57

F (48-22) 450 98 56

C Sra Kinga Motysia

E kingam@cofund.org.pl

W <http://www.bkkk-cofund.org.pl>

<http://www.refernet.pl/>

DGERT / MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho / Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

D Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lisboa, Portugal

T (351) 21 844 14 00

F (351) 21 844 14 66

C Sra Maria da Conceição Alfonso

E conceicao.alfonso@dgert.mtss.gov.pt

W www.dgert.mtss.gov.pt

<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Statens Skolverk. Swedish National Agency for Education

D Alströmergatan 12
S-10620 Estocolmo
Suecia

T (46-8) 52 73 32 00

F (46-8) 24 44 20

C Sr. Shawn Mendes

E shawn.mendes@skolverket.se

W www.skolverket.se

CPI

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

D Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovenia

T (386-1) 586 42 00

F (386-1) 54 22 045

C Sra Mojca Cek

E mojca.cek@cpi.si

W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

ŠioV

Štátny inštitút odborného vzdelávania. State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

D Bellova 54/a, SK-831 01 Bratislava
Eslovaquia

T (421-2) 54 77 67 74

F (421-2) 54 77 67 74

C Sr. Juraj Vantuch

E sno@siiov.sk

W <http://www.sioV.sk>

<http://www.sioV.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority. Qualifications and Curriculum Authority

D 83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido

T (44-20) 75 09 55 55

F (44-20) 75 09 66 66

C Sra Isabel Nisbet

E nisbeti@qca.org.uk

W www.qca.org.uk
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

D Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay

T (598-2) 92 05 57

F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direction générale de l'éducation et de la culture
Commission européenne

D Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 29 94 208

F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

D Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 51 10 740

F (32-2) 51 10 756

ETF

Fondation européenne pour la formation

D Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien

T (39-011) 630 22 22

F (39-011) 630 22 00

W www.etf.eu.int

European Schoolnet

D Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 79 07 575

F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

D Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 600 53 53

F (32-2) 600 53 63

W www.eurydice.org

EVTA / AEEP

EVTA – European Vocational Training Association

D Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 64 45 891

F (32-2) 64 07 139

W www.evta.net

ILO

International Labour Office

D 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève, Suisse

T (41-22) 79 96 959

F (41-22) 79 97 650

W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

D 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Corée

T (82-2) 34 44 62 30

F (82-2) 34 85 50 07

W www.krivet.re.kr

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

D P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australie

T (61-8) 82 30 84 00

F (61-8) 82 12 34 36

W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

D 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon

T (81-43) 87 60 211

F (81-43) 27 67 280

W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc

D Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Allemagne

T (49-228) 24 33 712

F (49-228) 24 33 777

W www.unevoc.unesco.org

Organizaciones asociadas

Revista Europea de Formación Profesional

Invitación a presentar
artículos

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

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

La Revista es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional). El Cedefop aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea. La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

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

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección:

http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. La extensión máxima será de 15 000 a 35 000 caracteres (sin incluir los espacios). Los artículos pueden estar redactados en cualquier idioma oficial de la UE, los países candidatos o el Espacio económico europeo.

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 palabras clave (*key words*) no incluidos en el título, en Inglés y en la lengua del artículo.

El Consejo de redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar
un artículo basta
simplemente con entrar en
contacto con
el Redactor jefe,
Éric Fries Guggenheim, a
través del correo electrónico:
[eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu](mailto:eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu),
en el número
(30) 23 10 49 01 11, o el
fax (30) 23 10 49 01 17.

42 revista 43 europea de formación profesional

2007/3 • 2008/1

NÚMERO TEMÁTICO: MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES

Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad

Burkart Sellin

Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis. Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos

Mette Beyer Paulsen

Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer

El marco escocés de créditos y cualificaciones : lecciones para el MEC

David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman

Alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales de cualificaciones con los utilizados en los metamarcos: la experiencia irlandesa

Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray

El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones

Sandra Bohlinger

El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa

Georg Hanf, Volker Rein

El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda

Lucy Tierney, Marie Clarke

Las influencias del Marco Europeo de Cualificaciones en los marcos nacionales: el caso de Eslovenia

Dejan Hozjan

Vincular la educación y formación profesionales y la enseñanza superior. ¿Contribuye el marco europeo de cualificaciones a lograr este objetivo?

James Calleja

Modelización del marco nacional lituano de cualificaciones para adaptarlo al Marco Europeo de Cualificaciones

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones

Jens Bjørnåvold, Mike Coles



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 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 17
Doble edición 42/43	EUR 25
Subscripción anual	EUR 35