

FORMACIÓN

R e v i s t a E u r o p e a

PROFESIONAL



Nº 16
enero – abril 1999/I
ISSN 0258-7483

Detección y desarrollo
de competencias
en la empresa
página 7/16

El valor didáctico
de la movilidad
página 27/33

Un método escandinavo
para reescolarizar
abandonos
página 44

Sobre- e
infracualificación
página 54

Polémica:
Títulos y mercado de trabajo
página 61/67/71/76



CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Salónica
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail:
info@cedefop.gr

Internet:
http://www.cedefop.gr

El CEDEFOP asiste a la Comisión Europea para fomentar, a escala comunitaria, la promoción y el desarrollo de la formación profesional, mediante intercambios de información y la comparación de experiencias sobre temas de interés común para los Estados Miembros.

El CEDEFOP es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda a decisores políticos y a protagonistas prácticos de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para sus futuras actividades. Estimula a científicos e investigadores a reconocer las tendencias actuales y los temas futuros.

El Consejo de Administración del CEDEFOP ha establecido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 1997-2000. Entre éstas resaltan tres temas que constituyen el eje central de las actividades del CEDEFOP:

- ☐ promoción de las competencias y del aprendizaje permanente;
- ☐ análisis de las evoluciones de la formación profesional en los Estados Miembros; y
- ☐ asistencia a la movilidad y los intercambios europeos.

Redactora jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM),
Francia

Mateo Alaluf

Tina Bertzeletou

Hilary Steedmann

Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica
CEDEFOP

National Institute of Economic and Social Research,
London, Gran Bretaña

Gunnar Eliasson

Alain d'Iribarne

The Royal Institute of Technology (KTH), Suecia
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail
(LEST-CNRS), Francia

Arndt Sorge

Reinhard Zedler

Jordi Planas

Manfred Tessaring

Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Alemania

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

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

Producción técnica, coordinación
 Bernd Möhlmann

Traductor responsable: Felipe Orobón

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Portata: Rudolf J. Schmitt, Berlín

Foto: Hewlett Packard

Producción técnica
 DTP: Axel Hunstock, Berlín

Los textos originales se recibieron antes
 del 01.03.1999

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

Nº de catálogo:
 HX-AA-99-001-ES-C

Printed in Italy, 1999

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

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del CEDEFOP. La Revista europea Formación Profesional da la palabra a los protagonistas para presentar análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, pues desea contribuir de esta forma 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 102**



Una nueva Revista Europea: los motivos del cambio

Un proverbio inglés afirma: no arregles algo que no está roto. Desde luego, la Revista Europea Formación Profesional no está rota. Disfruta de una buena difusión y de suscriptores en todos los Estados Miembros, desde universidades e institutos de investigación hasta centros formativos. Nos llegan pedidos de ejemplares de regiones tan alejadas como Latinoamérica y Australia. El número de autores que solicitan publicar artículos en la Revista se halla en aumento, y también el de los permisos solicitados para reproducir artículos de la revista en otras publicaciones.

Así pues, ¿por qué cambiar la Revista en estos momentos? En primer lugar, es importante señalar que el objetivo principal de la revista no se modifica: ésta continúa aspirando a contribuir a la polémica y el análisis que acompañan el desarrollo de la formación profesional, particularmente desde una perspectiva europea, y seguirá informando sobre ideas, opciones políticas, investigación e innovaciones en este campo.

Además, la revista continuará dedicando su labor a una amplia audiencia. La revista no es un coto privado para especialistas, antes al contrario: desea difundir los temas y debates científicos que circundan a la formación profesional entre todas aquellas personas que se interesan por la evolución de ésta.

Lo que ha cambiado es la forma en que esta publicación pretende cumplir dicho objetivo.

La decisión de cambiar no se ha tomado a la ligera: el Comité de Redacción puso en marcha un meticuloso examen de la revista, en el que se comprobó la viabilidad del cumplimiento de sus objetivos,

considerando que su amplio círculo de lectores está compuesto por investigadores, políticos y profesionales de la práctica de muchos países distintos, con diferentes contextos y tradiciones. El comité examinó el contenido y la estructura de la revista, la relevancia de los temas estudiados por ella, el rigor de sus análisis, la calidad de sus argumentos, y hasta la claridad del propio lenguaje utilizado para redactar. Analizó asimismo las evoluciones que tienen lugar en el ámbito de la formación profesional y las fuentes de futuros artículos para la revista.

La conclusión fue que en nuestras páginas habían visto la luz numerosos artículos bien redactados y con un interés y perspicacia considerables. Una de las virtudes de esta publicación consiste en que aporta una dimensión europea global, ya sea al difundir resultados de investigaciones comparativas internacionales o bien por la inclusión de diferentes artículos sobre el mismo tema, escritos desde el contexto de los diversos países. No obstante, el comité concluyó también que para que la revista cumpla con eficacia su misión resulta necesario efectuar un cambio de estructura y de estilo y abandonar el método de dedicar monográficamente cada número a un solo tema.

Como sucede de vez en cuando a toda buena publicación, la revista tenía necesidad de evolucionar.

En épocas anteriores, cuando apenas existían gacetas que se ocupasen adecuadamente del tema de la formación profesional, al menos a escala europea, el método monotemático resultaba tan valioso como necesario. Pero en la actualidad, muchas de las materias analizadas por la revista han alcanzado ya un estado de madurez; continuar con el sistema



monográfico conduciría inevitablemente a la repetición de temas o a la construcción artificial de campos argumentativos que ocultasen en realidad temas ya tratados anteriormente. Además, desde el último cambio en la estructura de la revista, hace ya cinco años, se han creado nuevas redes internacionales de investigación sobre formación profesional. El método monográfico significaría para la revista perder la oportunidad de publicar resultados interesantes de la investigación, simplemente porque éstos no coincidirían con la materia escogida o prevista como monotema para los próximos números.

Por consiguiente, desde ahora cada número de la nueva revista tratará toda una serie de temas diversos, lo que sin embargo no excluye la posibilidad de dedicar un número ocasional a un tema específico, o de que un determinado tema resulte predominante en algún ejemplar (si bien ello será la excepción y no la regla).

Nuestra intención al adoptar un método más flexible es atraer un gran número de contribuciones y publicar artículos de investigadores y especialistas en el campo de la formación profesional y el empleo. De esta manera, aspiramos a convertir nuestra revista en el espacio natural de publicación de los resultados de investigaciones de alta calidad, y en particular de investigaciones comparativas internacionales. Pretendemos que la revista llegue a estar considerada por los investigadores de la Unión Europea como una de las formas más eficaces de poner los resultados de su trabajo en conocimiento de una amplia audiencia, para que comprendamos mejor los hechos que guían la evolución de la formación profesional.

Para cumplir con éxito este cometido, los artículos presentados a la revista deberán ser rigurosos y precisos, pero accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Los textos han de ser claros, para que sean comprensibles entre lectores de diferentes contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con las características de los sistemas de formación profesional en los diversos países de la Unión Europea. Deberán permitirles apreciar claramente el contexto y valorar los argumentos expuestos a partir de las propias tradiciones y experiencias del lector.

La revista podrá presentar artículos que lancen ideas, sintetizen resultados de investigaciones o informen sobre experiencias efectuadas a escala nacional o europea. Adicionalmente, la revista publicará también tomas de postura y declaraciones sobre determinados temas siempre pertenecientes al ámbito de la formación profesional en una sección de carácter regular bajo el epígrafe de "Polémica", que albergará en las mismas páginas opiniones e interpretaciones distintas de los mismos hechos, para ilustrar la gama y la naturaleza -a menudo compleja- de los retos planteados.

Los artículos pueden presentarse en cualquier idioma oficial de la Unión. Los miembros del Consejo de Redacción, o los expertos designados por ellos, continuarán revisando y valorando todos los artículos presentados a publicación, juzgándolos por el criterio de la calidad de su análisis y su argumentación, y también por el de su facilidad de lectura.

La decisión de publicar un artículo seguirá siendo prerrogativa del Consejo de Redacción; no obstante, el consejo recibirá a partir de ahora en esta labor el apoyo de un "secretariado" compuesto por investigadores y por personal del Cedefop, que será responsable de la publicación de cada número. Ello supone un fuerte incremento de los recursos destinados por el Cedefop a su Revista Europea, lo que refleja la prioridad que tiene para nosotros el éxito de la misma.

La revista continuará publicándose tres veces al año en alemán, castellano, francés e inglés. No obstante, podrían aparecer más versiones idiomáticas. El Cedefop está negociando actualmente un acuerdo con la administración portuguesa a fin de que ésta traduzca y publique una versión en portugués, y hemos previsto explorar también esta posibilidad con otros países que pudieran considerar deseable disponer de una versión de la revista en su propio idioma.

También proseguirá la cooperación con la Fundación Europea de la Formación (FEF) de Turín. La FEF ha efectuado una importante labor al aportarnos diversos autores y distintas perspectivas procedentes de la Europa Central y del Este. Es mucho lo que puede aprenderse a través



de los intercambios entre la Europa oriental y la occidental. Occidente dispone de un sistema muy bien desarrollado de formación profesional vinculado a las economías de mercado. La Europa del Este constituye una enorme fuente de innovaciones, ya que intenta adaptarse a un nuevo sistema económico a partir de las virtudes de sus propias tradiciones.

Los artículos que componen este número -el primero no dedicado a un tema específico- corroboran nuestro razonamiento en favor de la nueva estructura:

Los textos del presente número examinan las cuestiones relativas al desarrollo de modelos en las empresas previsoras de sus necesidades de competencias; las formas que adoptan las empresas para intentar convertirse en “organizaciones autoformativas” y elaborar estrategias innovadoras de desarrollo de competencias; la movilidad como herramienta didáctica; las competencias idiomáticas que permiten superar los obstáculos culturales para trabajar en otro país; un particular sistema escandinavo para afrontar

el problema de los abandonos escolares; y el tema de la infra/sobreeducación.

Nuestra sección “Polémica” se dedica a la argumentación de que son los factores de la oferta educativa quienes ejercen un efecto considerable sobre esta evolución, a escala mucho mayor que las demandas de competencias dentro de las profesiones. Una argumentación analizada a través de una serie de artículos, que examinan el efecto que surte la demanda educativa y las cambiantes y crecientes necesidades de competencias experimentadas por toda una serie de empleos.

Toda esta gama de temas ilustra la amplitud de las materias que entran en consideración en el campo de la formación profesional. El Consejo de Redacción espera que la nueva estructura de la revista sea la plataforma que permita analizar y debatir a fondo muchas de ellas.

Al lector corresponderá juzgar.

El Consejo de Redacción

Adiós a Keith

Con este número quisiéramos decirle adiós a Keith Drake y desearle mucha suerte para el futuro.

Keith, miembro del Consejo de Redacción de la Revista Europea durante 6 años, ha conseguido gracias a su experiencia y talento, promover la calidad y la reputación de la Revista.

El Consejo de Redacción reconoce que su gran dedicación, apoyo y empeño, han contribuido al éxito de la Revista.

Todos los participantes en la elaboración de la Revista, antigua y actual, desean manifestarle en este número el agradecimiento por su contribución al progreso de ésta, y desearle el mejor de los éxitos para su futura carrera.





Índice

Detección y desarrollo de competencias en la empresa

Reglas para detectar la necesidad de cualificaciones en empresas 7

Karin Büchter

La detección de necesidades de cualificación en las empresas es algo mucho más complicado de lo que aparenta. Entre los problemas de mayor calibre se cuentan, junto a los obstáculos que pueden suponer la estructura empresarial y la política de empleo de la empresa, las dificultades metodológicas.

Cómo construir organizaciones autoformativas: comprobaciones prácticas de la teoría - algunas enseñanzas extraídas de empresas europeas 16

Barry Nyhan

Las experiencias de una serie de grandes empresas europeas de fabricación o de procesos muestran la forma en que éstas adoptan un desarrollo innovador de competencias dentro de sus estrategias autoformativas.

El valor didáctico de la movilidad

La movilidad como proceso formativo 27

Soren Kristensen

Desde los artesanos viajeros de la época medieval, existe en Europa una gran tradición de movilidad con fines formativos. La movilidad continúa siendo en nuestros días un instrumento didáctico que puede fomentar la obtención de las denominadas "competencias transversales", consideradas ya como un elemento de importancia cardinal.

Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial 33

Jacob Kornbeck

No debiera sorprendernos el hecho de que la integración europea y las potencialidades del enorme mercado interno europeo de trabajo hagan necesaria una enseñanza de idiomas adaptada a los tiempos que corren. El presente artículo aspira a estimular a una mayor reflexión sobre la importancia de la enseñanza de idiomas para la política y la economía de la formación profesional.

Un método escandinavo para reescolarizar abandonos

El retorno de los abandonos escolares a la formación y el trabajo: las Academias Populares escandinavas 44

Staffan Laestadius, Ingrid Hallman

La formación para personas que han abandonado prematuramente su educación -una laguna dentro del sistema público escolar formal en Suecia- constituye tanto un desafío como una oportunidad para las APs suecas, y para sus estudiantes.



Sobre- e infracualificación

Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional 54

Joop Hartog

La terminología de la sobre- o infracualificación puede generar bastantes malentendidos. Los términos sugieren una mala distribución de competencias o ineficacias formativas. Pero los rendimientos sustanciales positivos de la sobrecualificación contradicen claramente dicha interpretación.

Polémica: Títulos y mercado de trabajo

Títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestiones 61

Louis Mallet

Algunos hechos señalan que las diferentes profesiones se ocupan a partir de la oferta de cualificaciones existente en el mercado de trabajo, y no a partir de cualificaciones surgidas de sus propias necesidades específicas.

El cambio en la demanda de cualificaciones 67

Christoph F. Buechtemann

La evolución de la oferta ha desempeñado un papel significativo e impulsor en la expansión educativa. Sin embargo, ello no significa que la expansión no esté configurada en buena medida por la evolución de la demanda.

Títulos frente a competencias 71

Hilary Steedman

¿Emplean las empresas a más personas de alta cualificación simplemente “porque están ahí”, o puede haber otras explicaciones al fenómeno?

Títulos, indicadores en el mercado de trabajo, y asignación de competencias a los empleos 76

Gunnar Eliasson

El incremento en el número de personas cualificadas con títulos o certificados refleja una demanda creciente de la capacidad de reconversión intelectual en el empleo.

Lecturas

Selección de lecturas 83



Reglas para detectar la necesidad de cualificaciones en empresas

La cuestión de cómo y por qué métodos detectar la necesidad de cualificaciones de una empresa es motivo de polémica en la política y la teoría de la formación profesional. Recientemente han cobrado un interés particular las posibilidades de calcular la necesidad de cualificaciones de las pequeñas y medianas empresas. Teniendo en cuenta que en las pequeñas y medianas empresas, junto a las inversiones financieras, están cobrando una importancia creciente también las inversiones en capital humano para la supervivencia y competitividad en el mercado, según opinión común dichas empresas deben detectar tempranamente sus necesidades de cualificación, para que puedan diseñarse oportunamente las correspondientes ofertas de cualificación. Con todo, las PYMEs afrontan la dificultad de que por regla general no disponen o apenas disponen de las capacidades o recursos necesarios para detectar sus necesidades de cualificación, por no hablar de dar salida a éstas. Las PYMEs se ven obligadas a recurrir al apoyo externo no sólo para el análisis de sus necesidades de cualificaciones, sino también para conseguir contratar a los trabajadores que dispongan de ellas. A fin de que los ofertores regionales de formación continua puedan ofrecer programas de cualificación individualizados para las PYMEs partiendo de datos lo más exactos posibles sobre la necesidad empresarial de cualificaciones, en los últimos años, la investigación sobre formación profesional (véase Bardeleben/Stockmann 1993; Richter/Schultze 1997) ha elaborado una serie de catálogos y listas de comprobación para detectar estas necesidades de cualificación. Además, la estimación/cálculo de la necesidad de cualificación en las empresas constituye desde hace algunos años un componente u objetivo explícito de

algunos proyectos de investigación, en particular de los financiados por los Fondos Estructurales Europeos (FSE).

Un examen más detallado indica que la estimación de la necesidad de cualificaciones en las empresas es mucho más complicada de lo que aparenta ser inicialmente. Entre los mayores problemas se cuentan, junto a los obstáculos estructurales de las empresas y de la política laboral, las dificultades metodológicas.

Deben integrarse en el cálculo las reticencias potenciales de las empresas

Antes de comenzar con una estimación de las necesidades, debe analizarse exactamente de dónde procede el impulso. ¿Se trata de determinadas empresas o quizá de una sola, son los centros formativos, que desean mejorar la demanda de sus cursos, quizás un proyecto autodiseñado por instancias extraempresariales (p.e. cámaras, oficinas de empleo) o por un grupo de investigación? En el caso de una estimación de cualificaciones bien enraizada en la empresa, el trabajo de convicción para detectar dicha necesidad y también el tiempo y los recursos empleados en ésta serán menores, ya que puede partirse de que dicha necesidad ya es apreciable cuanto menos a grandes rasgos o al menos que puede señalarse con relativa claridad. El trabajo de convicción resulta necesario cuando el estímulo para detectar las necesidades de cualificación no procede de las empresas o de una empresa concreta.

Además hay que tener en cuenta que la conciencia de una empresa del problema

Karin Büchter

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) (Instituto de investigaciones sobre el mercado de trabajo y ayuda profesional a los jóvenes), Oldenburg

La cuestión de cómo detectar la necesidad de cualificaciones es motivo de polémica en la política y la teoría de la formación profesional. Recientemente han cobrado un interés particular las posibilidades de calcular la necesidad de cualificaciones de las pequeñas y medianas empresas. Dichas empresas se ven obligadas a recurrir al apoyo externo no sólo para analizar su necesidad de cualificaciones, sino también para conseguir contratar a los trabajadores que dispongan de ellas.



“Es frecuente que algunos métodos óptimos para determinar la necesidad de cualificaciones en las PYMEs queden defraudados. Una razón fundamental son sobre todo los límites que lastran a los pronósticos de evoluciones o a la anticipación de futuros requisitos de cualificaciones.”

que suponen las cualificaciones y la necesidad de éstas para sus empleados es muy heterogénea. Mientras que ya se ha implantado en algunas empresas -en particular en las grandes- una denominada “skill-orientation” (Mahnkopf 1990), y éstas planifican y organizan sistemáticamente sus procesos de cualificación, en las PYMEs suele tenderse a dilucidar los problemas de cualificación -si es que llegan a dilucidarse- sobre todo en lo cotidiano, de manera secundaria, intuitiva y situacional (véase Büchter 1998).

Así y todo, esta importancia marginal que tienen las cualificaciones para algunas empresas no supone necesariamente un problema para ellas: así, existen empresas que han encontrado métodos para resolver sus situaciones de déficit de cualificaciones, ya sea cambiando de puesto a algunos trabajadores, efectuando aprendizajes ad hoc, de formas semejantes. No consideran la posibilidad de invertir en las cualificaciones de sus trabajadores porque su experiencia les demuestra que hasta la fecha han conseguido superar de esta manera las escaseces de personal o de cualificaciones.

Pero no solamente la ausencia de cualificaciones en una empresa o la falta de interés pueden favorecer este carácter secundario que para algunas empresas tienen las cualificaciones, sino también algunos impulsos organizativos o estructurales del trabajo, como p.e. la falta de puestos para operarios cualificados, o el empleo de procedimientos técnicos tradicionales -resultante en parte de la escasez de recursos-, con sus efectos tendencialmente descualificantes.

Ante este trasfondo, el objetivo de un análisis de necesidades no puede ser el de recoger con un nivel de medición muy preciso la mayor cantidad posible de datos cuantificables sobre las futuras necesidades de cualificación, sino más bien el de analizar inicialmente el tema de la conciencia de este problema, el interés y la relevancia que tienen las cualificaciones de los trabajadores, los casos particulares en la empresa, las estructuras específicas y los contextos sociales que producen los déficit de cualificaciones o que bloquean el empleo de nuevas cualificaciones. En la elección de un método para detectar la necesidad empresarial de cualificaciones

deben tomarse en cuenta todas estas condiciones.

Métodos de estimación bien pensados y equilibrados

Es frecuente que algunos métodos óptimos para determinar la necesidad de cualificaciones en las PYMEs queden defraudados. Una razón fundamental son sobre todo los límites que lastran a los pronósticos de evoluciones o a la anticipación de futuros requisitos de cualificaciones. Las cualificaciones que resultarán necesarias en un futuro sólo pueden estimarse frecuentemente partiendo de ideas sobre las posibilidades, cálculos, proyecciones de futuro de experiencias pasadas, o por analogía con las tendencias generales de desarrollo. De esta manera, a partir de éstos puede definirse la necesidad de cualificaciones de manera relativamente poco problemática, pero cuando surge un motivo concreto -por ejemplo cuando hay que introducir un nuevo programa informático cuya operación requiere competencias determinadas que no se hallan disponibles en la plantilla, o cuando al pasar a un mercado exterior resulta necesario ampliar los conocimientos de idiomas en el personal- la definición de las futuras necesidades de cualificación resulta mucho más difícil, y más aun si se originan procesos de reorganización en la empresa con efectos aún impredecibles sobre las cualificaciones. Dichos efectos solamente pueden pronosticarse a título especulativo. Los análisis predictivos de necesidades de cualificaciones en un contexto de cambios en la empresa suelen ir aparejados con un índice de fallos tan grande que para los centros formativos aquéllos no ofrecen una base sólida que les permita diseñar su oferta de formación. A fin de cuentas, los análisis de déficit de cualificaciones que sean hasta cierto punto fiables deben llevarse a cabo integralmente sólo cuando se hayan apreciado directamente cuellos de botella en las cualificaciones. Pero en ese momento la detección de necesidades de cualificación ya no es un pronóstico, sino que se deriva directamente de la situación actual. Ello ocasiona a su vez un retraso temporal en la captación de dichas cualificaciones. Los



ofertores de formación se ven entonces sometidos con frecuencia a urgencias drásticas para el diseño y la impartición de cualificaciones. Ello trae consigo el riesgo de que las cualificaciones necesarias solamente puedan intervenir cuando estos cuellos de botella hayan dejado sentir sus efectos ya durante mucho tiempo sobre la empresa. Este desfase temporal crónico obliga a estas empresas en ocasiones a buscar otras soluciones, que en el peor de los casos pueden traducirse en el rechazo de requisitos adicionales de cualificación.

De todas formas, sería arriesgado concluir que las cualificaciones sólo pueden suministrarse a las empresas que las necesitan con un retraso crónico. Esto implicaría aceptar que los requisitos de cualificaciones vienen provocados por determinantes objetivos y que tanto el personal como las cualificaciones en sí mismas deben adaptarse a ellos en segundo término. Sin embargo, en este contexto hay que tomar en cuenta la influencia mutua entre las evoluciones tecnológico-organizativas y las cualificaciones, puestas de relieve ya por la sociología industrial como mínimo a comienzos de los años ochenta (véase Kern/Schumann 1984; Malsch/Seltz 1987). Considerando las diferentes opciones en la estructura de la técnica y de la organización del trabajo, el potencial de cualificaciones existente en la empresa puede influenciar su concepción particular de la técnica y de la organización del trabajo. Vista desde este ángulo, la necesidad de cualificaciones constituye una magnitud elástica y socialmente configurable.

La manera mejor de detectar una necesidad de cualificaciones es la discursiva y adaptada al problema concreto

La polémica teórica sobre los métodos de detección de la necesidad de cualificaciones indica cada vez más que la mejor determinación de las cualificaciones necesarias es la “dialógica” (Richter/Schultze 1997), dado que una necesidad de cualificaciones no es fija ni surge por sí sola: “la necesidad no existe simplemente,

sino que debe apreciarse, definirse (delimitarse) y determinarse” (Neuberger 1991, p. 164). Así pues, la necesidad de cualificaciones constituye un fenómeno construido socialmente, en el que desempeñan un papel esencial los intereses, percepciones e interpretaciones de quienes la definen. Al tematizar la dimensión social de esta necesidad de cualificaciones, pasa a primer plano también la detección de las mismas como un proceso controlado e influenciado socialmente. En esta perspectiva, la detección de necesidades de cualificación no consiste en la simple medición de contenido, sino también en el debate, la interpretación, la negociación y por último también la fijación de dicha necesidad de cualificaciones.

Así pues, las preguntas estandarizadas sobre necesidades de cualificación dan resultados globalmente pobres. Por un lado, se observa la tendencia a preguntar por elementos de cualificación planteados o planteables de manera asociativa y arbitraria, partiendo como máximo de pronósticos generales o abstractos sobre el mercado de trabajo, la formación profesional o las cualificaciones. Ello afecta por ejemplo a las respuestas preprogramadas -del tipo “conocimientos de informática” o “competencias sociales”- a una pregunta habitual en las encuestas como la de “¿qué cualificaciones precisarán sus trabajadores en el futuro?”. Estas preguntas además pueden sugerir una respuesta falsa, pues quién opinaría hoy en día que los conocimientos en informática o las competencias sociales no son importantes para un trabajador.

Por otro lado, las preguntas estandarizadas pueden dejar de lado otros elementos de cualificación que son importantes pero no siempre resultan visibles. En particular, las cualificaciones latentes o informales resultan difíciles de detectar. Es frecuente observar que las cualificaciones que se detectan como necesarias consisten en cualificaciones prácticamente visibles y formalizables. Pero sin embargo, para el funcionamiento de los procesos de trabajo las cualificaciones no observables directamente y en parte no verbalizables desempeñan un papel que no debe subestimarse (véase Staudt/Kröll/Hören 1993). Entre ellas se cuentan las denominadas disposiciones y experiencias

“La polémica teórica sobre los métodos de detección de la necesidad de cualificaciones indica cada vez más que la mejor determinación de las cualificaciones necesarias es la “dialógica” (...) dado que una necesidad de cualificaciones no es fija ni surge por sí sola: “la necesidad no existe simplemente, sino que debe apreciarse, definirse (delimitarse) y determinarse”.



“Los estilos directivos que parten de una idea preconcebida y negativa de las personas suelen frecuentemente ir aparejados con la idea de carencias crónicas de cualificación por parte de los trabajadores, aun cuando estos déficit de cualificaciones podrían afectar perfectamente también al nivel directivo.”

sicológicas informales y las preferencias subjetivas, es decir las llamadas “tacit skills”, para cuya detección se requiere desde luego una metodología particular.

Las encuestas estandarizadas pueden cumplir como máximo el papel de abrir camino, si se limitan por ejemplo a datos estructurales y variables de la organización, como el número de trabajadores o similares. Para la estimación principal deben tomarse en cuenta métodos cualitativos que desde luego requieren muchos recursos y no son representativos, pero que producen por regla general datos más válidos y pueden dar una visión detallada de los problemas de una empresa, sus lagunas y sus potenciales. Para obtener datos hasta cierto punto fiables que puedan servir como base para diseñar medidas formativas es preferible por tanto utilizar procedimientos analíticos adaptados al caso y problema concretos, mejor que métodos estandarizados.

Un análisis de necesidades de cualificación debiera limitarse a un campo de investigación pequeño

Teniendo en cuenta la intensidad y el tiempo que requieren, los análisis cualitativos de necesidades de cualificación debieran limitarse a un pequeño campo investigado en las empresas, p.e. un grupo de trabajo o un departamento de tamaño menor. Para empezar, debe definirse este campo a partir de un análisis detallado de la situación y los problemas, antes de efectuar el auténtico análisis de necesidades.

La manera óptima de determinar dicho campo es mediante encuestas y observaciones. Un análisis de campo aparatoso resulta superfluo cuando las empresas manifiestan una necesidad de cualificaciones claramente definible. Pero cuando se trata de un estudio de investigación, en el curso del cual por ejemplo hay que analizar cuáles son las posibles causas de los problemas que atraviesa la empresa, y si los déficit de cualificación entre sus trabajadores desempeñan un papel en ellos, es aconsejable efectuar un análisis diferenciado del campo de la in-

vestigación. Ante todo, debieran llevarse a cabo para ello observaciones en los ámbitos de las actividades (competencias desbordadas, competencias infrautilizadas, misiones, delimitación de competencias, márgenes de decisión), organización (secuencias de trabajo, distribución de tareas, colaboración con otros ámbitos de la empresa), ambiente de grupo (relaciones entre los compañeros, ambiente y colaboración en el grupo), comportamiento de los cuadros (reconocimiento, apoyo, control, motivación) (véase Nieder 1993).

El análisis de campo resulta fundamental porque permite no achacar sencillamente los problemas de la empresa desde un principio a los déficit de cualificaciones de sus trabajadores, sino examinar también otros posibles motivos radicados en la organización del trabajo. Pues no es cierto que detrás de cada problema de una empresa se escondan déficit de cualificaciones. Así, los problemas de la empresa que se reducen rápidamente a la falta de cualificaciones entre sus trabajadores pueden tener sus motivos auténticos en el empleo que se haga de la tecnología, en la organización del trabajo, en los procesos decisorios o en la asignación de los trabajadores a sus tareas. También las ideas sobre las personas o los estilos directivos pueden ser motivo de los problemas de una empresa. Los estilos directivos que parten de una idea preconcebida y negativa de las personas suelen frecuentemente ir aparejados con la idea de carencias crónicas de cualificación por parte de los trabajadores, aun cuando estos déficit de cualificaciones podrían afectar perfectamente también al nivel directivo.

Deben tomarse en cuenta las percepciones y los intereses de los diversos agentes que actúan en el campo investigado

Tiene una importancia esencial complementar la observación preguntando a todos los participantes en el campo investigado. Un análisis de campo sobre actividades, organización, ambiente de grupos y comportamientos de los cuadros, sobre



problemas y necesidades para resolverlos en estos ámbitos, no se clarifica exclusivamente con una encuesta unilateral a los cuadros o a los expertos técnicos de la empresa. De esta manera sólo se clarificaría una sola sección de la “realidad”.

Si la encuesta se limitase sólo a preguntar a cuadros o superiores por los problemas o necesidades de cualificaciones en cada caso, podría surgir debido a esta perspectiva unilateral el riesgo de una mistificación del déficit y una personalización de los problemas en la empresa. Para evitarlo, es necesario recoger en el análisis del campo investigado la mayor cantidad posible de opiniones o percepciones. La encuesta a diversos agentes actuantes en el campo puede llevarse a cabo o de manera separada, lo que bajo ciertas condiciones da lugar a una mayor cantidad de informaciones gracias al ambiente más confiado de la conversación, o bien a través de sesiones conjuntas en las que se clarifican mediante debates sobre las secuencias y las relaciones de trabajo las diferentes opiniones y diferencias entre los diversos protagonistas, así como los problemas comunicativos; este método colectivo puede revelar una necesidad de formación continua en diversas personas de la empresa.

Un análisis de necesidades de cualificación para resolver en la práctica un problema se asemeja a un proceso de investigación activa

Para lograr un procedimiento “dinámico”, “dialógico” u “orientado a la resolución de un problema” de este tipo puede tomarse en consideración el método de la investigación activa. El objetivo de la investigación activa no consiste en la comprobación de hipótesis preestablecidas, como por ejemplo la de “en una determinada empresa o campo de ésta existe un déficit de cualificaciones”, sino ante todo la detección no preconcebida de problemas, hasta llegar a una solución consensuable en cuanto a la forma futura de estructuras, procesos y requisitos de cualificaciones. La investigación activa “es

una investigación de la acción (“action research”), un análisis comparativo de las condiciones y efectos de diversas formas de la actuación social, y una investigación que lleva a actuar socialmente” (Lewin 1964, p. 280).

Durante mucho tiempo, los campos de aplicación esenciales para proyectos de investigación activa fueron ámbitos pedagógicos como la escuela, el trabajo social y la educación de adultos, pero desde hace algunos años también la economía de empresas o su rama de la economía del personal, un estudio teóricamente más bien orientado a la práctica, ha tomado nota de este método (véase Nieder 1993). Sattelberger (1983) y Stiefel/Kailer (1982) han expuesto las virtudes de la investigación activa en su debate sobre los métodos de la detección de necesidades educativas, ya que con éstas se incrementan la intuición y la sensibilidad para captar y juzgar problemas, se mejora la metodología de la resolución de problemas y se incrementa la disposición a aceptar responsabilidad en la implantación y realización de posibles soluciones.

Los procedimientos de análisis de necesidades de cualificación exigen muchos costes y recursos, y requieren por ello aceptación

Si resulta pues necesario efectuar un análisis de necesidades de cualificación utilizando un método tan costoso, es importante contar con la aceptación previa entre los participantes. Sobre todo cuando se trata de un proyecto que procede prácticamente del exterior de la empresa, y no tanto de una tarea decidida por ésta. Por un lado, porque los investigadores dependen de la aprobación por la directiva de la empresa y de la participación de los trabajadores y superiores empleados en el campo estudiado. También hay que tener en cuenta que una encuesta de necesidades de diseño grande, que requiere un tiempo de dedicación de personas exteriores relativamente extenso, puede estar considerada por los responsables del personal o los directivos, esto

“Para lograr un procedimiento “dinámico”, “dialógico” u “orientado a la resolución de un problema” (...) puede tomarse en consideración el método de la investigación activa. El objetivo de la investigación activa no consiste en la comprobación de hipótesis preestablecidas, (...) sino ante todo la detección no preconcebida de problemas, hasta llegar a una solución consensuable en cuanto a la forma futura de estructuras, procesos y requisitos de cualificaciones.



“Una premisa esencial para la aceptación y la participación es que las expectativas asociadas al proceso de análisis de las necesidades no queden defraudadas. Dichas expectativas deberán quedar definidas y consensuadas previamente”.

es por las personas competentes en cuanto a personal o cualificación de la empresa, como una intromisión en su campo de actuación y de competencias, y plantear problemas particulares de legitimación.

Por otro lado, no puede excluirse que en el curso del proceso analítico surjan problemas que en la actividad cotidiana de la empresa se olvidan más o menos conscientemente. La revelación de éstos “puntos débiles” podría provocar en determinadas circunstancias reacciones de defensa o de indiferencia, que pueden llegar a bloquear los procesos sucesivos de solución o diseño de la solución al problema. Este podría ser el caso por ejemplo cuando los problemas han de atribuirse no tanto a los conocimientos técnicos o las competencias sociales de los trabajadores, sino al comportamiento directivo de los superiores.

Además, la investigación activa que se efectúa de manera profesional da siempre lugar a modificaciones en un sector de la empresa o en toda la empresa. Y esta perspectiva puede provocar inseguridades, ya que los interesados no pueden prever hasta qué punto deberán abandonar estructuras o costumbres que ya consideran propias.

Una premisa esencial para la aceptación y la participación es que las expectativas asociadas al proceso de análisis de las necesidades no queden defraudadas. Dichas expectativas deberán quedar definidas y consensuadas previamente. Hay que tener en cuenta siempre que cuanto más amplio sea el proyecto de investigación y mayor la demanda de participación de los empleados, más marcada podrá ser también la esperanza de que se implanten medidas consiguientes. Una encuesta que cae en saco roto, cuyos resultados no vienen seguidos de intervenciones, da un aspecto de farsa a todo el proceso. Por ello, es necesario obligatoriamente clarificar antes del análisis las posibilidades de suplir los déficit de cualificaciones analizados (p.e. centro formativo y personal formativo). Un desfase temporal demasiado grande entre el análisis de necesidades de cualificación y la oferta de la formación correspondiente podría provocar que durante dicho desfase el interés de la empresa se pierda y que los

participantes en las viejas estructuras vuelvan a retraerse o a conformarse (una vez más) con las soluciones tradicionales.

Es necesario pensar el papel y la misión de los encuestadores

Característico de las investigaciones activas es que el encuestador abandona su posición aislada y pone en marcha, en cooperación con los encuestados, procesos de reflexión en toda una empresa. De esta manera, el encuestador participa activamente en el proceso de la determinación de problemas. “El investigador puede pasar él mismo a la acción. No interviene desde luego puntualmente en una situación real, pero sí acompaña al proceso de transformación o resolución del problema durante mucho tiempo, desde el inicio del cambio o del problema hasta su resolución o consolidación” (Kirsch/Gabele 1976, p. 20). Así pues, el investigador no es sólo un recopilador de datos o un “chamán”, así como tampoco quienes trabajan en el campo investigado son simples objetos de la investigación, sin voluntad propia. Si el investigador toma el papel de un observador del proceso que analiza, refleja y reflexiona sobre éste (véase Kappler 1979, p.48) los encuestados e investigados son protagonistas conscientes de su propia responsabilidad en cuanto a los problemas y las soluciones a los mismos. El papel de los investigadores queda definido “Primero, porque no intervienen puntualmente en una situación para preguntar simplemente opiniones, sino que acompañan durante un periodo largo a un proceso social y ayudan a impulsar éste; en segundo lugar, no trabajan con individuos aislados, sino con grupos inmersos en relaciones sociales, y en tercer término no sólo informan a dicho grupo sobre el objetivo y la meta de las investigaciones, sino que hacen participar a éste en la evaluación de los resultados de la investigación” (Haag 1975, p.65)

Debido a la responsabilidad particularmente importante de los investigadores, también es necesario que apliquen el método con competencia. Deberán pensar sus métodos en profundidad y adaptarlos a las características especiales del campo inves-



tigado (escaso tiempo disponible, resistencias a la modernización u otros fenómenos), presentar a los participantes paso por paso el proyecto de manera abierta, calculando las posibles resistencias y problemas de aceptación y trabajando en general de tal manera que se garantice la participación y el consenso.

Por último, es necesario tener en cuenta que un cálculo de las necesidades de cualificación orientado a resolver un problema puede suponer la inversión de un tiempo considerable. Las observaciones, encuestas, debates y comentarios significan para una empresa pérdida de productividad. El tiempo requerido para la investigación debiera por ello consensuarse y legitimarse previamente. Deben evitarse en todo lo posible tanto preguntas como un acúmulo de informaciones superfluos.

La necesidad de realimentar dentro del proceso los resultados de la investigación

La realimentación de los resultados es un componente esencial del proceso total de detección. Los datos reunidos deben presentarse y debatirse en grupos con los participantes. Se trata a fin de cuentas de redirigir las informaciones hacia los encuestados. “De esta manera, los posibles fallos interpretativos del investigador pueden evitarse gracias a la interpretación de resultados por los encuestados, reflejándose correctamente determinados resultados para los que el investigador no posee los conocimientos de fondo necesarios. Además, surge aquí una vez más la posibilidad de referirse a determinados puntos no considerados en la encuesta” (Nieder 1993, p.199). El objetivo de ésta “survey-feed-back” o retroalimentación es sobre todo el de lograr un reconocimiento de problemas y una fijación de objetivos unitarios. Así, a partir de un cúmulo de datos bien elaborados, podrán comprobarse colectivamente los problemas que aparecen, si existe en realidad un déficit de cualificaciones, de qué cualificaciones se trata, hasta qué punto puede concretarse esta necesidad de cualificaciones, etc.

Es importante que las “survey-feed-backs” no se efectúen al término de la investigación sino paralelamente a ésta, es decir, de manera repetida. Gracias a estas realimentaciones sucesivas, los encuestados tendrán la posibilidad de contribuir con sus declaraciones a determinar lo que es relevante. Esta participación activa puede incrementar además la disponibilidad a una colaboración constructiva. Pues “cuando los participantes se percatan de que no se les manipula como simples fuentes de datos, sino que pueden colaborar realmente a modificar algo en su propio favor, en la fase siguiente su compromiso y participación irán en aumento” (Neuberger 1991, p.248).

La detección de las necesidades de cualificaciones debe comprenderse como un proceso de aprendizaje permanente

El objetivo de un análisis de necesidades de cualificación diseñado como proceso de investigación activa no debe hacer que dicho proceso conduzca a una única reflexión individual de problemas o a una determinación puntual de lagunas o necesidades de cualificación en el campo investigado, sino que debe estimular la sensibilidad y evaluación, más allá del proceso analítico, de los problemas laborales y de la función de las cualificaciones como solución a los mismos. Visto de esta manera, el análisis de las necesidades desembocaría casi sin rupturas en un proceso permanente y a largo plazo de problematización y modificación de secciones de la empresa. Pero esto sólo podrá funcionar si se cumplen algunas premisas fundamentales. Así, el primer proceso analítico impulsado por uno o por varios investigadores debe tener éxito, y su oportunidad y sus beneficios deben considerarse positivos. Cuando los problemas revelados colectivamente también se aceptan por la mayoría de las personas, cuando la necesidad de cualificaciones detectada resulta admitida por todos y el proceso subsiguiente de modificación o impartición de estas cualificaciones da a continuación resultados positivos, podrá esperarse que la disponibilidad y la participación en los pro-

“El objetivo de un análisis de necesidades de cualificación diseñado como proceso de investigación activa no debe hacer que dicho proceso conduzca a una única reflexión individual de problemas o a una determinación puntual de lagunas o necesidades de cualificación en el campo investigado, sino que debe estimular la sensibilidad y evaluación, más allá del proceso analítico, de los problemas laborales y de la función de las cualificaciones como solución a los mismos.”



cesos autocontrolados de resolución de problemas sean grandes. El éxito del sistema de detección de lagunas de cualificaciones, diseñado como proceso de aprendizaje, podría consistir por tanto sobre todo en potenciar las competencias de quienes trabajan en el campo investigado, para que puedan reaccionar y afrontar los futuros desafíos de manera autónoma, más innovadora y competente.

Pero esto sólo tendrá sentido si dichas competencias pueden servir de inspiración a otras secciones de la empresa. Aun cuando el análisis se efectúe sólo un pequeño campo delimitado de una empresa, éste nunca estará perfectamente aislado de otras secciones colindantes, esto es, de otros departamentos de la misma empresa, e incluso de su entorno regional o local.

Los análisis de necesidades de cualificación deben integrar a otros protagonistas, tanto en la empresa como a escala regional

De esta manera, no tiene sentido potenciar en una pequeña sección de una empresa la sensibilidad de los asalariados frente a problemas de la misma o sus lagunas de cualificaciones, si en el entorno general de la empresa se mantienen los viejos métodos, actitudes y estructuras. Sólo pueden obtenerse éxitos de aprendizaje a largo plazo si también existen posibilidades de intervención sobre los factores externos que afectan al campo investigado.

En este contexto, debemos referirnos una vez más a la interdependencia entre las cualificaciones y la estructura técnica, esto

es al influjo básico de un potencial existente de cualificaciones sobre el tipo y la forma de la estructura técnica y de la organización del trabajo. Por ello, debiera examinarse en cada caso hasta qué punto resulta lógico integrar en el proceso de análisis o como muy tarde en la fase de realimentación y debate de los resultados a los responsables de la planificación técnica de una empresa. Recordemos aquí los métodos y sistemas de integración y sincronización de los procesos de planificación de inversiones, técnicas y cualificaciones, que se aplican desde hace algunos años en las grandes empresas de sectores industriales clave. Una ventaja de la imbricación de la planificación técnica con la de las cualificaciones consiste también en que se informa ya en fase temprana a los trabajadores sobre los proyectos de innovación técnica. Y esto les ofrece la posibilidad de reflexionar sobre los efectos que tendrán las nuevas técnicas y de declarar sus propios intereses.

También deben ofrecerse posibilidades de participación en el proceso de detección de necesidades de cualificaciones a los ofertores formativos regionales o para empresas. Dado que las PYMEs están obligadas a recurrir a la oferta formativa regional, será necesario organizar un flujo de comunicación y un intercambio de experiencias entre las empresas y los agentes correspondientes también a escala regional. Desde hace algunos años se llevan a cabo numerosos proyectos interesantes destinados a mejorar la comunicación y cooperación entre las PYMEs y los ofertores formativos (véase Gnahs 1995; Wegge 1995; Dobischat/Husemann 1997). En todo caso, ello constituye una premisa fundamental para colmar las lagunas detectadas y corresponder a los intereses de cualificación en las pequeñas y medianas empresas.

Bibliografía

Büchter, K. (1998): Strukturwandel und Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben, en: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, 2, p. 227 – 247

Dobischat, R./ Husemann, R. (Hg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Berlin

Gnahs, D. (1995): Regionalisierung der Weiterbildung. IES-Bericht: 12/94

Haag, F. (1975): Sozialforschung als Aktionsforschung, en: ebd. u.a.: Aktionsforschung. Munich, p. 22-55

Kappler, E. (1979): Die Aufhebung der Berater-Klient-Beziehung in der Aktionsforschung, en: Wunderer, R. (Hg.): Humane Personal- und Organisationsentwicklung, Berlin, p. 49-64



Kern, H./ Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Munich

Kirsch, W./Gabele, E. (1976): Aktionsforschung und Echtzeitforschung, in: Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes. Berlin, p. 9-22

Lewin, K. (1964): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Berna

Mahnkopf, B. (1990): Betriebliche Weiterbildung – Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat; en: Soziale Welt, 1, p. 70-96

Malsch, T./ Seltz, R. (Hg.) (1987): Neue Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Berlin

Neuberger, O. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart

Nieder, P. (1993): Aktionsforschung – eine Methode empirischer Personalforschung, en: **Becker, F.G./ Martin, A. (Hg.)**: Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele, Munich, p. 189-202

Richter, G./Schultze, J. (1997): Überblick über die Ermittlung von Qualifikationsbedarfen, en: G.I.B./sfs (eds.): Methoden der Bedarfsermittlung, Workshop-Dokumentation. Dortmund, p. 11 – 18

Sattelberger, Th. (1983): Bildungsbedarfserfassung – Nadelöhr einer entwicklungs- und problem-lösungsorientierten Bildungsarbeit, en Organisationsentwicklung, 2, p. 1-34

Staudt, E./ Kröll, M./ Hören, M. v. (1993): Potentialorientierung der strategischen Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozeß, en: Die Betriebswirtschaft 53, 1, p. 57 - 75

Stiefel, R./Kailer, N. (1982): Problemorientierte Management-Andragogik, Munich

Stockmann, R. /Bardleben, R.v. (1993): Berufliche Weiterbildung. Tips für Klein- und Mittelbetriebe. Berlin

Wegge, M. (1995): Qualifizierungsnetzwerke. Opladen



Barry Nyhan
CEDEFOP



Cómo construir organizaciones autoformativas: comprobaciones prácticas de la teoría -algunas enseñanzas extraídas de empresas europeas

Este artículo estudia las experiencias recogidas por una serie de empresas europeas de producción y procesamiento, que a primera vista parecen haber adoptado estrategias innovadoras semejantes para el desarrollo de competencias, pero que presentan -una vez analizadas con mayor detalle- claras diferencias en cuanto a la posición que el desarrollo de competencias ocupa en la jerarquía de valores y estrategias empresariales, en cuanto a los tipos de competencias desarrolladas por estas empresas y a los sistemas formativos utilizados.

Introducción

El desarrollo de competencias está considerado como uno de los factores estratégicos esenciales para garantizar la competitividad de una empresa. Este hecho ha provocado numerosos debates sobre la forma de crear entornos organizativos e inteligentes del tipo de las organizaciones autoformativas y las empresas con capital de conocimientos, que promuevan tanto las competencias de los asalariados como su sentido de la iniciativa y la responsabilidad. Este artículo examina las experiencias de una serie de empresas europeas de producción o procesos, que a primera vista parecen haber adoptado similares estrategias innovadoras para el desarrollo de competencias. No obstante, si se analizan con mayor detalle se observa que todas estas empresas presentan perspectivas diferentes en cuanto a la posición que el desarrollo de competencias ocupa dentro de la jerarquía empresarial de valores y estrategias. También analizaremos los tipos de competencias que desarrollan estas sociedades y los sistemas autoformativos que aplican.

La construcción de “organizaciones autoformativas” y de “empresas con capital de conocimientos”

Dos fórmulas que utilizan con frecuencia las empresas para describir la forma ideal

en que deben pensar, planificar y actuar en nuestros días son “la organización autoformativa” y “la empresa con capital de conocimientos”. Si bien ambas expresiones se derivan de teorías diferentes, presentan entre sí una similitud: ambas resaltan la necesidad de que una empresa moderna se encuentre permanentemente abierta al entorno que la rodea, para incorporar (aprehender) nuevos conocimientos y -lo que es más importante- para transformar estos conocimientos y crear otros nuevos, integrándolos en las competencias técnicas específicas y exclusivas de la empresa. Al centrarse en el incremento de sus conocimientos -sus activos intangibles- bajo la forma de innovaciones tecnológicas y organizativas, adaptación a los mercados y competencias de su plantilla, una empresa se hace eficaz y cobra ventajas sobre sus competidoras. Un tema clave en este contexto es el de diseñar nuevas formas de crear y distribuir los conocimientos a través de estrategias eficaces de desarrollo de competencias, de forma que todo el mundo pueda compartir dichos conocimientos y aprender dentro de la organización, con lo cual la empresa se convierte en una “organización autoformativa”.

Existen muchas definiciones de una “organización autoformativa”. Algunos autores resaltan la noción de una organización como una entidad cibernética que aprende de sus propias experiencias al incorporar estas enseñanzas en los procesos habituales de la empresa. Otros autores observan la insuficiencia de numerosas definiciones de la organización



autoformativa para tender un puente entre la teoría y la práctica, y prefieren centrarse en el desarrollo de las capacidades individuales de aprendizaje en relación con objetivos y procesos de cambio específicos de la empresa, que a su vez surten un efecto sobre la organización en su conjunto (Garvin, 1993 y Jones y Hendry, 1992)

El eje central del modelo de organización autoformativa que han expuesto Stahl, Nyhan y D'Aloja, (1993) consiste en que todos los asalariados de una empresa se forman dentro de un contexto organizativo sistémico o global. La eficacia organizativa y el aprendizaje individual se consideran como factores interdependientes. La eficacia organizativa impulsa el aprendizaje individual, y éste a su vez contribuye a incrementar la eficacia organizativa. De acuerdo con este modelo, una Organización Autoformativa puede describirse como *una empresa que hace participar a todos sus miembros en incrementar la eficacia organizativa e individual, a través de una reflexión permanente sobre la forma en que se realizan los cometidos estratégicos o cotidianos*.

Si se aplica este modelo de una manera ideal, los trabajadores en una cadena de procesos se hallarán en una situación formativa si se les asignan tareas exigentes y reciben un apoyo para reflexionar continuamente sobre las mismas, a fin de que aprendan de ellas. Así pues, el contenido del trabajo se convierte en un contenido formativo y el trabajo y la formación/aprendizaje pasan a formar parte de una espiral de mejoras continuas. Ello ejerce un efecto sobre el nivel de competencias técnicas de los trabajadores individuales, sobre el aprendizaje colectivo de los grupos de trabajo y sobre toda la organización.

Los datos fundamentales que demuestran que una compañía funciona según la definición dada son:

- los asalariados de una cadena de producción tienen un alto nivel de autonomía y de control sobre la ejecución de sus cometidos de trabajo; y
- reciben un apoyo para utilizar dichos cometidos o tareas como oportunidades

para aprender y desarrollar continuamente sus competencias. La forma en la que el trabajo se halla organizado garantiza que todas las personas aprendan algo en cuanto a su puesto y responsabilidades y a la relación de éstas con otros puestos dentro del sistema global.

Los auténticos cambios que tienen lugar a escala básica testimonian que se ha llevado a cabo un cambio organizativo de carácter total, y que una filosofía de gestión que integra el trabajo y la formación/aprendizaje atraviesa ya a toda la organización; un proyecto de gestión se convierte en "un proyecto en acción". Estos cambios relativos a las "partes" de una organización deben considerarse dentro del contexto del "sistema global". La principal responsabilidad de la dirección es garantizar que la organización en su conjunto opere y aprenda internamente con eficacia, y que interactúe y aprenda eficazmente del entorno exterior con respecto a las necesidades de la clientela y el control de los factores influyentes positivos o negativos. Esto implica que el gerente/directivo deberá convertirse en un "analista de sistemas" y promover un concepto de la empresa en términos de interrelaciones causales (internas y externas) antes que bajo la forma de relaciones lineales causa-efecto, y en términos de procesos complejos más que de funciones estáticas (Senge, 1990).

Cotejar la teoría con la práctica: experiencias de empresas europeas

¿Qué aspecto adoptaría una empresa que aplicase estrategias radicales de desarrollo de competencias según esta idea de las organizaciones autoformativas o con capital de conocimientos? ¿Cómo formularía estas estrategias? ¿Qué fases de evolución atravesaría? ¿De qué naturaleza serían las competencias fomentadas entre sus trabajadores? ¿Qué tipos de mecanismos formativos/de aprendizaje utilizarían estas organizaciones?

Los resultados de un proyecto de investigación europeo que presentamos a continuación¹ nos mostraron la forma en que once empresas grandes han adoptado estrategias innovadoras de desarrollo de

1) Pueden consultarse informaciones más detalladas sobre este proyecto en: Docherty, P., y Nyhan, B., (editores), *Human Competence and Business Development - Emerging Patterns in European Companies*, Londres, Springer Verlag, 1997. Este artículo recoge los resultados expuestos en esta obra y en un artículo titulado "Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies", presentado por el autor en la conferencia "Global Competences - Workplace Outcomes", celebrada en el Centro de Convenciones de Darling Harbour, Sydney, Australia, 1995.



Cuadro 1: Las empresas analizadas

1. Clark - Hurth - filial belga de una empresa americana, fabricante de unidades de transmisión pesadas
2. Aluminium Dunkerque - una planta de aluminio francesa, integrada en el grupo Pechiney
3. Autoplastique - seudónimo de una empresa francesa que fabrica componentes plásticos para la industria del automóvil
4. Manducher - empresa francesa de plásticos también proveedora de la industria automovilística
5. Audi/VW - empresa automovilística alemana muy conocida
6. Felten & Guillaume - una empresa alemana de ingeniería eléctrica
7. Bord na Móna - una empresa semiestatal irlandesa de producción de turba
8. Sara Lee - una filial holandesa de una empresa americana de productos de consumo
9. B&T (Byggtjänstekonomi) - sociedad sueca de ingeniería mecánica
10. Volvo Auto (Uddevala) - planta sueca de producción de automóviles, objeto de fuerte polémica
11. Cadbury - fabricante inglés de chocolate

competencias o de estructura autoformativa. Los estudios de caso de las diferentes empresas proceden de siete países europeos: Bélgica, Francia (3), Alemania (2), Irlanda, Países Bajos, Suecia (2) y del Reino Unido (véase el cuadro 1). (Se restringieron los estudios de caso a estos países mencionados de la Europa septentrional, asumiendo que estos países se hallan mejor capacitados para proporcionar ejemplos de empresas que ilustren la variedad de temas estratégicos complejos que determinan la realización de un concepto de organización autoformativa. No obstante, debemos reconocer que este proceso de selección impone limitaciones a la hora de evaluar la validez de este estudio con una perspectiva europea global).

Estas 11 empresas se analizaron conforme a un método común que describía los diferentes niveles alcanzados en la adopción de las diversas estrategias de desarrollo de competencias (véase el cuadro 2).

Las once empresas quedaron situadas dentro de esta clasificación de la siguiente manera:

□ **Nivel uno:** tres de las once, Autoplastique, B&T y Clark Hurth, constituyen ejemplos de empresas que han incorporado innovaciones a sus estructuras existentes a fin de responder a los problemas por los que atraviesan, sin someterse a una transformación radical estructural o de gestión. Estas compañías han adoptado lo que puede denominarse un “*desarrollo limitado de competencias*”, dentro de mecanismos más o menos tradicionales de control por la dirección.

□ **Nivel dos:** otras tres empresas, Audi-Volkswagen, Cadbury, y Felten & Guillaume, ilustran el caso de incorporación con éxito de una gestión o modelo organizativo actualizados, que implica una transformación que permita dar mayor importancia al desarrollo de competencias.

El cambio ocurrido consistía en la adopción con buenos resultados de un *modelo externo*, distinto al inspirado por una innovación interna de la empresa. Así pues, por este motivo dichas empresas pueden clasificarse de “*adaptación secundaria*”. El proceso de cambio se lleva a cabo aplicando los sistemas y estructuras de gestión y formación que corresponden a las “*mejores prácticas*” existentes. Por tanto, el cambio en estas empresas tiene lugar fundamentalmente a escala estructural/organizativa.

□ **Nivel tres:** Cinco son las compañías de las que puede decirse que han adoptado políticas empresariales radicales para el máximo desarrollo de las competencias de sus trabajadores en la cadena de producción. Estas empresas han adoptado estrategias empresariales que instauran el desarrollo de competencias como el valor clave. El proceso de cambio en estas compañías se inició como resultado de una visión producida internamente por la propia empresa, que dio lugar a la adopción y aplicación de “*valores orientados a las competencias*”; estas compañías pueden clasificarse por ello de “*adaptaciones primarias*” en cuanto a procesos de cambio, y son: Aluminium Dunkerque, Bord na Móna, Manducher, Sara Lee y Volvo.



Rasgos de las estrategias competenciales de las empresas

Dedicaremos esta sección fundamentalmente a analizar los rasgos esenciales que se observan entre estas *empresas reestructuradoras*, y que permiten calificar a éstas de empresas competenciales u organizaciones autoformativas.

Los cinco rasgos centrales que se aprecian en estas compañías reestructuradoras, e incluso -si bien en menor medida- en las restantes, son los siguientes:

- ☐ una dirección y apoyo dinámicos y favorables a la reforma por parte de la gerencia superior;
- ☐ la voluntad de arriesgarse a apostar por las competencias de la plantilla;
- ☐ la existencia de una estructura general para todo el proceso de cambio;
- ☐ la creación de un proyecto de reestructuración/reforma compartido, partiendo de la instauración de un programa vertical de cambios organizativos;
- ☐ el desarrollo y el compromiso con un programa de actividades prácticas.

Una dirección y apoyo dinámicos y favorables a la reforma por parte de la dirección superior

Estas cinco empresas situadas en nuestro nivel tres y que hemos calificado de “adaptaciones primarias” han inspirado todas ellas en sus direcciones superiores la adopción de nuevos valores mentales en cuanto a los grados de libertad y de control que deben ejercer sus asalariados. El elemento impulsor fundamental en este proceso de cambio fue en primer término el Director General de la empresa. Los directores de los diferentes Departamentos de Desarrollo de Recursos Humanos solamente podían iniciar un auténtico proceso de cambio a condición de estar respaldados completamente por este Director General. El importante papel que desempeñan el Presidente y los Directores para iniciar este cambio se refleja claramente en el caso de la Aluminium Dunkerque, cuya nueva planta producti-

Cuadro 2:

Niveles alcanzados en la adopción de las estrategias de desarrollo de competencias

Nivel uno (inferior) - orientación a la resolución de problemas

Supone una orientación al desarrollo de competencias como método para *crear nuevos procesos resolutorios de problemas* dentro de una empresa, a fin de afrontar sus necesidades actuales. Puede llegar a implicar la introducción de nuevas herramientas, equipamientos o sistemas operativos. Sin embargo, *no se lleva a cabo una evaluación y reestructuración radicales de las actuales estrategias de gestión y organizativas*. El impacto del desarrollo de competencias queda *confinado fundamentalmente a la escala de los trabajadores / naves de producción*.

Nivel dos (medio) - orientación al modelo organizativo

Este nivel implica la adopción de modelos o estrategias de gestión organizativas radicales, tales como la GTC o los Sistemas de Fabricación de Categoría Universal, que requieren un desarrollo de competencias a escala organizativa en el que han de participar todos los directivos y los trabajadores. El rasgo central de la evolución que tiene lugar es la *adopción de un modelo organizativo externo*.

Nivel tres (superior) - orientación reestructuradora

Este supone un *cambio radical en la escala de valores de la empresa* en cuanto a las funciones y responsabilidades de todos sus trabajadores para conseguir los objetivos comerciales de la compañía. La *realización de la nueva estructura de la empresa* se fundamenta en las competencias de su plantilla. El director ejecutivo de la empresa desempeña el papel fundamental de articular y lograr en toda la empresa una aceptación de su nueva estructura.

va se diseñó deliberadamente desde el principio con la intención de asignar un papel fundamental a los trabajadores del primer plano productivo.

El caso de Manducher refleja cómo la cooperación y la confianza establecidas entre el Director General y el Director de Personal -recientemente contratado- facilitaron un proceso de cambio eficaz. La dirección superior de Sara-Lee afianzó su nueva orientación empresarial al promover que la dirección/gerencia medias (los directores de unidades de la empresa) participasen plenamente en el proceso decisorio de la compañía. El caso de la Autoplastique ilustra una solución que podría tentar a numerosos directivos: introducir nuevas técnicas de producción y de formación dentro de un esquema tradicional de gestión, es decir, “echar vino nuevo en los odres viejos”. El resultado de la Autoplastique fue una difícil cohabitación entre estrategias de gestión “cerradas” y no formativas junto a prácticas “abiertas” y formativas, lo que no está



“El proceso de cambio en la mayor parte de estas empresas exigió de tres a cuatro años desde la fase de “lanzamiento” hasta la consecución de un objetivo importante. No existen ejemplos de un “rediseño empresarial” de la noche a la mañana. Por tanto, el lema con el que puede resumirse este proceso de desarrollo es el de “evolución y no revolución”.

considerado un marco ideal para una evolución sostenible del cambio.

La voluntad de arriesgarse a apostar por las competencias de la plantilla

La voluntad para arriesgarse y depender de la competencia de los asalariados, como elemento clave que garantice el futuro de la empresa, constituye un rasgo común que puede encontrarse en todas las empresas que han efectuado cambios auténticos. El caso de la sociedad Bord na Móna ilustra este hecho perfectamente: “la aceptación del riesgo fue una característica central de la nueva Bord na Móna, lo que dio origen a una tensión creativa entre el viejo sistema de control y la nueva autonomía de los equipos de trabajadores. Ello implicó un cambio cultural total en la empresa, lo que hizo necesario encontrar un consenso entre los diversos grupos, definir su propia identidad y responsabilidades y transferir las competencias de dirección a los equipos”. El trabajo por equipos no era nuevo dentro de esta empresa; lo nuevo era la importancia y el carácter esencial que este trabajo por equipos adquiriría ahora. Incluso a pesar de que esta aceptación del riesgo ha dado lugar a un “consenso frágil” y a que los nuevos valores aún siguen acomodándose dentro de toda la empresa, transcurridos ya seis años desde el cambio inicial los trabajadores de Bord na Móna consideran mayoritariamente que el proceso es irreversible.

Existencia de unas condiciones generales (partir de tradiciones empresariales y utilizar nuevos resultados de la investigación)

El proceso de cambio en la mayor parte de estas empresas exigió de tres a cuatro años desde la fase de “lanzamiento” hasta la consecución de un objetivo importante. No existen ejemplos de un “rediseño empresarial” de la noche a la mañana. Por tanto, el lema con el que puede resumirse este proceso de desarrollo es el de “evolución y no revolución”. En este contexto a largo plazo, se requieren unas condiciones sólidas para mantener el proyecto de cambio en la vía correcta. Estas condiciones vienen dadas por modelos organizativos del cambio de carácter amplio, ya sean desarrollados internamente o facilitados a la empresa por agencias consultoras externas o al participar aquélla en Pro-

gramas Nacionales de Desarrollo. De los casos que nos interesan, las dos empresas alemanas Felten & Guillaume y Audi/VW aprovecharon su participación en el programa nacional “Arbeit und Technik”, creado para investigar y desarrollar nuevos modelos de cualificación en respuesta a la implantación de nuevas tecnologías y de nuevos tipos de organización del trabajo. Aluminium Dunkerque depositó su confianza en las ideas del Socio-Technical Design, apoyándose también en el trabajo teórico de “l’Organisation qualifiante” (organización autoformativa) desarrollado por investigadores franceses como Phillipe Zarifian (1993).

La creación de un proyecto de reforma compartido, partiendo de la instauración de un programa vertical de cambios organizativos

El éxito del proceso de cambio efectuado en Bord na Móna puede atribuirse al surgimiento de una “comprensión informal y de un respeto mutuo” entre los asalariados y la dirección. Esto constituye el elemento central en la noción de instaurar un “cambio organizativo vertical” que implique de manera significativa a todas las personas de una empresa. La noción de crear “reformas compartidas” es crucial a este respecto. Sara-Lee se centró inicialmente en el desarrollo de estas “reformas compartidas” y los correspondientes valores a escala de toda la empresa y dentro de cada Departamento Comercial. Se generó así una base para crear normas de rendimiento para cada puesto de trabajo individual: los trabajadores pasaron a considerarse a sí mismos como “socios comerciales”. Los fuertes debates que tuvieron lugar entre los departamentos comerciales y la dirección dentro de Bord na Móna permitieron a esta sociedad formular un proyecto de reforma general que dió pie al lema de “equipos: asociarse para el progreso”. Otros métodos utilizados para garantizar el compromiso de todos quienes trabajan en la compañía fueron la utilización de proyectos piloto/experimentales en la fase inicial y la designación de equipos interfuncionales.

El desarrollo y el compromiso con un programa de actividades prácticas

La consecución de objetivos ambiciosos a largo plazo depende de si se presta aten-



ción a los pasos individuales, metódicos y detallados, que han de llevarse a cabo. Esto presupone un compromiso para planificar, efectuar un seguimiento, aplicar y revisar cada una de las fases individuales, y para asignar los suficientes recursos económicos y humanos al proyecto global. El Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos de Sara Lee recibió una orden clara de la Directiva Superior y los suficientes recursos correspondientes para diseñar e instaurar un programa radical. De manera similar, en Manducher se designó a un director de personal para proyectar y supervisar la aplicación de un programa a largo plazo. Felten & Guillaume y Audi/VW vincularon sus programas internos a un programa más amplio de carácter nacional, que les proporcionó los instrumentos y herramientas prácticas para la realización de aquellos.

Nuevos requisitos de competencias y estrategias formativas utilizadas en las empresas

Un rasgo sobresaliente de las “competencias generales” que requieren los trabajadores en las empresas que nos ocupan es su capacidad para comprender y afrontar la complejidad social, organizativa y tecnológica de manera integral. Este tipo de trabajador ha de ser capaz de relacionar en todo momento las funciones específicas de las que se ocupa con el objetivo general que llevan a cabo otros miembros de la empresa. Así pues, esta persona precisará tener una visión “aérea” de la organización y vivir en contacto con las diferentes partes del sistema global. Tradicionalmente, estas características se consideraban prerrogativa exclusiva de la gerencia/dirección.

Los perfiles de competencias: integración de competencias distintas

De conformidad con los marcos integradores en los que se reformulan los nuevos papeles y responsabilidades de cada trabajador, podemos entender los perfiles de competencias específicas como correspondientes a cuatro ejes interrelacionados. La competencia global puede exponerse como una integración de cuatro tipos distintos de competencias indi-

viduales, cada una de éstas con un diferente grado de importancia en función de la naturaleza de la empresa. Estas competencias individuales serían:

- ☐ la cognitiva;
- ☐ la tecnológica;
- ☐ la empresarial; y
- ☐ la social (organizativa).

Bord na Móna y Sara Lee prestaron una atención particular a las competencias empresariales y sociales. Para Bord na Móna esto supuso fomentar especialmente las competencias de gestión económica, ya que “la empresa consideraba la comprensión de los mecanismos económicos básicos como algo central para el éxito de un equipo”. También se consideraban esenciales las competencias generales de gestión comercial, como la gestión de costes, la previsión, planificación y sobre todo la aceptación de riesgos. Sara Lee intentó particularmente desarrollar entre sus asalariados un espíritu empresarial y el sentimiento de “ser un socio comercial de la empresa” lo que da lugar a elementos cualitativos tales como la iniciativa y la responsabilidad entre ellos.

Procesos formativos que desarrollan nuevas competencias

La realización de un programa formativo práctico se reconoció como elemento esencial para organizar una empresa por competencias. Las empresas presentaron diferencias considerables en cuanto a la forma en que planificaron los diversos pasos del proceso general de cambio. Seis de las sociedades decidieron llevar a cabo una formación preliminar intensa o programas piloto de cambio. El propósito de los programas formativos preliminares era impartir a las personas un nivel básico de competencias tecnológicas o sociales, de forma que pudieran participar en un programa de formación para el cambio ya más especializada y centrada en el trabajo. Estos programas preliminares se centraban particularmente en las cualificaciones y formaciones individuales, adoptando con frecuencia un modelo formal. Los programas piloto, por otro lado, giraban más bien en torno a temas organizativos y daban a las empresas la oportunidad de ensayar y redefinir sus objetivos de cambio, antes de aplicar éstos a gran escala.

“Un rasgo sobresaliente de las “competencias generales” que requieren los trabajadores en las empresas que nos ocupan es su capacidad para comprender y afrontar la complejidad social, organizativa y tecnológica de manera integral.”

“La realización de un programa formativo práctico se reconoció como elemento esencial para organizar una empresa por competencias. Las empresas presentaron diferencias considerables en cuanto a la forma en que planificaron los diversos pasos del proceso general de cambio.”



“Es frecuente que la realidad no se corresponda con la retórica. Este estudio corrobora esta hipótesis. Mientras que la mayoría de las compañías analizadas describían su comportamiento como correspondiente a tipos de gestión que conceden mayor autonomía a los asalariados y adoptan los principios y las actuaciones teóricas de la organización autoformativa, la realidad en tres de estas empresas (que no se hallaban tan dispuestas a abandonar las normas tradicionales y los modelos organizativos del “control estricto”) era muy diferente.”

Los métodos formativos informales y centrados en el trabajo desempeñaron un papel muy importante al menos en ocho empresas. En Audi/VW, por ejemplo, se establecieron grupos especiales “de orientación formativa sobre la fabricación flexible”, inmersos en un entorno de trabajo real. Los métodos formativos incluían el empleo de “estrategias formativas cognitivas” del tipo “reglas globales”. En Volvo, la noción de “didáctica del puesto de trabajo” se refiere a la formación para pensar y trabajar en los términos denominados “de conjuntos cognitivos”. La estrategia formativa informal llevada a la práctica en Aluminium Dunkerque implicaba inicialmente una “formación planificada para el puesto de trabajo”. A partir de ésta se desarrolló un programa de formación permanente que partía de la revisión del rendimiento de cada persona en “situaciones de trabajo real”. La formación en equipo se hallaba coordinada por los cuadros directivos medios con el apoyo de asistentes internos a la formación y consultores externos. En Felten & Guillaume el eje central de la reforma fueron los “círculos formativos”, que detectaban las necesidades formativas individuales y de grupo y acordaban los correspondientes programas formativos.

Autoplastique utilizó las denominadas “estrategias de formación cooperativa”. Estas implican la formación dentro del propio equipo de proyectos, considerando aquella como un producto secundario del trabajo en equipo. También se utilizaron en esta empresa métodos de formación individual de persona a persona, a partir de un “contrato formativo” (“contrat de qualification”) y por tutorías (“tutorat”). Uno de los términos utilizados para describir la formación informal en Manducher fue el de “formación próxima al puesto de trabajo”. En esta empresa, los trabajadores experimentados denominados “multiplicateurs” (difusores) recibían el encargo de impartir una formación individualizada en locales formativos especiales próximos al puesto de trabajo. Se recurrió también a trabajadores de mayor edad, ya jubilados, como formadores a jornada parcial. Los formadores de Clark Hurth detectaban las necesidades formativas a través de contactos formales con los grupos de trabajo y de contactos informales con los trabajadores y coordinadores individuales. Se crearon

también grupos de trabajo técnicos bajo la supervisión de estos formadores, para resolver problemas particulares. En cuanto a la formación de tipo convencional, Cadbury adoptó un método de formación por módulos para apoyar el desarrollo de competencias técnicas interprofesionales entre su plantilla de operarios cualificados.

Conclusión

Establecer la diferencia entre la teoría adoptada y la teoría en acción

Cris Argyris (1978) acuñó los términos de “teoría adoptada (desposada)” y “teoría en acción” para referirse a la diferencia entre lo que las personas dicen hacer y lo que realmente hacen en la práctica. Es frecuente que la realidad no se corresponda con la retórica. Este estudio corrobora esta hipótesis. Mientras que la mayoría de las compañías analizadas describían su comportamiento como correspondiente a tipos de gestión que conceden mayor autonomía a los asalariados y adoptan los principios y las actuaciones teóricas de la organización autoformativa, la realidad en tres de estas empresas (que no se hallaban tan dispuestas a abandonar las normas tradicionales y los modelos organizativos del “control estricto”) era muy diferente. Esto también se aplica a otras muchas empresas que a comienzos del proyecto declaraban ser compañías innovadoras y orientadas al desarrollo de las competencias, pero que tras un análisis más detallado revelaban sus contradicciones con la vía por la que afirmaban haber optado. El método para evaluar los tres niveles distintos de aplicación de las prácticas innovadoras, desarrollado a lo largo del proyecto, podría convertirse en un útil instrumento de investigación para evaluar en general las experiencias de las empresas.

Diversidad de vías hacia un mismo objetivo

Otra conclusión interesante de este estudio es la diversidad de las vías adoptadas por las empresas señaladas para llegar a objetivos similares. Una innovación con éxito puede partir de numerosos puntos de arranque distintos y seguir toda una



variedad de caminos, siempre presuponiendo que se lleven a cabo todas las fases necesarias. Esto queda reflejado por el hecho de que mientras tres de las empresas estudiadas (Aluminium Dunkerque, Manducher y Volvo) implantaron nuevos modelos organizativos y formativos de manera muy lógica, comenzando con la adopción de nuevos valores y la elaboración de un plan general a largo plazo, otras sociedades (en particular, Bord na Móna) reflejaban simplemente una sensibilidad a lo acontecido dentro de la empresa -aprendiendo de ello- e implantaban soluciones radicales que implicaban cambios esenciales en la actitud directiva en cuanto a la posición que corresponde a los asalariados en calidad de participantes de la empresa.

La fragilidad de la innovación social (de recursos humanos)

Otra observación concluyente de los casos que ha examinado este estudio, vinculada al punto que acabamos de mencionar, es la fragilidad de la innovación social o de recursos humanos. En primer término, las oportunidades para implantar un proceso innovador pueden perderse con suma facilidad. Este estudio ha demostrado que las oportunidades de llevar a cabo innovaciones radicales en respuesta a las modernas necesidades de una empresa, adoptadas por algunas compañías, no se aprovecharon en otras. Un ejemplo interesante en este contexto, no resaltado en el estudio, es el de la sociedad Cadbury. Una planta Cadbury distinta, si bien situada en la misma zona que la analizada por el estudio, llevó a cabo también un proyecto de innovación aproximadamente en las mismas fechas. No obstante, el proceso de renovación empresarial no llegó a cuajar, debido a una combinación de factores, entre ellos la incapacidad de dicha empresa para despegarse de sus prácticas tradicionales de relaciones industriales entre contrarios. Así pues, mientras que una compañía aceptó la oportunidad para cambiar, una empresa hermana no lo hizo así. En segundo lugar, el estudio también demuestra que determinadas innovaciones sociales que han requerido mucho tiempo para implantarse pueden desmoronarse muy rápidamente. El caso de la Volvo, y en medida mucho menor el otro caso sueco -la B&T- ilustran la facilidad con la que

pueden perderse de un golpe logros conseguidos a costa de un enorme compromiso colectivo y de un trabajo muy fuerte.

Perfiles de competencias

Los perfiles de competencias de los trabajadores de las empresas analizadas por este estudio han de entenderse primeramente en relación con el contexto de la empresa particular en la que se sitúan, y sólo en segundo lugar con respecto a los perfiles de cualificación públicos y formales. Los asalariados adoptaban en este caso simultáneamente el papel de configurados y de configuradores: en primer lugar, la necesidad de la empresa de establecer modelos de trabajo que la capacitasen para responder a la competición que tiene lugar en un mercado globalizado determinaba el tipo de competencias requeridas entre la plantilla; pero por otra parte, la necesidad de la empresa de diseñar estrategias eficaces “a largo plazo” para responder y ejercer un efecto real sobre su entorno (o prever los cambios en éste) requería también que cada individuo desempeñase un papel en la construcción de los “conocimientos colectivos” o competencias de la empresa, reconfigurando y mejorando simultáneamente sus propios perfiles de competencias. (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Los conocimientos exigidos a los trabajadores de nuestro estudio constituían, utilizando los términos planteados por Erault (1997), conocimientos “personales”, distintos de los antepuestos “preposicionales”. Según Erault, el saber antepuesto consiste en conocimientos codificados a los que se da un estatus fundacional incorporándolos a cualificaciones reconocidas públicamente. Por el contrario, los conocimientos personales consisten en “conocimientos adquiridos no sólo a través del uso de conocimientos públicos sino contruidos a partir de la experiencia y la reflexión personal. Incluyen a los conocimientos antepuestos junto a conocimientos de procedimientos y procesos, conocimientos tácitos y conocimientos de experiencia pertenecientes a la memoria episódica. Ello permite configurar competencias, capacidades o experiencias en las que el uso de destrezas y de conocimientos antepuestos se hallan muy entrelazados.” (Erault, 1997). Con ello po-

“Este estudio ha demostrado que las oportunidades de llevar a cabo innovaciones radicales en respuesta a las modernas necesidades de una empresa, adoptadas por algunas compañías, no se aprovecharon en otras.”



demos distinguir a un trabajador experimentado (un *experto* con conocimientos personales) del trabajador principiante (un *novicio* que posee fundamentalmente conocimientos antepuestos). Dreyfus y Dreyfus, 1986).

Como se llevó a cabo la actividad formativa

Teniendo en cuenta lo que acabamos de mencionar, no es sorprendente que el método formativo utilizado predominantemente dentro de las empresas fuera la formación a partir de situaciones. Aun cuando toda esta formación pueda agruparse conjuntamente bajo el epígrafe de “formación informal” en nuestro artículo, sería erróneo considerar que se trata de una actividad formativa aleatoria o no planificada (aun cuando hasta cierto punto es cierta la afirmación de que la mejor manera para mejorar la formación de una empresa puede ser cambiar su cultura organizativa, tras de lo cual la formación se impondrá por sí sola).

La característica esencial de los métodos formativos de estas empresas reformadoras estudiadas fue la oferta planificada de oportunidades para la reflexión colectiva e individual sobre las formas en que la propia empresa pudiera mejorar su rendimiento, beneficiando a largo plazo tanto a la compañía como a los trabajadores ocupados en ella. En numerosos casos, estas reflexiones dieron pie a soluciones formativas centradas en el puesto de trabajo y que partían de un “ciclo formativo de carácter reflexivo” -por ejemplo con un experto que apoyase el aprendizaje de una persona que no sea experimentada- pero también dieron lugar a impartir programas convencionales de formación allí donde ello se consideró conveniente. La razón por la que el método formativo predominante en las empresas estudiadas se denomina “formación informal” es la de resaltar la importancia concedida a la “formación contextual”, esto es, una formación inmersa en el proceso de trabajo de la empresa y distinta de los conocimientos formales independientes de un contexto. Si bien por un lado puede considerarse que estos conocimientos no son útiles -en lo que respecta a competencias específicas de una empresa- para los individuos en un sentido de desarrollo personal de su carrera, también es cierto que

esta formación sí proporciona a los individuos “conocimientos personales” en el sentido que plantea Erault (o “competencias clave/nucleares”) que incrementan sus competencias específicamente ocupacionales y las generales y promueven su “empleabilidad” (potencial de empleo) en los modernos mercados de trabajo.

Los valores y tradiciones europeos

Mientras que las compañías analizadas ilustran la influencia cambiante pero permanente de los valores y políticas europeas en cuanto a relaciones industriales y recursos humanos en el mundo empresarial de hoy en día, se aprecian signos evidentes de que las tendencias a la globalización obligan a replantear dichos valores. Sparrow y Hiltrop (1994) han expuesto seis rasgos de las tradiciones de la gestión de recursos humanos en la Europa continental que distinguen a Europa de los Estados Unidos. Según estos autores, estas tendencias europeas son las siguientes:

- ❑ una autonomía más restringida por parte empresarial;
- ❑ un menor estrés en los procesos del mercado libre;
- ❑ un énfasis menor en la persona individual, y mayor en el grupo;
- ❑ se analiza preferentemente a los trabajadores y no a la dirección;
- ❑ un mayor papel de los “agentes sociales” dentro de las relaciones laborales;
- ❑ niveles mayores de intervención estatal o de apoyo estatal en muchos campos de la gestión de recursos humanos

La mayoría de estos rasgos se observan con mayor o menor intensidad en las empresas examinadas, que calificaban sin excepción a los “trabajadores de alto nivel de competencias” como la columna vertebral de la empresa. Un papel importante se asignaba también a la representación sindical colectiva, y en muchos casos se observaba una influencia clara de las medidas de apoyo estatales correspondientes, ya fueran económicas y/o de asesoramiento. Aun cuando en el estudio no se mencionaba explícitamente en absoluto la tendencia europea a crear con-



diciones macrosociales que promuevan la cohesión social a través de reglamentaciones industriales y sociales por parte del Estado, incluyendo la importancia de la cooperación social y la protección de los derechos individuales, estos factores conforman la vida diaria de la mayoría de las empresas analizadas.

No obstante, también es evidente que la competición global que impone el mercado libre supone un fuerte desafío para los valores laborales europeos (más específicamente, continentales y escandinavos). En este contexto, la globalización somete a todas las empresas que deseen competir en el mercado mundial -y todos los mercados se están mundializando cada vez en mayor grado- a una presión para implantar estructuras organizativas similarmente “modernas”, basadas en las nociones de eficacia y de flexibilidad, por ejemplo la de “fabricación de categoría universal”. El surgimiento del trabajador flexible constituye en muchas ocasiones un desafío directo a la noción de “profesión” u “ocupación” (que da a las personas una “identidad” o un “papel” y que se caracteriza por las tradiciones, normas, valores y pertenencia a un grupo profesional determinado), que es más amplia y distinta al papel asignado por una empresa. Una concepción a corto plazo y demasiado parcial de la dimensión empresarial incluida en el perfil de competencias de un trabajador puede ejercer un efecto negativo sobre su profesionalismo global en el sentido antes expuesto.

En términos de los perfiles de competencias, la vía europea (el método de la identidad clara profesional/ocupacional) puede considerarse como situada a medio camino entre la *orientación individualista a un empleo concreto* (“job”) en los EEUU (adecuada a un proyecto y adaptada a un mercado de trabajo desregulado y flexible) y la *perspectiva corporativa/empresarial de empleo concreto para toda la vida*, vigente en Japón (adaptada a la noción de clan, familia o grupo cohesionado y adecuada a la flexibilidad interna de la empresa). El desafío para los protagonistas europeos (agentes sociales, empresas y estados) en los sectores industrial, empresarial y de la formación profesional será encontrar una vía para modernizar las empresas de suerte que éstas puedan competir en el mercado global

sin perder de vista simultáneamente los valores y “objetivos sociales” de carácter local, nacional o europeo, que proporcionan a estas sociedades su continuidad y estabilidad.

Por considerarlos merecedores de un mayor análisis, enumeramos a continuación algunos de los temas específicos que afectan al desarrollo de competencias humanas y en empresas europeas, tal y como hemos mencionado en el artículo:

- ❑ la creación de mecanismos que reúnan el desarrollo de recursos humanos (DRH), la orientación empresarial (en particular, las escuelas humanísticas de DRH) y la formación profesional (FP), dentro de una perspectiva de identidad profesional y de desarrollo personal;
- ❑ la construcción de perfiles profesionales/ocupacionales “globales” y coherentes (nuevas profesiones/ocupaciones), que incluyan perspectivas tanto empresariales como sociales, sean flexibles (lo suficientemente amplios pero también lo suficientemente específicos) para afrontar la globalización e integren una predisposición a la formación permanente (para garantizar el potencial de empleo);
- ❑ el diseño de estrategias y currículos formativos que correspondan a lo señalado;
- ❑ el diseño de sistemas de acreditación que proporcionen un marco para interpretar los perfiles de competencias mencionados, incorporando los “conocimientos personales” (Erault op cit.) o las “competencias clave/nucleares” adquiridas, permitiendo así su transferibilidad a otros contextos;
- ❑ la preparación de formadores profesionales que puedan cumplir su nuevo papel de facilitadores de una formación en el contexto de organizaciones autoformativas, en las que los cuadros directivos de la producción serán responsables de garantizar que dicha formación tenga realmente lugar;
- ❑ el estudio de formas que permitan a los sindicatos encontrar su papel en una organización modernizada y actual, logrando un equilibrio entre los métodos de representación individual y colectiva.

“(…)es evidente que la competición global que impone el mercado libre supone un fuerte desafío para los valores laborales europeos (...). En este contexto, la globalización somete a todas las empresas que deseen competir en el mercado mundial -y todos los mercados se están mundializando cada vez en mayor grado- a una presión para implantar estructuras organizativas similarmente “modernas”, basadas en las nociones de eficacia y de flexibilidad, por ejemplo la de “fabricación de categoría universal”. El surgimiento del trabajador flexible constituye en muchas ocasiones un desafío directo a la noción de “profesión” u “ocupación”

“El desafío para los protagonistas europeos (...) en los sectores industrial, empresarial y de la formación profesional será encontrar una vía para modernizar las empresas de suerte que éstas puedan competir en el mercado global sin perder de vista simultáneamente los valores y “objetivos sociales” de carácter local, nacional o europeo, que proporcionan a estas sociedades su continuidad y estabilidad.”



Bibliografía

- Argyris, C. y Schon, D., A.**, (1978) *Organisational Learning: A Theory in Action Perspective*, Addison Wesley, Mass., EEUU
- Corbett, J.M., Rasmussen, L.B., Rauner, F.**, (1991) *Crossing the Border*, Londres, Springer Verlag
- Docherty, P., y Nyhan, B.**, (Editors), (1997) *Human Competence and Business Development – Emerging Patterns in European Companies*, Londres, Springer Verlag.
- Docherty, P.** (1991) The Utilization of Information Technology: A Management Perspective on a Learning Issue, en Nyhan, B. (Ed.), *Developing People's Ability to Learn – A European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change*, Bruselas, European Interuniversity Press
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S.E.** (1986) *Mind Over Machine: The Power of Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Blackwell).
- Drucker, P.F.** (1992), *The Post Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann
- Erault, M.**, Perspectives on defining 'The Learning Society', *Journal of Education Policy*, Vol.12, Nº 6, Nov. – Dec. 1997
- Ebel, K - H.** (1989) *Manning the Unmanned Factory*, International Labour Review, Vol. 128, No.5
- Garvin, D. A.**, (1993) *Building a Learning Organisation*, Harvard Business Review, julio-agosto 1993
- Goranzon, B. y Josefson, I.** (1988) *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer - Verlag, Londres
- Hamel, G. y Prahalad, C.K.** (1993) Strategy as Stretch and Leverage, *Harvard Business Review*, vol. 71, No. 2, p. 75-84
- Handy, C.** (1994) *The Empty Raincoat – Making Sense of the Future*, Londres, Hutchinson
- Jones, A.M., Hendry, C.** (1992) *The Learning Organisation: A review of Literature and Practice*, Warwick, Warwick Business School
- Nashold, F.** (1993) en Thurman, J. et al, *On Business and Work*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H.**, (1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, Nueva York.
- Nyhan, B.** (1995) "Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies", ponencia presentada en la conferencia titulada: "Global Competences - Workplace Outcomes" celebrada en el Darling Harbour Convention and Centre, Sydney, Australia.
- Nyhan, B.** (Ed.), (1991) *Developing People's Ability to Learn - A European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change*, Bruselas, European Interuniversity Press
- Prahalad, C.K. y Hamel, G.** (1990) The Core Competence of the Organisation, *Harvard Business Review*, vol. 68, No. 30
- Rauner, F. y Ruth, K.**, (1989) Industrial Cultural Determinants for Technological Developments: Skill Transfer or Power Transfer, *AI and Society*, Vol. 3 No. 2
- Reed, B.** (1985) *Professional Management*, Londres, The Grubb Institute.
- Senge, P.M.**, (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Doubleday, Nueva York
- Stahl, T., Nyhan, B. y D'Aloja, P.**, (1993) *The Learning Organisation - A Vision for Human Resource Development*, EUROTECNET, Bruselas
- Quinn, B.J.** (1991) *Intelligent Enterprise*. Nueva York, Free Press.
- Wobbe, W.**, (1992) *Human Work in Advanced Technical Environments and Anthropocentric Production Systems in the context of the European Community Monitor / Fast Programme*, en Pornschlegel, H. (Ed.): *Research and Development in Work and Technology*, Heidelberg, Springer - Verlag.
- Womack, J.P., Jones, D.I. y Roos, D.** (1990) *The Machine that Changed the World*. New York: Maxwell Macmillan International
- Zarifian, P.** (1993) *L'organisation qualifiante dans l'industrie agroalimentaire: L'exemple du groupe BSN*. Noisy-le-Grand: Université Paris Val-de-Marne; Zarifian, P. (1992) L'organisation qualifiante: de quoi parle-t-on? *Le Monde*, 09/09/1992.



La movilidad como proceso formativo



Søren Kristensen

Director del centro
PIU en Dinamarca¹

Introducción

La “movilidad” es una palabra de uso frecuente en el debate sobre la formación profesional europea. Todos los protagonistas interesados -desde la Comisión Europea hasta los gobiernos nacionales y los agentes sociales- coinciden en la necesidad de promover la movilidad dentro de los programas formativos generales de la UE, y este consenso europeo se refleja también a escala nacional, pues numerosos Estados Miembros destinan intensos esfuerzos a integrar la movilidad transnacional en sus sistemas de formación profesional.

Este artículo aspira a exponer el desarrollo de la noción de movilidad en el contexto de la cooperación europea, describiendo su función e intentando dar una imagen de la situación actual en este ámbito.

De la “migración” a la “movilidad”

Desde sus mismos comienzos, la movilidad ha sido uno de los temas claves en la historia de la cooperación europea. Ya el Tratado de Roma (1957) consideraba a la libre circulación de personas como piedra angular para el desarrollo europeo, junto a la libre circulación de bienes, capitales y servicios, y estipulaba una serie de disposiciones concretas en sus artículos 49 al 51 para realizarla, que citamos a continuación:

□ la abolición de todos los obstáculos técnicos a la libre circulación de trabajadores en Europa;

□ la creación de una red europea de oficinas nacionales de empleo para facilitar la búsqueda de empleo a escala internacional; y

□ la creación de un programa especial de intercambio para jóvenes trabajadores.

La libre circulación de las personas se halla inscrita claramente en un contexto laboral, y la palabra utilizada en la actualidad para designarla es la de “migración”; el objetivo era por entonces generar un crecimiento económico a través de la creación de una fuerza de trabajo flexible de “trabajadores migrantes”, que pudieran desplazarse libremente por toda Europa, de manera muy semejante al modelo estadounidense. Durante los años sesenta y setenta, las actuaciones que proponía el Tratado se tradujeron en actividades reales: se eliminaron los obstáculos reglamentarios y administrativos, se creó la red SEDOC (actualmente EURES) para la búsqueda europea de empleos, y en 1964 el Programa de intercambio de trabajadores jóvenes (si bien a modesta escala) comenzó a intercambiar internacionalmente jóvenes trabajadores en proyectos de prácticas para darles una idea de lo que significa vivir y trabajar en un Estado Miembro distinto al de su nacimiento.

Pero con la sabiduría que da el tiempo transcurrido, podemos concluir no obstante que los esfuerzos destinados a crear esta fuerza de trabajo migrante nunca arrojaron frutos satisfactorios, y los movimientos de migración resultaron más bien escasos durante todos los años 60, 70 y 80. Existen otros obstáculos mucho mayores que los de carácter reglamentario y administrativo. Además, comenzó a evidenciarse que los aspectos negativos de la migración, en cuanto a la “fuga de cerebros” de las zonas ya en declive y los problemas sociales e infraestructurales en las zonas destinatarias, pueden llegar a contrarrestar los beneficios de la misma. De todas formas, lo más importante fue la nueva noción de que a fin de cuentas la migración ni siquiera era necesaria como mecanismo regulatorio para la economía y el mercado de trabajo. La libre circulación de mercancías y capital, acom-

Desde sus mismos comienzos, la movilidad ha sido uno de los temas claves en la historia de la cooperación europea. Ya el Tratado de Roma (1957) consideraba a la libre circulación de personas como piedra angular para el desarrollo europeo. El objetivo era por entonces generar un crecimiento económico a través de la creación de una fuerza de trabajo flexible de “trabajadores migrantes”, que pudieran desplazarse libremente por toda Europa. Sin embargo, los esfuerzos destinados a crear esta fuerza de trabajo migrante nunca arrojaron frutos satisfactorios, y los movimientos de migración resultaron más bien escasos durante todos los años 60, 70 y 80. Los nuevos programas de movilidad de la UE no utilizan ésta como pieza de grandes programas de mercado de trabajo y migración, sino que la sitúan en un contexto educativo y formativo, como herramienta pedagógica para promover la adquisición de un conjunto de competencias que han comenzado a revelarse durante las últimas dos décadas de una importancia cardinal.

¹ El centro PIU se encarga de la coordinación y el desarrollo generales del programa danés PIU, que envía anualmente cerca de 1100 aprendices a prácticas de trabajo de larga duración en otros países europeos.



“Los trabajadores ya no precisan migrar a la búsqueda de trabajo pero deben ser “virtualmente móviles”: aun cuando permanezcan en su propio país natal, la ejecución de sus actividades requerirá que sean capaces de comunicarse con personas de otros países y culturas e interactuar con éstas de manera constructiva e inteligente, a pesar de las diferencias en aspectos y valores.”

pañada del moderno desarrollo tecnológico, permite desplazar mucho más fácilmente la producción allí donde las condiciones (incluyendo competencias y niveles salariales de la fuerza de trabajo) resulten más favorables, en lugar de hacerlo al revés. La evolución experimentada por la República de Irlanda nos ofrece un buen ejemplo de esto.

El “Programa tendente a favorecer el intercambio de trabajadores jóvenes” -de hecho el primer programa oficial de movilidad- se mantuvo operativo pero aislado durante casi 25 años, hasta que repentinamente se reunieron con él toda una serie de programas de movilidad ideados desde los últimos años ochenta hasta nuestras fechas. Los nombres de estos programas sucesivos se han convertido ya en algo casi cotidiano dentro del panorama europeo: Erasmus (1987), Comett (1989), Petra II (1992), Lingua (1990), “Jóvenes por Europa (1990)”, Leonardo (1995) y Sócrates (1995).

A pesar de que el “Programa tendente a favorecer el Intercambio de Trabajadores Jóvenes” se incorporó a estos últimos programas (primero como parte de Petra II y posteriormente como uno de los capítulos de intervención del programa Leonardo), no existe una línea de continuidad entre aquel programa antiguo y las nuevas generaciones de programas. Dada la restringida importancia que hoy en día se asigna a la movilidad para el mercado de trabajo, y considerando los resultados más bien pobres logrados en términos de movimientos migratorios reales, no parecía lógico seguir invirtiendo en programas de movilidad que preparasen para una vida posterior de trabajador migrante. Los nuevos programas asumían una nueva filosofía sobre la movilidad.

La movilidad como un proceso formativo

Lo que se aprecia en los nuevos programas de movilidad de la UE y en una serie de iniciativas similares a escala nacional es algo distinto: éstos no la emplean como elemento esencial en grandes programas de mercado de trabajo y migración, sino que la sitúan en un contexto educativo y formativo como herramienta pedagógica

para promover la adquisición de un conjunto de competencias que han comenzado a adquirir durante las últimas dos décadas una importancia cardinal. Estas competencias son:

- competencias en idiomas extranjeros
- competencias interculturales (o “transculturales”)
- competencias transversales (o “cualificaciones clave”)

La necesidad de estas competencias procede de una situación que ha hecho converger y entrelazarse inseparablemente a las economías europeas y de hecho mundiales; una situación en la que las actividades de importación y exportación desempeñan un papel crucial en prácticamente todos los sectores económicos, en donde las empresas se hacen multinacionales y en la que fusiones, adquisiciones, traslados y empresas conjuntas de carácter internacional están ya a la orden del día. Los trabajadores ya no precisan migrar a la búsqueda de trabajo pero deben ser “virtualmente móviles”: aun cuando permanezcan en su propio país natal, la ejecución de sus actividades requerirá que sean capaces de comunicarse con personas de otros países y culturas e interactuar con éstas de manera constructiva e inteligente, a pesar de las diferencias en aspectos y valores. Además, la rápida evolución de la tecnología y la organización del trabajo ha generado una situación en la que las cualificaciones profesionales concretas pueden quedar obsoletas casi de un día a otro, y en la que las denominadas competencias transversales como la adaptabilidad, la independencia, la creatividad, la capacidad para tomar iniciativas, etc han comenzado a asumir un papel cada vez más esencial.

El que estas competencias puedan obtenerse a través de un proyecto de movilidad puede explicarse de la manera más sencilla, debido a las competencias en un idioma extranjero necesarias, ya que resulta evidente que una inmersión total en un ambiente extranjero fomentará esta actitud mucho más que toda otra forma de aprendizaje; tanto en términos de eficacia real como de motivación para continuar formándose. Lo mis-



mo puede decirse de las competencias interculturales/transculturales, que podríamos definir como la capacidad para interactuar constructivamente con personas de diferentes contextos culturales, a partir de la percepción de las diferencias y similitudes en los valores y actitudes correspondientes. El sociólogo americano M. Meyer plantea este proceso formativo definiendo tres niveles de competencia cultural, que comienzan con un nivel básico (“monocultural”), en el que una persona observa y juzga todo exclusivamente con el baremo de su propio contexto cultural. El segundo nivel (“intercultural”) es aquél en el que una persona puede reconocer y explicar las diferencias culturales al haber adquirido conocimientos específicos, ya sea por su experiencia personal o por otras fuentes. En el tercer nivel, al que Meyer denomina el “nivel transcultural”, la persona ha adquirido ya una consciencia de las diferencias culturales y sus implicaciones, y puede aplicar ésta a toda situación, de manera independiente de los conocimientos específicos recibidos por una o dos culturas.

Con respecto a las competencias transversales, resulta algo más difícil prolongar esta argumentación de manera global, ya que por transversales pueden entenderse muchas competencias distintas. Hablando en términos generales, así y todo, podemos asumir que el hecho de que una persona se lance a un ambiente extranjero, en el que deberá confrontar más o menos su propia experiencia con formas distintas de hacer las cosas, estimulará en ella el desarrollo de competencias como la independencia, la adaptabilidad, la creatividad, etc. Extraída de su contexto formativo habitual, la persona concreta deberá en mayor o menor medida hacerse responsable de la organización de su propio proceso formativo, lo que a su vez revertirá en una capacidad de autoevaluación, la capacidad de adoptar iniciativas, etc.

Por supuesto, a estos tres aspectos del proceso formativo correspondientes a un proyecto de movilidad podemos añadir un cuarto elemento, que sería la adquisición de competencias “puras” y de conocimientos relacionados directamente con el programa de formación profesional al que el participante asista: un cocinero

podrá aprender nuevos platos y formas de preparar alimentos, el mecánico de automóviles puede obtener un puesto temporal en la empresa que fabrica los coches que él repara, etc. Hay una conexión directa entre estas actividades y la época anterior al advenimiento de los medios impresos y audiovisuales, cuando la movilidad de las personas constituía el vehículo principal de transferencia de tecnología. En la época medieval, los gremios de numerosas regiones europeas ponían como condición imprescindible para que un artesano pudiera establecerse como maestro en su campo particular la de viajar y trabajar en el extranjero durante una temporada prescrita (de ahí el término inglés de “journeyman”/ artesano viajero), adquiriendo nuevas competencias y experiencias que podían posteriormente poner en práctica dentro de su comunidad.

La organización del proceso formativo

Los resultados del proceso o más bien de los procesos formativos que tienen lugar dentro de un proyecto de movilidad dependen de diversos factores combinados entre sí. En primer lugar *el tiempo* desempeña, por supuesto, un papel importante. Cuanto más larga sea la estancia en el extranjero, mejores serán los resultados en términos de cualificaciones idiomáticas, culturales y transversales. *En segunda posición, el grado de interacción con las personas y la cultura del país anfitrión* también resulta relevante. Si un participante se reúne con un grupo de compatriotas durante la mayoría del tiempo transcurrido en una estancia, el proceso formativo tendrá evidentemente menos eficacia. En tercer lugar, algunos psicólogos señalarían que *la edad del participante* desempeña también un papel, ya que la naturaleza y la capacidad personal de adquirir competencias van cambiando con la edad.

En cualquier contexto determinado de formación profesional, estos factores absolutos deben relacionarse necesariamente con una situación práctica, en la que tanto el sistema como la composición del grupo destinatario y la financiación disponible plantean límites a lo viable en

“Los resultados del proceso o más bien de los procesos formativos que tienen lugar dentro de un proyecto de movilidad vienen determinados por diversos factores combinados entre sí. En primer lugar, el tiempo desempeña, por supuesto, un papel importante. (...) En segunda posición, el grado de interacción con las personas y la cultura del país anfitrión también resulta relevante. (...) En tercer lugar, algunos psicólogos señalarían que la edad del participante desempeña también un papel, ya que la naturaleza y la capacidad personal de adquirir competencias van cambiando con la edad.”



“La garantía de la calidad de la formación que tiene lugar en un proceso de movilidad presenta dos dimensiones: una interesa al participante individual y a las premisas necesarias para que su estancia en el extranjero tenga éxito, la otra concierne al propio proceso formativo real.”

la realidad. Debido a las diferencias entre los currículos de los cursos formativos en Europa, la mayoría de los proyectos de movilidad en un contexto de formación profesional u ocupacional se hallan organizados en forma de colocaciones de prácticas dentro de empresas. En el momento de redactar este artículo, Dinamarca es el único Estado Miembro de la UE donde resulta posible reconocer estancias de larga duración (más de tres meses) en el extranjero como parte integral de la formación profesional inicial; en la mayoría de los restantes Estados Miembros, el sistema sólo permite llevar a cabo estancias de una duración máxima de tres a cuatro semanas, debiendo toda estancia de duración superior organizarse fuera del curso concreto. Otros obstáculos son los que proceden del propio grupo destinatario (no todos los jóvenes desean o son capaces de aceptar un proyecto individual de prácticas a largo plazo en el extranjero), y las generadas por problemas de orden práctico y económico (falta de puestos de prácticas, alojamientos, etc).

Pero sobre todo, la inversión en términos de esfuerzo en un proyecto de movilidad depende de su valor con relación al contexto general en el que dicho proyecto se sitúa: el curso formativo y/o el itinerario profesional que el participante sigue. Un proyecto de movilidad bueno no constituye algo seguro: su calidad depende de los objetivos que se hayan planteado para el resultado del proceso formativo. En el caso de los primeros intercambios realizados dentro del Programa de intercambio de jóvenes trabajadores creado por el Tratado de Roma, el principal criterio de la calidad era el muy amplio de impartir a los participantes una experiencia de primera mano sobre la vida y el trabajo en otro Estado Miembro. Pero en el caso de que un joven que se forma como agente de expedición decida aceptar unas prácticas de seis meses en una empresa extranjera como parte integral de su curso, deben establecerse criterios de calidad muy específicos de forma obligatoria, que reflejen tanto los requisitos en términos de formación profesional correspondientes a su curso como la formación que se le pretende impartir en cuanto a competencias idiomáticas interculturales y transversales..

La cuestión de la garantía de la calidad

La garantía de la calidad de la formación que tiene lugar en un proceso de movilidad presenta dos dimensiones: una interesa al participante individual y a las premisas necesarias para que su estancia en el extranjero tenga éxito, la otra concierne al propio proceso formativo real.

Los aspectos personales que implica el tema de la garantía de la calidad giran en torno a los problemas de procurar que un participante se encuentre motivado, seleccionado y preparado correctamente para un proyecto de movilidad. La motivación resulta especialmente importante para los participantes a quienes no se les haya ocurrido espontáneamente la idea de una experiencia internacional. La selección es igualmente importante, ya que todo proyecto de movilidad tiene el riesgo de ser contraproducente y producir exactamente los resultados opuestos a los deseados, cuando el participante no consigue afrontar el reto que supone el proyecto concreto de movilidad, decide abandonar y volver a casa prematuramente. La preparación constituye un procedimiento de mayor complejidad, que podemos subdividir en cinco componentes básicos:

- ❑ preparación idiomática;
- ❑ preparación cultural;
- ❑ preparación profesional (diferencias y similitudes entre los cursos de formación y su aplicación al mercado de trabajo, en el país de origen y en el país anfitrión);
- ❑ preparación práctica (seguridad social, alojamiento, formalidades administrativas, etc); y
- ❑ preparación personal (o psicológica).

La preparación personal psicológica debe ayudar a una persona a superar las crisis que afectan a casi todos los participantes en proyectos internacionales de movilidad: sentimientos de soledad, de incapacidad, de nostalgia, etc.

La garantía de la calidad del proceso formativo real constituye una tarea más compleja. En lo respectivo a los procesos formativos de carácter idiomático e intercultural que tienen lugar, la garantía



significa procurar la máxima exposición posible a las personas y la cultura del país anfitrión que el participante pueda afrontar dentro del marco del proyecto. En el caso de una colocación laboral, ello implica que los participantes deberán integrarse en los procesos laborales de la empresa anfitriona al máximo nivel posible, recibiendo cometidos ambiciosos y motivadores, en lugar de abandonarles para que se apañen por su cuenta con tareas irrelevantes o aburridas o -aún peor- enviarles a deambular por zonas periféricas de la empresa, fisciando en la labor de otros trabajadores muy ocupados, que estarán ansiosos por no encontrárselos. Ello supone bastante para una empresa anfitriona, la cual en primer término no tiene obligación legal alguna de ofrecer una colocación de prácticas a un aprendiz/estudiante/trabajador extranjero, y que además suele hallarse sumamente ocupada. Así pues, resulta esencial ofrecer informaciones precisas y apropiadas a la empresa anfitriona sobre los potenciales participantes, su procedencia, cualificaciones y el proceso formativo que debieran recibir en el curso de las prácticas en dicha empresa. Igualmente esencial es dotar al participante de informaciones precisas sobre las características de la empresa anfitriona y los procesos de trabajo en los que se espera que participen. En los casos en que exista un objetivo profesional concreto y definido con las prácticas -p.e. cuando éstas suponen una sección reconocida de un curso de formación profesional-, los requisitos en términos formativos deberán describirse meticulosamente de manera comprensible para los formadores -o los respectivos responsables de la formación del participante- en la empresa anfitriona, y deberán tomarse disposiciones para garantizar que dicha formación se imparta realmente.

Buena parte de estas precauciones y normas quedarían cubiertas con las normas de calidad industrial (ISO 9000, EFQM), pero se trata de un procedimiento que hasta la fecha está prácticamente aún por explorar.

La didáctica de la movilidad

La movilidad en el contexto de un proceso formativo no constituye una idea nue-

va. Los ejemplos de los “artesanos viajeros” de los tiempos medievales y de los intercambios de estudiantes universitarios nos hablan ya de una tradición de movilidad internacional con fines formativos sumamente antigua. Sin embargo, en estas dos tradiciones -y también en la que dió origen al primer Programa de intercambio de trabajadores jóvenes- hay una diferencia esencial con respecto a la mayoría de los proyectos de movilidad adoptados en nuestros días: los estudiantes universitarios y los artesanos viajeros tenían como objetivo la adquisición de un conjunto de competencias académicas o profesionales relativamente bien definido, distintas de las existentes en su país de origen, y para los trabajadores jóvenes de los años sesenta y setenta de nuestro siglo los criterios del éxito eran la simple experiencia de haber vivido y trabajado en otro Estado Miembro. La obtención de competencias idiomáticas, interculturales y transversales constituía un “valor añadido”; un resultado circunstancial -si bien valioso- de la experiencia. Pero este elemento, periférico entonces, ha pasado a ocupar ahora mismo el centro de la atención, y por ello requiere un sistema diferente.

En opinión común de los expertos, las competencias interculturales y transversales no pueden impartirse de una manera tradicional: el individuo debe aprenderlas en un entorno especial particularmente apto para impartirlas, y que podría ser un proyecto de prácticas en un país extranjero. Ello implica como didáctica que los participantes han de asumir la responsabilidad de su propio proceso formativo (lo que no significa que éste tenga lugar por sí solo y que debamos simplemente mandar a todos los jóvenes que sea posible más allá de sus fronteras y hacerlos volver vivitos y coleando tras un cierto periodo de tiempo). Por desgracia, nuestros conocimientos sobre la forma en que debemos organizar los procesos formativos dentro de un proyecto de movilidad -lo que podemos llamar la didáctica de la movilidad- son aún fragmentarios y poco sistemáticos, y requieren todavía fuertes esfuerzos de investigación y desarrollo. Particularmente, la cuestión de cómo extender esta herramienta didáctica y llegar a los grupos a quienes la movilidad no atrae espontáneamente precisa de un mayor análisis.

“La movilidad en el contexto de un proceso formativo no constituye una idea nueva. Los ejemplos de los “artesanos viajeros” de los tiempos medievales y de los intercambios de estudiantes universitarios nos hablan ya de una tradición de movilidad internacional con fines formativos sumamente antigua. Sin embargo, en estas dos tradiciones (...) La obtención de competencias idiomáticas, interculturales y transversales constituía un “valor añadido”; un resultado circunstancial -si bien valioso- de la experiencia. Pero este elemento, periférico entonces, ha pasado a ocupar ahora mismo el centro de la atención, y por ello requiere un sistema diferente.”



La tarea de desarrollar y llevar a la práctica todo esto requerirá el imperativo absoluto de una cooperación internacional. Ningún Estado Miembro podrá resolver el problema aisladamente. Todo proceso de movilidad implica un emisor y un re-

ceptor, alguien que envía y alguien que recibe, y los dos tienen una importancia equivalente a la hora de garantizar que el correspondiente proceso formativo sea estructurado y coherente.

Bibliografía:

Boldrini, Jean-Claude y Fortun, Roger: *Pédagogie et qualité des placements transnationaux*. Tours 1998

Kristensen, Søren: *Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe*. CEDEFOP 1997

Kristensen, Søren: *Support for transnational mobility for young people*. CEDEFOP 1998

Perfetti, Phillippe: *Accompagner le développement des compétences des jeunes en mobilité transnationale*. París 1999

Schultz-Hansen, Anne y Kristensen, Søren: *Forberedelse til praktikophold i udlandet*. Ringsted 1998

Tassinopoulos, Alexandros y Werner, Heinz: *Movilidad y migración de la fuerza de trabajo en la UE*, CEDEFOP 1998

de Wachter, Betty y Kristensen, Søren: *Promoting the initiative and creativity of young people*. Luxemburgo 1995

Wordelmann, Peter (ed.): *Internationale Qualifikationen - Inhalt, Bedarf und Vermittlung*. Berlín 1996



Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial

Las competencias idiomáticas y la formación profesional

El título de este artículo nos permite ya enlazar de manera perfecta dos temas favoritos para los poderes decisores europeos. El incremento de las competencias comunicativas en los idiomas extranjeros modernos está calificado desde hace muchos años y de forma frecuente por las instituciones de la UE o por los expertos y responsables políticos de los respectivos Estados Miembros como un campo educativo con mucho futuro, y también la formación profesional cosecha una atención cada vez mayor: los institutos de Salónica y Turín, toda una serie de publicaciones comunitarias, la promoción de numerosas iniciativas, y por supuesto el denominado "Año Europeo de la Formación Permanente (1996)"¹ son hechos todos que demuestran un interés muy claro por el tema, algo que no puede decirse de otros muchos campos políticos.

La relación entre estos dos términos claves -la formación profesional y las competencias idiomáticas- es necesaria, como nos indican en particular los argumentos que se escuchan en la denominada polémica del asentamiento industrial, esto es, las experiencias, reflexiones y expectativas para el futuro con la intención de garantizar la competitividad global de los ofertores europeos. Sin embargo, las numerosas publicaciones, reuniones y declaraciones de principios no consiguen ocultar que los trabajadores europeos no disponen de unas *competencias lingüísticas prácticas, reales y aplicables* de buena calidad. Con este artículo examinare-

mos las diferentes funciones que cumplen los conocimientos idiomáticos y resaltaremos su importancia para la formación profesional, en particular bajo el aspecto de una gestión de recursos humanos conscientemente orientada hacia la calidad. Plantearemos también las prioridades que pueden apreciarse precisamente para el caso específico de la problemática europea.

Admitiremos para ello que las competencias lingüísticas constituyen cualificaciones clave en el sentido de la ya célebre definición de Dieter Mertens (1991): una base para otras cualificaciones y competencias de carácter más específico, y un aporte formativo relativamente estable, ya que apenas envejecen (Bunk, 1994; Hutmacher, 1997). Por este motivo, tienen una enorme importancia dentro de la política educativa, lo que se refleja frecuentemente en declaraciones de principios y documentos tanto de tipo nacional como europeo.

Sobre la relevancia para la política de formación profesional de la impartición de idiomas extranjeros

Las competencias lingüísticas son cualificaciones clave

Partiendo de lo expuesto por Mertens (1991, p.560) presupondremos que la problemática de las cualificaciones se halla unida estrechamente a la estructura específica de las sociedades modernas y sus correspondientes mercados de trabajo. La

Jacob Kornbeck

Profesor de alemán en el Centre de Langues Luxemburgo (CLL) y de inglés en el Institut Supérieur de Technologie (IST), ambos sitos en Luxemburgo

Los conocimientos de idiomas constituyen la base en la que se asientan otras cualificaciones y competencias más específicas y un aporte formativo relativamente estable: apenas envejecen. Por ello, tienen una enorme importancia dentro de la política educativa, a la que se rinde homenaje con frecuencia en declaraciones de principios y documentos tanto nacionales como europeos. Este artículo aspira a estimular la reflexión sobre la importancia política y económica de la enseñanza de idiomas dentro de la formación profesional.

1) Debemos resaltar al llegar a este punto que la política educativa sigue siendo competencia de los Estados Miembros, algo en opinión común particularmente importante por aplicación del principio de subsidiariedad desde el Tratado de Maastricht. Así pues, la Comunidad sólo actúa para recoger y difundir informaciones, dar estímulos y orientaciones, etc.



“(...) los conocimientos idiomáticos (...) son cualificaciones clave de un tipo muy particular (...)”

complejidad y dinámica de estas sociedades tardo- o postindustriales requiere un aprendizaje múltiple a fin de poder desarrollar la propia personalidad y garantizar simultáneamente una presencia profesional y la participación en la vida social.

La educación o la formación organizadas deberán por tanto hallarse más diversificadas y dispersas, en comparación con épocas anteriores. Simultáneamente, deben poderse adaptar al ritmo de evolución tecnológica de los contenidos que imparten. Debido entre otros factores a la desaparición de las profesiones tradicionales y de las relaciones laborales para toda la vida, pero también al progreso tecnológico, pasa a un primer plano la impartición de “cualificaciones clave”, requeridas por numerosos sectores durante largos periodos (Mertens, 1991, p. 567-570) y que pueden adoptar las siguientes funciones:

□ **“Cualificaciones base”**: son las que permiten incorporar otros contenidos formativos (término clave: aprender a aprender)

□ **“Cualificaciones horizontales”**: permiten aprovechar eficazmente los denominados panoramas informativos

□ **“Elementos transversales”**: no son distintos cualitativamente a las restantes cualificaciones, pero lo característico en estos elementos es que su demanda es común a sectores muy amplios del mercado de trabajo.

□ **“Factores de promoción”**: sirven para contrarrestar las diferencias educativas intergeneracionales (surgidas porque los currículos van cambiando de generación en generación)

Cotejando con este catálogo de cualificaciones, examinaremos para qué sirven los conocimientos idiomáticos; sorprendentemente, observaremos que éstos no sólo constituyen cualificaciones clave, sino que son cualificaciones clave de un tipo muy particular. Cuando dichos conocimientos se encuentran perfectamente estructurados y resultan directamente aplicables, sirven para las cuatro funciones que acabamos de mencionar. El modelo de Mertens resulta particularmente

interesante para una Europa integrada (o que pretende dicha integración) en la que se tematiza continuamente la cuestión de la movilidad de los trabajadores, ya sea en general la movilidad de titulados universitarios (List, 1997) o la de un grupo profesional específico, como p.e. la de los trabajadores sociales (Reimavuo, 1997). También la migración de trabajadores en regiones transfronterizas, incluyendo las denominadas “euroregiones” como la del Sarre-Lorena-Luxemburgo-Bélgica oriental (Magère et al., 1998) permite observar implícitamente la idoneidad del modelo de Mertens.

El dominio de idiomas es algo más que una simple cualificación: es una competencia de actuación global

Los conocimientos y competencias lingüísticas no sólo constituyen una cualificación de tipo particular (mejor dicho, muchas cualificaciones de golpe). Es incluso algo más: capacitan de una forma particular para actuar socialmente a una persona, por lo que se cuentan no sólo entre las competencias cognitivas sino también entre las sociales (y parcialmente entre las emocionales). Constituyen por tanto competencias de actuación globales. Para medir la importancia de esta observación es necesario retraernos al pasado. Bunk (1994, p. 9-11) diferencia los siguientes paradigmas de la formación profesional que se han ido relevando históricamente unos a otros:

Desde finales del pasado siglo y hasta la polémica educativa de la década de 1960, se hablaba generalmente de **“capacidades profesionales”**: las que permitían ejecutar determinadas tareas. A comienzos de la década de 1970, el Consejo Educativo Alemán formuló (como elemento central de su reforma educativa, J.K.) la noción de las **“cualificaciones”**, que parten de procesos de aprendizaje integrados y una mayor capacitación del individuo, partiendo para ello de una filosofía idéntica a la que animó a Diter Mertens. Por último, en la década de 1980 se impone el concepto de las **“competencias”**. Este concepto prescribía que la autonomía y la desespecialización debían regir no sólo durante la fase formativa sino también en el periodo laboral subsiguiente, ya que “la dirección ya no puede efectuar por sí sola de manera óptima las ne-



cesarias mejoras en el trabajo y en la producción" (ibid, p.10)

Aunque el paradigma de las cualificaciones continúa utilizándose con frecuencia, parece que la noción de competencias ha acabado por imponerse en la mayoría de los casos. Sin embargo, el que en discursos no científicos ambos conceptos se utilicen a título de sinónimos nos remite a una problemática completamente distinta: estas dos nociones no parecen haber cosechado una aceptación social particularmente grande. Sobre todo los márgenes de autonomía que presupone la noción de competencias parecen ser extraños a la mayoría de las personas en su trabajo cotidiano. Ni los discursos bien intencionados de agentes sociales, gobiernos u organismos comunitarios ni los análisis de círculos académicos conseguirán cambiar este hecho.

El campo de las competencias puede también subdividirse en otras categorías, como señala Bunk (1994, p.11). Este autor distingue entre competencias técnicas, metodológicas, sociales y de colaboración, que conjuntamente componen una competencia de actuación global. Como ya hemos visto al aplicar las nociones planteadas por Mertens (1991), vemos también claramente que las competencias lingüísticas afectan en realidad a todas estas categorías.

El dominio de idiomas como competencia clave europea

En los últimos años se ha especulado mucho sobre las competencias que la unificación fáctica de Europa -política, económica y humana- hace particularmente necesarias. Hutmacher (1997) ha resumido en un estudio muy reciente las principales perspectivas, argumentaciones y clasificaciones de competencias que el actual debate ha producido. Hablando en términos europeos generales, estas competencias particulares se distribuyen por toda la gama de las competencias ya mencionadas en nuestra exposición. Se observa además -para lo cual no es necesario ser un experto- que los idiomas se cuentan entre las competencias de particular importancia europea, un hecho reconocido con frecuencia también a escala institucional.

El conocimiento de idiomas extranjeros: la mala nota de los países industrializados

Minimalismo lingüístico seudoeconómico y menosprecio de la enseñanza general

Para observar la situación de las cualificaciones o competencias con realismo, debe diferenciarse entre cualificaciones y competencias formales y materiales: es decir, el hecho de que se imparta una enseñanza y se expidan notas y títulos no implica en absoluto que los así formados estén capacitados a continuación para aplicar los contenidos educativos impartidos. Según las teorías educativas tradicionales y aún hoy aceptadas (en vigor realmente ya desde la antigüedad clásica griega), la **enseñanza general** persigue el perfeccionamiento, profundización y socialización de la individualidad; este anhelo se halla enraizado en el propio individuo. Por contra, la **educación especial** o en nuestros días la formación profesional debe impartir a un individuo diversas capacidades teóricamente útiles, que aquél podrá aprovechar cuando se encuentre en una relación de producción; la motivación para este tipo de enseñanza es por tanto externa a la persona individual.

También la didáctica de los idiomas extranjeros conoce esta dicotomía, como demuestra por ejemplo la revista *Fachsprache*. Sin embargo, numerosos resultados p.e. de la investigación sicolingüística -nos referimos al comienzo temprano del aprendizaje de idiomas (Dondelinger & Wengler, 1995; Hawson, 1996; Pattanayak, 1995; Titone, 1989, 1997)- indican que un proceso de aprendizaje resultará óptimo cuando se tomen en cuenta simultáneamente ambos aspectos, el individual general y el colectivo de la formación específica. Ello plantea grandes desafíos para la enseñanza de idiomas extranjeros y para la formación de maestros de idiomas (Calliabetosou-Coraca, 1996; Candelier, 1996; Zydati, 1998a). Según ello, no tiene sentido favorecer ante todo el desarrollo de la personalidad, a costa del aprendizaje orientado al trabajo, ni tampoco resulta inteligente o rentable pretender impulsar las capacidades profesionales en



“Es una verdad no por desagradable menos cierta: los europeos no tenemos un conocimiento particularmente bueno de idiomas extranjeros (...). El motivo es -ironía del destino- que Europa está compuesta por estados industriales. (...) En el mundo industrializado, los esfuerzos educativos de carácter colectivo tienden a ser muy intensos (...), pero las capacidades obtenidas individualmente resultan más bien escasas. En los países en vías de desarrollo, la tendencia es justamente la contraria.”

“las personas plurilingües aprenden con facilidad, son adaptables y flexibles -parámetros todos ellos de gran importancia para los empresarios.”

detrimento de la obtención de una cultura de carácter más general.

Esto no es precisamente lo que ocurre en los sistemas educativos europeos, pero casi: en opinión de empresarios, aprendices, alumnos y padres (solamente el grupo de los maestros y formadores parecen contradecir con frecuencia la tendencia general), los conocimientos y las capacidades importantes para el mercado de trabajo tienen un valor prioritario. En comparación con ellos, la educación general carece de interés. Sin embargo, nada en las ciencias didácticas de hoy permite aceptar que una mayor especialización y el abandono de todo lo que no tenga que ver con ella permitirían incrementar la inteligencia humana. A comienzos de este siglo, Sr. Arthur Connan Doyle podía hacer decir aún a su personaje Sherlock Holmes -positivista hasta la médula- tras un intento de lección en astronomía por parte del Dr. Watson, que tendría que esforzarse por olvidar a la mayor rapidez lo que acababa de aprender. Holmes, que mencionamos aquí por supuesto no como figura científica sino como manifestación literaria del espíritu de una época muy creyente en las ciencias naturales tenía por firme opinión el que los conocimientos de una especialidad obstaculizarían el trabajo en otra². Pero esta visión resulta hoy en día aún más errónea -tanto humana como económicamente- que en el siglo XIX.

La enseñanza y los conocimientos de idiomas extranjeros: Europa desde una perspectiva global

Es una verdad no por desagradable menos cierta: los europeos no tenemos un conocimiento particularmente bueno de idiomas extranjeros. Aun cuando seamos quizá mejor que los ciudadanos estadounidenses o japoneses (con los que solemos compararnos), el abismo entre las competencias muy mediocres de Europa en cuanto a idiomas y las del denominado “Tercer Mundo” es inmenso y en perjuicio de Europa. El motivo es -ironía del destino- que Europa está compuesta por estados industriales. Se trata de un fenómeno observable en todo el planeta:

□ En el mundo industrializado, los esfuerzos educativos de carácter colectivo tienden a ser muy intensos (enseñanza du-

rante muchos años, volumen de financiación alto, infraestructura potente que incluye dotación en personal), pero las capacidades obtenidas individualmente resultan más bien escasas.

□ En los países en vías de desarrollo, la tendencia es justamente la contraria. La comparación sólo puede efectuarse en términos relativos: no pretendemos decir que en estos países los resultados educativos globales sean muy superiores a los de los países industrializados, pero sí que surgen de actividades educativas de tamaño mucho más reducido, por lo que el cálculo de costes y beneficios resulta mucho más favorable en su caso. De hecho, las capacidades de las personas en cuanto a idiomas extranjeros en los países en vías de desarrollo son en parte excelentes, lo que con frecuencia no puede sin embargo atribuirse a una enseñanza formal e institucionalizada.

Numerosos países en desarrollo, sobre todos los africanos, deben este hecho a la gran multiplicidad lingüística de sus sociedades, ya que las personas reaccionan individualmente a esta variedad aprendiendo idiomas extranjeros. Según Ouane (1995b, p.417), el principio del plurilingüismo consiste en dar prioridad por motivos de comunicación a uno sólo o unos cuantos idiomas, “sin abandonar por ello los restantes”³. Por difícil que sea la aplicación de este principio, tiene una tremenda importancia tanto desde la perspectiva de la política cultural como para una política de recursos humanos que sea consciente de la calidad: las personas plurilingües aprenden con facilidad, son adaptables y flexibles -parámetros todos ellos de gran importancia para los empresarios. El valor económico del plurilingüismo (individual y colectivo) no es por ello menor que el de un caso ideal. Los ciudadanos de regiones bilingües, trilingües o plurilingües constituyen un potencial humano de un tipo particular. Por ejemplo, en el Gran Ducado de Luxemburgo se asienta una gran cantidad de servicios telefónicos internacionales (Call Centres), debido a que la mayoría de las personas en este país y muchos habitantes de las zonas colindantes dominan varios idiomas (y pueden hablarlos en la realidad, pues las zonas plurilingües someten a los conocimientos de idiomas a una dura prueba diaria).

2) *Un estudio en escarlata*, parte I capítulo 2

3) “Le choix des langues implique de donner la priorité à certaines langues, sans pour autant rejeter les autres.”



La persona promedio está perfectamente capacitada para aprender toda una serie de idiomas. Pero los países industrializados suelen olvidar este hecho. En comparación con ellos, los integrantes de las sociedades africanas en economía de supervivencia, que apenas utilizan la escritura y que por ello deben llevar a cabo mentalmente procesos complicados de trabajo, demuestran ser en muchos casos excelentes programadores. Esta profesión procede casi siempre de zonas plurilingües. Podríamos incluso llegar a postular que el plurilingüismo genera un tipo particular de trabajador.

Los círculos especializados han reconocido hace ya mucho tiempo que la enseñanza de idiomas favorece también el desarrollo del pensamiento abstracto. Por el contrario, la opinión general parece aceptar un imperativo económicamente minimalista y de sentido opuesto: como si fuera más idóneo para la economía de los recursos humanos adaptar el cerebro humano a un único idioma. Abundan los ejemplos, como el de la asociación "USA English" y las numerosas iniciativas legales de años recientes a escala federal estadounidense, las denominadas "English Only Laws" (King, 1997, p. 64). El minimalismo en la economía de los idiomas, no obstante, es radicalmente erróneo al menos por dos motivos: por un lado, no se corresponde con la naturaleza humana, y por el otro, parte de una banal simplificación económica: degradar el potencial humano de planificación, producción y comercialización por una actuación trivializadora no incrementa precisamente la productividad.

Pero examinemos para empezar la realidad de nuestro mundo de hoy, que nos muestra que el monolingüismo no es la situación normal, a pesar de lo que pretendan hacernos creer los grupos como "USA English" y muchas personas apolíticas en la vida cotidiana. Desde que en la Europa de los siglos XVIII y XIX unos pocos idiomas se elevaron a la categoría de lenguas denominadas nacionales, parece haberse olvidado que el ser humano posee algo parecido a un don natural para el plurilingüismo. El bienestar del Estado se vinculó por lógica con el predominio de su o sus idiomas. Sin embargo, desde que el esquema mental de la economía privada predomina en la política por en-

cima de la antigua filosofía nacional, el argumento se ha invertido: no para mantener a una nación sino la competitividad de la misma, se favorece la reducción de sus idiomas, o se rechaza o no se considera seriamente el plurilingüismo de su sistema educativo. La mayoría -lamentablemente también los expertos- tiende con frecuencia a pensar en términos minimalistas. Incluso el renombrado lingüista André Martinet ha caído en este error, al afirmar que "en Europa tendemos al plurilingüismo mientras que Camerún y otros países sufren ya las consecuencias del multilingüismo"⁴.

La afirmación de Martinet apenas guarda relación con la realidad. Por un lado, el núcleo de la UE no es marcadamente polígloa (el que lo sean los órganos comunitarios resulta irrelevante) ya que la mayoría de los Estados Miembros sólo tienen un idioma oficial y la mayoría de los ciudadanos apenas dominan su idioma materno, a pesar de toda la enseñanza impartida (véanse los datos de: Spillner, 1996), y por otro lado es osado afirmar que el "Tercer Mundo" padece por su riqueza lingüística. La experta educativa india Nina Rao mantiene una opinión radicalmente opuesta, cuanto con referencia a su país señala "In the old days people didn't learn languages, but they communicated" (Kornbeck, 1997, p.393). Como han podido observar Batley et al. (1993 p.1) en su informe para la UNESCO, desde una perspectiva estadística el plurilingüismo es el estado normal del género humano. Expresado en términos de crítica del sistema político dominante, tal y como señalan Ouane (1995b, p.413)⁵ y Pattanayak (1995, p.37)⁶, esto implica que determinadas fuerzas políticas han impuesto a la colectividad una reducción lingüística. Por más que intentemos evitar las simplificaciones excesivas, en el fondo es correcto decir que la escasez de idiomas hablados -también en los países industrializados- se corresponde con la marginación política de los idiomas y las hablas de menor influencia.

Aspectos productivos y de la economía educativa

En los países del denominado "Tercer Mundo", el multilingüismo constituye quizás un hecho espontáneo, que nadie ha decidido instaurar. Pero lo sorprenden-

4) "J'ai pour ma part parfois à tort utilisé le terme 'multilinguisme' pour parler d'un objectif éducatif que devraient se donner tous les pays de l'Europe. Je l'ai fait, par exemple, dans un interview du journal Le Monde du 27 avril 1989 sur les 'Etats généraux des langues', que nous organisions à Paris. Cela me valut une lettre très courtoise du Professeur André Martinet qui souhaitait 'attirer [mon] attention sur un point de vocabulaire qui [lui tenait] à cœur.' Sa critique pleinement justifiée tenait essentiellement en une phrase très convaincante: 'En Europe, nous visons au plurilinguisme, alors qu'au Cameroun et ailleurs, on souffre du multilinguisme'." (Girard, 1996, p. 12)

5) "Le multilinguisme constitue l'ordre naturel, alors que le monolingue correspond à une construction politique et pédagogique imposée comme étant l'idéal linguistique. Les pays sont multilingues, mais les politiques sont, dans beaucoup de cas, monolingues."

6) "Le monde est multilingue, (...) mais (...) la viabilité et l'efficacité des langues maternelles sont toujours remises en question par l'orientation des pays dominants."



“Los esfuerzos de los países industrializados son, vistos globalmente, ineficaces, caros e impopulares: la enorme inversión educativa efectuada no se salda con buenos resultados formativos.”

“Teniendo en cuenta este estado de necesidad educativa, parece lógico intensificar la enseñanza de idiomas. Por una parte como enseñanza cultural (educación general), y por otra para mejorar el capital humano (educación especial). No olvidemos tampoco que la enseñanza de idiomas extranjeros favorece además la tolerancia (...)”

“En primer lugar, se trata de formar a los/as futuros/as profesores/as de idiomas de otra manera, más relacionada con la práctica y mucho menos académica.”

te es que millones de personas no alfabetizadas o escasamente educadas consiguen aprender varios idiomas. Su potencial formativo es considerable, pero resulta fomentado por el hecho de verse obligados a aprender idiomas no propios, y además sin poder recurrir a las ayudas que sí asisten a los alumnos o estudiantes de los países industrializados. Y lo consiguen en su mayoría sin recibir una enseñanza organizada, lo que debiera mover a reflexión en el contexto de los debates actuales en diversos Estados Miembros de la UE sobre el mal estado de la enseñanza de idiomas y la formación de profesores de idiomas (Calliabetso-Coraca, 1996; Zydatiſ, 1998a, 1998b). Los esfuerzos de los países industrializados son, vistos globalmente, ineficaces, caros e impopulares: la enorme inversión educativa efectuada no se salda con buenos resultados formativos.

Y además esta política minimalista suele recibir regularmente una motivación económica, lo que puede atribuirse al desconocimiento. Podríamos pensar en dicho contexto si el marginalismo de las ciencias económicas no ha trivializado nuestra comprensión de la creación de valor o valor añadido. Pues una ciencia económica que solamente conoce parámetros económicos en sentido estricto y que se ocupa esencialmente de valores límites económicos, no toma en cuenta la complejidad de los mecanismos sociales y se hace superflua por sí sola, al trabajar automáticamente con un material demasiado limitado, tanto cuantitativa como cualitativamente. La célebre teoría marcusiana (1964) del “hombre unidimensional” afirma que la combinación de la democracia y el capitalismo en todas las circunstancias de la vida pública sólo permite reflejar la dimensión económica de una cuestión. Esta idea resulta realmente interesante cuando se aplica a la propia economía: una ciencia de la economía de base precisamente económica está obligada a tomarse a sí misma como referencia y por tanto carece de objeto. El objeto de nuestro debate -la crítica de la economía educativa al plurilingüismo- nos ofrece un magnífico ejemplo de esto. Gowen (1996, p.11) lo ha expresado con mayor radicalidad: “In the postindustrial, lean and mean workplace, (...) High Performance, Total Quality and Continous Quality

Improvement have replaced Taylorism and Fordism.”

¿Qué política de idiomas y formación profesional para Europa?

Consideraciones previas

Teniendo en cuenta este estado de necesidad educativa, parece lógico intensificar la enseñanza de idiomas. Por una parte como enseñanza cultural (educación general), y por otra para mejorar el capital humano (educación especial). No olvidemos tampoco que la enseñanza de idiomas extranjeros favorece además la tolerancia, hecho ya reconocido por todos y del que se habla con frecuencia.

Sin embargo, sería fatal intentar resolver este déficit educativo destinando simplemente más profesores, más horas lectivas y más medios económicos a la enseñanza de idiomas. El problema de Europa (y de hecho el de todos los países industrializados) no es la falta de una enseñanza de idiomas, sino más bien -como hemos señalado antes- que dicha enseñanza no es buena. Este campo educativo ha funcionado durante demasiado tiempo conforme al lema “más de lo mismo”, con consecuencias muy negativas. Plantearemos por ello a continuación algunas propuestas que permitirían vincular más la enseñanza de idiomas en Europa con el mercado de trabajo, manteniendo simultáneamente la orientación tradicional de enseñanza general que tienen estas asignaturas.

Reformar la enseñanza de idiomas y la formación de maestros de idiomas

En primer lugar, se trata de formar a los/as futuros/as profesores/as de idiomas de otra manera, más relacionada con la práctica y mucho menos académica. Las discrepancias entre los contenidos de un examen final de titulación en Alemania o la Agrégation francesa y la realidad práctica de la profesión de maestro de lenguas son inaceptablemente grandes. La teoría reconoce al menos que los aspectos geográficos deben ocupar un puesto importante en la formación de maestros. Calliabetso-Coraca (1996) ha reivindicado



do sin embargo que la mitad de estas vías de estudio se componga de asignaturas de carácter social y cultural, dejando sólo la otra mitad para la formación clásica filológica en idioma y literatura. Y la opinión de uno de los grupos de reflexión convocado por tres grandes asociaciones alemanas es aún más radical: afirman que la formación de maestros de lenguas no sólo resulta problemática por sus contenidos (véase Calliabetso) sino también - y particularmente- por la forma científica que adopta (Zydatiſ, 1998a). Esta afirmación contiene pura dinamita, pero nos permite recordar una hipótesis formulada por Mertens hace ya 25 años (1991, p.654), quien señalaba que el ritmo de envejecimiento de los contenidos formativos es directamente proporcional a su vinculación a la práctica e inversamente proporcional a su nivel de abstracción.

La investigación en terminologías técnicas, que trabaja desde hace mucho tiempo en estrecho contacto con la práctica, puede ser fuente de inspiración para todos los campos de la didáctica, la enseñanza y la planificación de lenguas. Tal y como Spillner (1996) ha demostrado, precisamente el vocabulario relevante para la formación profesional presenta tales lagunas que una orientación correcta de esta enseñanza puede contribuir decisivamente a decidir las ventajas e inconvenientes de un país como asentamiento para una empresa (véase el cuadro).

Reforzar la posición de la enseñanza de idiomas en la formación profesional

Como ha mostrado Spillner (1996), las barreras idiomáticas tienen una importancia particular precisamente en el mercado de trabajo, pues en los idiomas técnicos la relevancia de un vocabulario preciso es mucho mayor que en la lengua común. Así pues, no se debe a la ocurrencia de un filólogo pretender por ejemplo dar una buena formación lingüística a aprendices de carniceros, sino que dicha formación -como se deduce implícitamente de los ejemplos que ofrece Spillner- equivaldrá a un incremento de su movilidad en el mercado europeo de trabajo.

La labor en este campo, si es que existe, se halla aún en fase auténticamente ini-

Cuadro: Matices interlinguales de idiomas técnicos (según Spillner, 1996)

Términos de cocina

Alemán	Francés
Roastbeef	faux filet
Falsches Filet	[partie de la cuisse/hanche]

Términos jurídicos

Alemán	Francés
Vertrag (derecho civil)	contrat
Vertrag (derecho público, internacional)	traité

“Son particularmente espectaculares los diferentes despieces de las reses sacrificadas y las correspondientes denominaciones lingüísticas que resultan de los diversos cortes. Entre las diversas lenguas ello puede incluso dar lugar al surgimiento de ‘falsos amigos’, esto es, de correspondencias falsas.” (Spillner, 1996, p.227)

cial. Sin embargo, las regiones fronterizas en las que habitan muchas personas que viven en un país y trabajan en otro distinto han recogido ya valiosas experiencias al respecto. Un ejemplo particular es el de Luxemburgo, cuyo mercado de trabajo es muy importante para las regiones colindantes de la Lorena del norte en Francia, Gaume/provincia de Luxemburgo en Bélgica (Bélgica) y Eifel/Mosela/Sarre en Alemania, regiones con una estructura económica que puede calificarse en cada caso de débil. El Gran Ducado de Luxemburgo es trilingüe (luxemburgués, francés y alemán), por lo que una inmigración excesiva de extranjeros procedentes en particular de regiones francófonas podría llegar a amenazar la propia identidad lingüística. Con todo, un interesante estudio efectuado recientemente (Magère, et al 1998) se ha ocupado del papel del idioma francés, mostrando que el efecto no ha sido el temido: en lugar de ello, la posición del luxemburgués se ha ido afianzando en los últimos 15 años, mientras que el francés, antiguamente patrimonio de clases superiores, ha experimentado una “democratización” al ser ya el idioma materno de una buena parte de la clase trabajadora, a diferencia de lo que ocurría antes.

Algunas federaciones profesionales, si bien escasas, han realizado un trabajo pionero de dimensión europea, al esforzarse por el reconocimiento mutuo de sus formaciones profesionales efectuadas

“(...)las barreras idiomáticas tienen una importancia particular precisamente en el mercado de trabajo, pues en los idiomas técnicos la relevancia de un vocabulario preciso es mucho mayor que en la lengua común (...) dar una buena formación lingüística (...) equivaldrá a un incremento de su movilidad en el mercado europeo de trabajo.”



dentro de la Unión Europea. Este reconocimiento no ha avanzado mucho, si tenemos en cuenta hasta qué punto ha progresado la integración tanto económica como en el mercado de trabajo de Europa. En el caso de los titulados universitarios -cuyos conocimientos idiomáticos considerados como grupo pueden presuponerse superiores en cualquier país al del promedio de la población- List (1997, p.13) observa entre otras cosas lo siguiente: “las empresas alemanas mencionan como el mayor obstáculo actual para contratar a titulados universitarios extranjeros la propia inseguridad de la empresa en cuanto a la valoración de las cualificaciones de otro país. Se quejan también de la falta de conocimientos de idiomas y de la intensa labor de adaptación al puesto de trabajo necesaria, que con frecuencia no guarda relación con la duración de un contrato”. Este ejemplo nos muestra claramente la estrecha vinculación entre el problema de los conocimientos de idiomas con el de las cualificaciones restantes específicas de un país, lo que a su vez parece apoyar la hipótesis principal de nuestro artículo.

Un ejemplo concreto: la enseñanza técnica, la enseñanza de idiomas y el intercambio ERASMUS en el campo del trabajo social

Un grupo profesional que ha mostrado un interés considerable por el reconocimiento mutuo de las formaciones específicas a escala europea es el de los trabajadores sociales⁷. No obstante, debemos admitir que el trabajo social no disfruta de un puesto evidente dentro del debate por los asentamientos industriales: aunque los mecanismos de ajuste y garantía social estén integrados entre las ventajas de un asentamiento, sus actividades no contribuyen directamente a la producción sino a la reproducción de una sociedad. Hemos elegido este ejemplo concreto no tanto por su importancia para la economía, sino por su manifiesta ejemplaridad.

El impulso europeizador procedente de esta familia profesional se debe probablemente a la ética de su trabajo y la tradición de su profesión, pero no por ello puede dejar de sorprendernos. El trabajo social, la pedagogía social y la previsión social se hallan organizados y reconoci-

dos (o no reconocidos jurídicamente en algunos casos) de manera tan distinta en los diversos países de Europa (véanse más detalles en Kornbeck, 1998) que un reconocimiento mutuo de las titulaciones resulta mucho más difícil -tanto emocional como conceptual, práctica o políticamente- de lo que resultaría en otras profesiones (que hasta la fecha no han mostrado este interés unificador).

Desde la década de 1980 existe por iniciativa de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales IFSW⁸, un grupo de contacto con la UE que compara y analiza los respectivos contenidos formativos nacionales y las reglamentaciones de acceso a la profesión. Un nuevo estudio dedicado a la movilidad profesional intereuropea de los trabajadores sociales (Reimavuo, 1997) ha demostrado también parcialmente la importancia de los conocimientos de idiomas. Sin embargo, en dicho informe no se analiza centralmente el tema de la enseñanza de idiomas y la movilidad, aun cuando su importancia se deduce -a veces explícita, a veces implícitamente- de los resultados del mismo. La investigación pedagógica y sobre idiomas técnicos se encuentra aquí con un interesante objetivo investigable. Y los protagonistas de la política profesional de este grupo se encuentran ante o dentro de un proceso ambicioso pero muy prometedor, a cuyos desafíos sólo podrá responderse mediante una labor común a escala europea.

La investigación empírica sobre el trabajo social ha arrojado también bastantes pruebas sobre lo que pueden producir las materias internacionales o plurilingües dentro de la formación de trabajadores sociales. Bradley (1997) ha informado sobre las experiencias prácticas recogidas de los programas de intercambio ERASMUS entre las universidades (técnicas) que forman a trabajadores sociales. Además de examinar la bibliografía (no muy abundante sobre este campo de investigación), la autora ha realizado una serie de entrevistas cualitativas a estudiantes efectuadas por ella misma, llegando a la conclusión -lo que no es sorprendente- de que los conocimientos de idiomas desempeñan para esta profesión un papel muy importante. En su trabajo refleja claramente hasta qué punto las capacidades lingüísticas y

7) Hablaremos aquí de “trabajadores sociales”, aunque la denominación de esta familia profesional varíe entre los diferentes países, reconociendo incluso algunos países diversas profesiones dentro de esta categoría.

8) International Federation of Social Workers - Fédération Internationale des Assistants Sociaux et des Assistants Sociaux - Federación Internacional de Trabajadores Sociales.



no lingüísticas o paralingüísticas se hallan vinculadas entre sí. De esta manera, extrae la notable conclusión (Bradley, 1997, p.41) de que una experiencia ERASMUS puede reforzar el compromiso técnico de los trabajadores sociales: estos estudiantes, que en su mayoría suelen comenzar sus estudios con un buen capital de compromiso personal, sólo pueden recurrir a sí mismos en la situación de estudiantes de intercambio, experimentan en sí mismos durante su estancia en el extranjero un desamparo nuevo y que una persona adulta apenas conoce, compuesto por problemas lingüísticos y de otros tipos. Precisamente esta experiencia -al principio no siempre agradable- y la superación de la misma contribuye a incrementar no sólo las competencias lingüísticas y culturales, sino también las competencias analíticas de los futuros trabajadores sociales. Como coronación a este incremento de sus competencias, estos estudiantes pueden llegar a experimentar problemas emocionales y cognitivos que suelen ser específicos de su clientela. Un trabajador social que haya sido en alguna ocasión estudiante con beca ERASMUS de intercambio no sólo estará probablemente mejor formado lingüística y culturalmente, sino que puede suponerse que su comprensión de las situaciones vitales y de los problemas de sus clientes esté perfeccionada gracias a esta experiencia en el extranjero.

Es cierto que este estudio se ocupa más bien de descripciones y análisis de proyectos piloto, debido simplemente a que estas formaciones eran hasta hace muy poco tiempo de carácter puramente nacional, a diferencia de los estudios de las universidades científicas, que en muchos lugares forman parte de una tradición universitaria europea global. Sin embargo, no parece existir (Kornbeck, 1998) ninguna descripción de la importancia de la enseñanza de lenguas y los conocimientos idiomáticos para la formación de los trabajadores sociales, ni su inclusión en la reglamentación de acceso y admisión al ejercicio de la profesión en los diversos Estados Miembros. Un proyecto de investigación de estas características sería ya por sí prometedor, ya que la actividad de los trabajadores sociales es comunicativa en el sentido más auténtico de la palabra.

A modo de resumen, podemos observar que los siguientes agentes podrían contribuir cada uno por su lado a la creación de nuevas sinergias:

- ❑ las asociaciones profesionales, comparando las reglamentaciones formativas y de acceso a una profesión y examinando posibilidades de reconocimiento mutuo de títulos (lo que en parte ya se efectúa, en colaboración con la Comisión Europea), y fomentando en sus ámbitos respectivos el debate sobre dichos temas;
- ❑ las instancias decisoras nacionales, adaptando los reglamentos de estudio, examen, admisión y ejercicio profesional de manera que se posibilite, promueva y estimule el intercambio intereuropeo de plazas de estudio y la movilidad en la vida profesional activa entre los diversos países;
- ❑ las escuelas y universidades técnicas y los centros formativos, internacionalizando sus contenidos formativos y practicando el intercambio con los correspondientes centros de otros países europeos (lo que también se efectúa en la actualidad, véase Bradley, 1997).

Y podríamos añadir a cada uno de los puntos mencionados lo siguiente: reforzando de manera sostenible las materias idiomáticas en todas estas actividades.

Homenaje final

A pesar de la importancia que tienen los conocimientos de idiomas para el empleo en general, toda enseñanza lingüística de carácter profesional debiera hallarse adaptada a la profesión concreta. Dar clase de francés a una clase compuesta por alumnos de carnicería tiene sin duda su importancia, pero si la enseñanza se centra más en el “accord du participe passé” (concordancia de los indefinidos) que en el idioma cotidiano y la terminología técnica -lo que por desgracia suele suceder en la realidad-, aquella supondrá simplemente la impartición obligatoria de un canon educativo ajeno al caso de un futuro carnicero. Muy probablemente, estos alumnos manifestarán muy poco interés por estos contenidos formativos, ya

“Un trabajador social que haya sido en alguna ocasión estudiante con beca ERASMUS de intercambio no sólo estará probablemente mejor formado lingüística y culturalmente, sino que puede suponerse que su comprensión de las situaciones vitales y de los problemas de sus clientes esté perfeccionada gracias a esta experiencia en el extranjero”

“A pesar de la importancia que tienen los conocimientos de idiomas para el empleo en general, toda enseñanza lingüística de carácter profesional debiera hallarse adaptada a la profesión concreta.”



que los considerarán como cultura general y de poca o escasa utilidad.

Hemos de aceptar que las cuestiones planteadas en este texto, debido a la distribución actual de competencias, sólo podrán reglamentarse mediante mecanismos creados por los propios Estados Miembros, aun cuando nada impide a los órganos comunitarios y sus institutos descentralizados fomentar la búsqueda de soluciones concretas, precisamente para garantizar de manera sostenible las ventajas de Europa como asentamiento industrial. Nuestro ejemplo (el trabajo social), aun cuando no pertenezca directamente al ámbito del debate sobre asentamientos industriales, resulta lo suficientemente revelador, ya que refleja la vinculación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en el contexto de actividades (las del programa ERASMUS) creadas y dirigidas por la UE.

Hemos pretendido con este artículo ofrecer argumentos para examinar de manera diversificada la problemática planteada. Por contra, no pretendemos responder globalmente a todas las cuestiones examinadas, sino ofrecer estímulos para continuar la investigación. Las recomen-

daciones incluídas también son de naturaleza muy general y señalan únicamente los ámbitos en donde se aprecia una necesidad de reforma.

Con todo, el autor espera estimular a una mayor reflexión sobre la importancia de la enseñanza de idiomas para la política y la economía de la formación profesional. No puede sorprendernos que la integración europea y las potenciales posibilidades del enorme mercado interno europeo de trabajo hagan necesaria una enseñanza de idiomas adaptada a los tiempos que corren.

Precisamente en este contexto, puede manifestarse la esperanza de que las instituciones comunitarias, los responsables nacionales y las más diversas organizaciones profesionales den lugar a redes de contacto fructíferas y creadoras de sinergia que permitan incrementar la calidad y la relevancia laboral de la enseñanza de idiomas en toda Europa, mejorar claramente la posición que ocupa ésta en las diversas carreras formativas y fomentar allí donde sea posible el intercambio europeo, sea éste de alumnos, de maestros, de investigadores o incluso de responsables administrativos.

Bibliografía

Batley, Edward & Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela & Szepe, György (1993): *Language policies for the world of the twenty-first century. Report for UNESCO*. París: World Federation of Modern Language Associations. Fédération Internationale des Associations de Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)

Bradley, Greta (1997): "Home and away: Experiences of ERASMUS exchange students on social work programmes". *Social Work in Europe*, J. 4, H. 2, p. 35-41

Bunk, Gerhard P. (1994): "Impartición de competencias en la formación profesional inicial y continua en Alemania". *Formación Profesional - Revista Europea*. No. 1/1994, p. 9-15

Buttler, Friedrich & Reyer, Lutz, Hgg. (1991): *Wirtschaft-Arbeit-Beruf*. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesan-

stalt für Arbeit (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Bd. 110)

Calliabetso-Coraca, Pénélope (1996): "La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères". en: Kornbeck (1996), p. 209-218

Candelier, Michel (1996): "Sprachenpolitik und Didaktik: Eine berufsethische Fragestellung". en: Kornbeck (1996), p. 27-38

Coulmas, Florian, Hg. (1991): *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries*. Berlín & Nueva York: Mouton de Gruyter

Dondelinger, Germain & Wengler, André, Hgg. (1995): *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue (Luxemburgo, 3-6 novembre 1993)*. Louvain-la-Neuve: Peeters (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain; tomo. 76)



Girard, Denis (1996): [Ohne Titel]. en: Donde-linger & Wengler (1996), p. 12-18

Gowen, Sheryl Greenwood (1996): "How the reorganization of work destroys everyday knowledge". en: Hautecoeur (1996), p. 11-31

Haberland, Hartmut (1991): "Reflections about minority languages in the European Community". en: Coulmas (1991), p. 179-194

Hautecoeur, Jean-Paul, ed. (1996): *Alpha 96. Basic education and work*. Toronto: Culture Concepts & Hamburg: UNESCO Institute for Education

Hawson, Anne (1996): "A neuroscientific view on second-language learning and academic achievement". *The Bilingual Review. Revista Bilingüe*, J. 21, H. 2, p. 101-122

Hutmacher, Walo (1997): "Key competencies in Europe". *European Journal of Education*, J. 32, H. 1, p. 45-58

King, Robert D. (1997): "Should English be the law?". *The Atlantic Monthly*, April 1997, p. 55-64

Kornbeck, Jacob, Hg. (1996): *Sprachpolitik und Interkulturalität*. Trier: Universität Trier (Schriftenreihe des Zentrums für europäische Studien; tomo 24)

Kornbeck, Jacob (1997): "Education is a barrier to language learning and communication. Interview with Nina Rao, of India's Indira Gandhi Open University". *Fremdsprachenunterricht*, J. 41/50, H. 5, p. 392-393

Kornbeck, Jacob (1998): "Researching social work professionalisation in the context of European integration". *Social Work in Europe*, J.5, H.3, p. 37-46.

List, Juliane (1997): "Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen in Europa". *Berufsbildung - Europäische Zeitschrift*, N.º. 1/1997, p. 5-14

Magère, Philippe & Esmein, Bernard & Poty, Max, Eds. (1998): *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Centre Culturel Français

Marcuse, Herbert (1964): *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press

Mertens, Dieter (1991): "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft". [Primera edición 1974, en:] Buttler & Reyer (1991), p. 559-572

Ouane, Adama, Hg. (1995a): *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'Education

Ouane, Adama (1995b): "En guise de conclusion: La normalité du bilinguisme et ses implications dans la politique de l'éducation". en: Ouane (1995a), p. 413-431

Pattanayak, D. P. (1995): "Langues maternelles: Définition et apprentissage". en: Ouane (1995a), p. 37-48

Reimavuo, Runa (1997): *Social workers in Europe - are they mobile?* Bruselas, 01.11.97: International Federation of Social Workers, IFSW EU Liaison Committee

Spillner, Bernd (1996): "Interkulturalität im beruflichen Diskurs. Europäische Sprachenpolitik für Fachsprachenforschung, Fachkommunikation und Fachsprachenvermittlung". en: Kornbeck (1996), p. 219-230

Titone, Renzo (1989): *On the bilingual person*. Ottawa: Legal Publications

Titone, Renzo (1997): "Considerazioni sui programmi di 'immersione bilingue' nelle scuole di diverso grado. L'esperienza del Canada". *Educazione e Società Plurilingue. Education et Sociétés Plurilingues*, N.º. 2, p. 39-44

Zydati, Wolfgang (1998a): *Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland: Reform oder Konkurs?* Munich: Langenscheidt

Zydati, Wolfgang (1998b): "Die Nachwuchskette in der Fremdsprachendidaktik droht zu reißen". *Neusprachliche Mitteilungen*, J. 51, H. 1, p. 3-7



Staffan Laestadius

Profesor adjunto en
el Instituto Real de
Tecnología
(Kungliga Tekniska
Högskolan, KTH),
Estocolmo



Ingrid Hallman

Profesora en la Aca-
demia Popular de
Tollare, Nacka,
próxima a Estocolmo



El retorno de los abandonos escolares a la formación y el trabajo: las Academias Populares escandinavas

El debate internacional en el campo de la investigación y la política sobre la formación y el aprendizaje se ha centrado fundamentalmente en los sistemas educativos formales. El análisis del denominado problema de los abandonos y el debate sobre las medidas para contrarrestarlo también se ha efectuado con un enfoque similar. Pero examinar casos ajenos a la enseñanza formal puede ser esencial para comprender la manera de afrontar el problema de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, en un mundo que requiere ya una formación permanente. Las academias populares (APs) de los países escandinavos pueden ilustrar estas excepciones a la regla dentro de la institucionalización de los sistemas educativos en Europa. El objetivo de este artículo es analizar los logros de estas APs en lo relativo a los abandonos y la forma en que consiguen sus resultados. El artículo se concentrará en la evolución sueca de este sistema escolar complementario, en sus problemas y en su capacidad presente y futura para resolver el problema de los abandonos escolares.

1) Este texto ha cobrado su forma definitiva gracias a algunas observaciones recibidas de los editores de esta revista y a numerosos comentarios y correcciones por parte del profesor Gunnar Eliasson, KTH

Introducción¹

La Academia Popular (AP) es una innovación escandinava cuyo origen se sitúa a mediados del siglo XIX. Estos centros se crearon para contrarrestar la insuficiente enseñanza pública de la época. Las APs -erigidas generalmente en superficies pequeñas de zonas rurales- se convirtieron a lo largo de los años en centros locales de educación y cultura por toda Escandinavia. No solamente ofrecían un currículo en humanidades, sino que resaltaban también la educación ciudadana y la participación en los procesos democráticos. Sirvieron asimismo de foros para el intercambio y el desarrollo culturales. Este artículo se centrará en las APs suecas.

El importante papel que antiguamente desempeñaban las APs -dotar a los jóvenes con talento, fundamentalmente de zonas rurales o de familias trabajadoras, de un capital de conocimientos y cultura para su posterior carrera en la vida laboral y social- ha cambiado en los últimos años debido a la democratización de la sociedad sueca y la expansión del sistema escolar de carácter público. Los padres que estudiaron en su momento en las APs envían hoy en día a sus niños a los institutos/liceos de bachillerato y las universidades.

Las APs han afrontado este cambio estructural orientando sus actividades de diversas maneras. Aun cuando diversas

APs han experimentado dificultades para reorganizar su nuevo papel, son muchas las que han desarrollado fuertes competencias para educar a las personas que, por un motivo u otro, no se han adaptado al sistema escolar público convencional. La herencia cultural de las APs -favorecer la participación estudiantil, el diálogo y el desarrollo humano- parece haber favorecido esta reorientación.

Una responsabilidad particular aceptada por las APs ha sido ayudar a quienes abandonan prematuramente el sistema público escolar a recuperar su autoconfianza, y o bien reaccionar al sistema educativo formal, o bien retornar al mercado de trabajo equipados con conocimientos que incrementarán sus oportunidades para participar en un proceso de aprendizaje de carácter permanente. Durante los años noventa, periodo de incremento del paro juvenil en Suecia, los asistentes a las APs consiguieron reducir fuertemente sus índices de desempleo e incrementar su porcentaje de retornos a la escuela o al trabajo.

La enseñanza de las personas que abandonan la escuela -que el sistema escolar público formal sueco no resuelve satisfactoriamente- constituye tanto un desafío como una oportunidad para las APs de Suecia, y para sus alumnos.

El debate internacional en el campo de la investigación y la política sobre la for-



mación y el aprendizaje se ha centrado fundamentalmente en los sistemas educativos formales. El análisis del denominado problema de los abandonos y el debate sobre las medidas para contrarrestarlo también se ha efectuado con un enfoque similar.

Sin embargo, a pesar de la normalización de las instituciones educativas y culturales por todo el país, se observan diferencias entre condados y regiones. . Examinar casos ajenos a la enseñanza formal puede ser esencial para comprender la manera de afrontar el problema de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, en un mundo que requiere ya una formación permanente. Las academias populares (APs) de los países escandinavos pueden ilustrar estas excepciones a la regla dentro de la institucionalización de los sistemas educativos en Europa. Estas academias han adoptado responsabilidades no resueltas satisfactoriamente dentro del sistema educativo público formal, esto es: ayudar a quienes abandonan prematuramente la escuela a recuperar la confianza en sí mismos y, o bien reaccender al sistema educativo formal, o ingresar en el mercado de trabajo dotados de mayores oportunidades para participar en el necesario proceso de formación permanente que seguirá a continuación.

El objetivo de este artículo es analizar lo conseguido por estas APs en el trabajo con los abandonos escolares, y la forma en que logran sus resultados. Existen similitudes y diferencias en cuanto a evolución y estructura actual de las APs en los diversos países escandinavos. Este artículo se concentrará en la evolución en Suecia de este sistema escolar complementario, en sus problemas y en su capacidad presente y futura para resolver el problema de los abandonos.

La Academia Popular: historia breve de una innovación escandinava

A mediados del siglo XIX, el sistema nacional normal de enseñanza superior sólo se hallaba abierto en realidad a las clases superiores, y tenía un perfil claramente

urbano. La clase media rural, relativamente amplia en la Europa septentrional, carecía de buenas posibilidades educativas. En respuesta a esta necesidad, la iglesia protestante y diversos movimientos filantrópicos crearon las APs como plataforma cultural e institucional para el desarrollo de nuevas vías educativas.

Inspirado por el párroco y filósofo danés N. F. S. Grundtvig, la primera Academia Popular se creó en Dinamarca en 1844, y a ésta siguieron instituciones similares en todos los demás países escandinavos.²

Las primeras Academias Populares suecas, que recibieron inicialmente el nombre de "Escuelas Campesinas" se crearon en 1968. Orientadas originariamente a la población rural, fundamentalmente campesinos/granjeros, se convirtieron pronto en la herramienta de los crecientes movimientos populares como el de trabajadores, la iglesia libre y los movimientos antialcohol. Las administraciones de los condados fundaron numerosas escuelas para contribuir al desarrollo cultural y educativo de los pequeños municipios y las zonas rurales. El número de APs -que siguen siendo el mayor número de escuelas libres en Suecia- ha pasado de 29 en 1900 a 147 en la actualidad, un número siempre alto. Además, son muchas las escuelas que han abierto filiales. Un tercio de las mismas están operadas hoy en día por los condados y los municipios, y el resto por diversas organizaciones no gubernamentales (Folkbildningsrådet 1997).

Aun cuando existen academias populares en los grandes centros urbanos (todas las nuevas APs se han implantado en ellos), la AP tradicional se halla situada fuera de la zona urbana y presenta el carácter de un campus pequeño; con frecuencia, están situadas en un paraje precioso. Muchos estudiantes -en la actualidad cerca del 45%- viven en los campus (SOU 1990:65). También muchos profesores viven tradicionalmente en las APs o muy próximos a las mismas, y participan en los acontecimientos culturales que tienen lugar en ellas. Durante el año académico 1995/96, asistieron a cursos impartidos en las APs cerca de 210.000 estudiantes. Una abrumadora mayoría de éstos (173.000) recibieron cursos de carácter breve -de duración inferior a 14

2) Estas escuelas se denominan hoy en Suecia "folkhögskola", y tienen denominaciones similares en Dinamarca y Noruega. Puede discutirse si han de traducirse como "escuelas superiores populares" o "academias populares" ("people's colleges" en inglés). Contrariamente a la propia preferencia de estas escuelas, preferimos la última denominación, ya que esta connotación refleja mejor la atmósfera de campus, el ambiente de enseñanza general, la edad de los estudiantes y las ambiciones culturales de muchas de estas escuelas. Pueden compararse con los institutos de enseñanza general de los EEUU.



días-, mientras que 37.000 estudiantes siguieron cursos más largos, desde 15 semanas hasta dos o tres años de duración³. Casi un 84% de las semanas lectivas totales se llevaron a cabo en el marco de estos cursos largos (SCB 1997, p.12). Las actividades de enseñanza (y aprendizaje) en las APs suponen aproximadamente un 10% de todas las horas lectivas impartidas en la escuela secundaria superior que recibe en Suecia el nombre de “gymnasium” o instituto de bachillerato (SCB 1995)⁴.

El papel actual y futuro de las academias populares sólo puede comprenderse si se considera el transfondo de su posición original y su temprana evolución, estabilizada a comienzos de este siglo.

En aquellos momentos las escuelas se habían convertido en un vehículo para las ambiciones democráticas presentes en la sociedad sueca, al menos por dos motivos: en primer lugar, su mera existencia hizo posible que los jóvenes con talento procedentes de zonas rurales distantes o de familias trabajadoras obtuvieran una educación superior, a la que de otra manera sólo podía accederse tras la escolarización obligatoria; y en segundo lugar, muchas APs daban gran importancia a la educación ciudadana y a la preparación para una participación activa en un proceso democrático.

La pedagogía de las APs se caracterizó desde el principio por la participación estudiantil en la planificación y realización de los estudios, la orientación por grupos y por una relación no jerárquica con el maestro. Se incidía más en el desarrollo humano que en las cualificaciones formales. No existían títulos al término de la enseñanza recibida, sino que se certificaba más bien una visión general de las capacidades sociales y formativas de cada estudiante. El sistema de alojamiento y el hecho de que profesores y estudiantes compartieran el mismo techo desempeñaba un importante papel en el cumplimiento de estos objetivos generales.

La enseñanza en materias básicas como el idioma sueco, inglés y matemáticas presentaba similitudes con la de los gymnasiums y disfrutaba también de una fuerte prioridad. Así, las APs se convirtieron en portón de acceso, sobre todo en

pueblos pequeños, zonas rurales y centros de distritos, a numerosos puestos de clase media-baja como los de policías, maestros de la escuela primaria, enfermeras, etc. Ya en los años 20 se observó que los jóvenes de la clase trabajadora que asistían a las APs no retornaban a su puesto original en la sociedad sino que ascendían en la escala social.

En muy gran medida, las APs se beneficiaron de la fuerte demanda educativa que las instituciones establecidas no podían satisfacer. Captaron así a numerosos estudiantes sumamente motivados, que pasaron a ocupar puestos de la vida pública sueca tales como políticos, autores ... Las APs se convirtieron de esta manera en instituciones importantes -entre otras- dentro del sistema sueco de formación de capital social y cultural, al ofrecer carreras paralelas y alternativas a las ofrecidas por las instituciones democráticas. El muy conocido estudio de Putnam (1996) sobre la democracia en la Italia septentrional ha analizado recientemente la importancia de los fenómenos de este tipo.

Las APs fueron desarrollándose como foros donde categorías muy diversificadas de personas podían aprender y participar de la herencia cultural nacional. Las salas de reuniones y las bibliotecas de las APs se convirtieron en centros culturales para las zonas rurales y los pequeños municipios. En este entorno, la cultura popular se mezcló e interactuó con manifestaciones culturales de corte más clásico. Los “escritores obreros” suecos -que no encuentran equivalente con importancia similar en ninguna otra zona idiomática europea- tienen su origen en este ambiente cultural (Furuland, 1991 & Hägg, 1996).

El cambio en el papel de las academias populares

Al reformarse el sistema estatal de la enseñanza secundaria durante las décadas del 60, 70 y 80 y ampliarse el sistema académico y los restantes sistemas de la enseñanza superior, las academias populares comenzaron a buscar nuevos papeles e identidades. Su antiguo grupo de potenciales alumnos comenzó a disminuir como consecuencia de la democratización

3) Aproximadamente un 87% de los estudiantes de cursos largos asisten a dos o más cursos. Cerca del 47% estudian cuatro cursos o más

4) Cálculo aproximado que toma en cuenta los 37.000 estudiantes de cursos largos que reciben enseñanza en las APs y los 313.000 alumnos que estudian en los gymnasiums.



de la sociedad sueca, un proceso al que ellos mismos habían contribuido. Por otro lado, la matriculación social en el extremo superior del sistema escolar estatal se amplió radicalmente, y además el sistema escolar irrumpió en campos educativos anteriormente ocupados por las APs. Los padres que habían estudiado en las academias populares enviaban ya a sus hijos a los gymnasiums (institutos de bachillerato/secundaria superior) y a las universidades.

Los movimientos populares (en particular los surgidos de fases tempranas de la industrialización) se vieron confrontados asimismo a las nuevas realidades de una sociedad industrial avanzada o incluso postindustrial, y a los profundos cambios en los sistemas de valores que acompañaron a dicha transformación⁵. La permanente incertidumbre y reorientación que anidó dentro de los antiguos movimientos populares, responsables aún de numerosas academias, no dejó de ejercer su efecto sobre las actividades de búsqueda de identidad en las respectivas APs.

Las subvenciones a las academias populares siguen partiendo de la idea de su *complementareidad* con el sistema escolar convencional, esto es, que aquéllas desempeñen funciones no cubiertas por el último. De esta manera, las APs han reorientado sus actividades hacia ámbitos situados fuera del sistema educativo público convencional (véase SU 1990:65). Prácticamente, las APs (y sus instituciones propietarias) y el Parlamento han acordado que éstas deberán desempeñar su papel dentro del espacio que no queda cubierto por el sistema escolar público. Puede argumentarse que esto concede a las academias populares un papel más bien *reactivo* que *proactivo* dentro de un sistema educativo en plena mutación (Laestadius 1991). Pero por otro lado están surgiendo grandes incentivos -en otros ámbitos del sistema educativo- para que las escuelas privadas de reciente creación *compitan* con los gymnasiums ya establecidos.

Aun cuando con una posición relativamente más débil de la que tenían entre ambas guerras mundiales, las academias populares de hoy en día matriculan a más estudiantes que nunca. Un análisis detallado de las estadísticas nos revela el cam-

biante papel de las APs que hemos mencionado. Sus actividades pueden agruparse en la actualidad bajo cuatro categorías: tres tipos de cursos largos, y una enseñanza de curso corto.

Cursos generales largos

La primera categoría consiste en cursos generales de larga duración, a los que asiste algo menos de la tercera parte de los estudiantes de cursos largos (11.000). Estos cursos constituyeron en su momento el núcleo lectivo tradicional de las academias populares. Se centraban en materias escolares de carácter general pertenecientes a las humanidades y las ciencias sociales, junto con las asignaturas generales características de las APs sobre ciudadanía y cultura, y las materias locales que reflejaban las intenciones del operador de la APs.

Los cursos generales han combinado tradicionalmente la libertad de contenidos curriculares y de procesos pedagógicos con la demanda (al menos por parte de algunos de los estudiantes) de proporcionar las competencias generales necesarias para acceder a una enseñanza superior.

No obstante, en las últimas décadas estos cursos generales de larga duración se han visto confrontados a dos tendencias nuevas y en parte contradictorias entre sí. En primer término, ha cambiado el grupo de alumnos potenciales. Mientras que los estudiantes matriculados originalmente buscaban una movilidad social, los cursos generales de carácter largo se han transformado en cursos dedicados a los jóvenes, que de una manera u otra, experimentan dificultades de integración en la escuela secundaria normal. Esta nueva estructura de los estudiantes que asisten a los cursos generales se halla relacionada probablemente con un cambio en sus motivos y ambiciones; desde un proceso positivo y activo de búsqueda de oportunidades educativas entre jóvenes motivados y con movilidad ascendente, hacia la actual selección negativa y reactiva entre estudiantes que ya no disponen de tanta energía. La otra tendencia que afrontan los cursos generales es la presión creciente por parte de la administración para normalizar los currículos de las APs y adaptarlos a los contenidos y niveles imparti-

“Las subvenciones a las academias populares siguen partiendo de la idea de su complementareidad con el sistema escolar convencional, esto es, que aquéllas desempeñen funciones no cubiertas por el último. De esta manera, las APs han reorientado sus actividades hacia ámbitos situados fuera del sistema educativo público convencional (...). Prácticamente, las APs (y sus instituciones propietarias) y el Parlamento han acordado que éstas deberán desempeñar su papel dentro del espacio que no queda cubierto por el sistema escolar público”

⁵ Análisis clásicos en este campo son por supuesto los de Bell (1973); Bell (1976); Inglehart (1977) e Inglehart (1990). Para el caso específico sueco, pueden consultarse los de Andersson et al (1993) y Pettersson (1998).



Las actividades de las APs pueden agruparse bajo cuatro categorías:

– “(...) los cursos generales de carácter largo se han transformado en cursos dedicados a los jóvenes, que de una manera u otra, experimentan dificultades de integración en la escuela secundaria normal. (...)”

– (...) cursos largos especiales (...) ofrecen similitudes con los de los institutos americanos de humanidades (...) Los cursos especializados en medios de comunicación, teatro o música, pintura y escritura atraen a numerosos estudiantes con talento. (...) Los estudiantes suelen estar muy motivados y si algunos de ellos son antiguos abandonos del sistema escolar ordinario, la razón bien puede ser que hayan encontrado en las academias populares una alternativa mejor. (...)

– (...) enseñanza orientada al mercado de trabajo (...) apropiada para los estudiantes en paro y frecuentemente sin educación.

– (...) por último, las academias populares ofrecen también una enseñanza en cursos breves, con duración habitual de uno a tres días e impartidos por lo general en cooperación con otra organización.”

dos en los gymnasiums/ bachillerato sueco.

Cursos largos especiales

Este segundo campo de los cursos largos especiales abarca aproximadamente unos 12.000 estudiantes a quienes se imparte sobre todo música, artes, fotografía y otras materias estéticas, y representa una tendencia en otra dirección bastante diferente. Las APs han conseguido afianzarse en un campo escasamente desarrollado por el sistema educativo normal, reflejando la creciente demanda entre los jóvenes de las sociedades postmaterialistas de actividades culturales y estéticas. Existen numerosos datos documentales suecos recogidos de las entrevistas realizadas entre los jóvenes que confirman estas tendencias postmaterialistas (Andersson et al 1993). Estos cursos ofrecen similitudes con los de los institutos americanos de humanidades.

Los cursos especializados en medios de comunicación, teatro o música, pintura y escritura atraen a numerosos estudiantes con talento -principalmente femeninos- que han finalizado su bachillerato y eligen en ocasiones esta alternativa antes de acceder a estudios académicos. Estos cursos sirven con frecuencia de puente entre el bachillerato y las academias de bellas artes, música, etc. Los estudiantes suelen estar muy motivados y si algunos de ellos son antiguos abandonos del sistema escolar ordinario, la razón bien puede ser que hayan encontrado en las academias populares una alternativa mejor. Durante su estancia en el instituto, desarrollan en parte su talento personal y acumulan también capital cultural (y humano).

Numerosas APs ofrecen cursos especiales no solamente populares y atractivos sino además muy conocidos en el sector de los medios de comunicación como excelentes en su especialidad. Sin embargo, existen también numerosos cursos especiales muy populares dirigidos hacia el trabajo social y a determinadas categorías especiales de estudiantes discapacitados, peor conocidos en términos generales pero para las que muchas de estas escuelas han desarrollado competencias absolutamente exclusivas.

La enseñanza orientada al mercado de trabajo

En tercer lugar, las APs han reaccionado a la reciente demanda (y financiación) de enseñanza orientada al mercado de trabajo, ofreciendo rápidamente nuevas capacidades lectivas para cerca de 14.000 estudiantes.

Esta nueva categoría se creó en 1992/93 como consecuencia del proyecto parlamentario de afrontar las cifras de desempleo en rápido ascenso, algo desconocido hasta la fecha dentro del mercado de trabajo sueco⁶.

Estos programas adaptados al mercado de trabajo se convirtieron rápidamente en la actividad individual más importante de las APs, responsable de más del 30% de la financiación estatal que recibe y aproximadamente del mismo porcentaje de sus actividades educativas.

Podría argüirse que las academias populares han demostrado una enorme flexibilidad al incrementar rápidamente su capacidad para impartir una enseñanza apropiada para los estudiantes en paro y frecuentemente sin educación. Sin embargo, también se ha debatido intensamente dentro de las escuelas si esta respuesta a las necesidades a breve plazo del mercado de trabajo no ha tenido lugar a expensas de los objetivos a largo plazo de estas academias populares (Folkhögskolan, varios números; Lindgren et al 1997). A fin de conseguir subvenciones estatales, las APs han de homologar sus currículos con los estatales, adaptándolos fundamentalmente al sistema público de la enseñanza secundaria superior. Se reduce así su libertad para decidir currículos y métodos pedagógicos propios.

Las academias populares atraen fundamentalmente a estudiantes femeninos. Cerca del 62% de los estudiantes que asisten a cursos de larga duración son mujeres. No se observan diferencias significativas entre los tres tipos de cursos largos en cuanto al sexo. Esta elevada proporción femenina corrobora el hecho observado generalmente de que las mujeres se dedican en mayor medida que los hombres a programas educativos de carácter general y a asignaturas culturales e inte-

6) Desde julio de 1997, este programa orientado al mercado de trabajo se halla integrado dentro del “Programa de Perfeccionamiento de Conocimientos” de carácter nacional y más grande (Kunskapslyftet)



lectuales en particular. En una sociedad postindustrial de carácter cognitivo, esta tendencia podría hacerlas más competitivas a largo plazo.

En cuanto a la edad, la enseñanza impartida en las academias populares se destina -y siempre se ha destinado- a adultos o casi adultos. Este hecho queda también confirmado por las estadísticas, que nos indican una edad de 18 a 24 años entre cerca del 41% de los estudiantes de cursos largos y de 25 a 45 años entre el 45%. Existe asimismo un grupo importante (11%) de edad superior a los 45 años.

La enseñanza de cursos breves

En cuarto lugar y por último, las academias populares ofrecen también una enseñanza en cursos breves, con duración habitual de uno a tres días e impartidos por lo general en cooperación con otra organización. Estos cursos se han acrecentado durante los años noventa, reflejando quizá con ello la financiación estatal de facto a las actividades educativas de todas las organizaciones (y en ocasiones organismos municipales) que suelen cooperar con las APs en la organización de dichos cursos. También las APs tienen fuertes incentivos para impartir estos cursos, combinados con un alojamiento durante dos o tres días, beneficiándose así de economías de escala con sus locales formativos y de alojamiento.

El retorno de los abandonos escolares a la formación permanente

Al adaptarse al cambio estructural de la sociedad sueca, las academias populares han desarrollado en general de manera más o menos voluntaria una competencia para afrontar la parte problemática del sistema educativo sueco.

Comparten su especialización en este campo con la denominada "Komvux" (Kommunala vuxenutbildningen = educación municipal de adultos), un mecanismo educativo de mayor tamaño que las APs, si bien en el sistema Komvux predominan los estudiantes a jornada parcial y los estudiantes que asisten a cursos individuales. No obstante, ambos sistemas

matriculan a antiguos alumnos que abandonaron prematuramente la escuela y a inmigrantes. Las APs dominan en el mercado -si se nos permite esta expresión- de los estudiantes discapacitados.

Así y todo, el papel que desempeña la Komvux y el de las APs presentan ciertas diferencias: la mayoría de los estudiantes que asisten a los cursos Komvux lo hacen para obtener certificados superiores en cursos a los que ya asistieron en los institutos de bachillerato (para hacerse más competitivos), o a fin de complementar sus exámenes de bachillerato y calificarse para un curso universitario.⁷ Estos estudiantes, por lo general con recursos y muy motivados, acceden a los mismos cursos de la Komvux que los estudiantes que pueden calificarse correctamente de abandonos. Para las aulas de la Komvux ello constituye un desafío, pero también una fuente de problemas.

También se observan diferencias en los métodos pedagógicos utilizados por la Komvux y las APs. En la primera las clases lectivas son más escasas, el volumen de trabajo individual a domicilio mayor y el programa de estudios más amplio. Los estudios de la Komvux se orientan por lo esencial al logro de cualificaciones formales y contrastan con las actividades de carácter social orientadas al desarrollo humano que son importantes para las APs.

Los profesores de las academias populares afirman recibir numerosos estudiantes que han abandonado prematuramente los cursos Komvux. No obstante, la imagen estadística no permite definir claramente esta situación. Cerca del 20% de los asistentes a cursos de la educación básica de adultos (nivel de escolaridad obligatoria) no consiguen acabar sus cursos (1993/94). Las interrupciones en el nivel secundario superior de los cursos Komvux asciende a cerca del 16%, pero dicho porcentaje probablemente oculte un problema mayor de abandonos (SCB 1995b, p.133).⁸ Con todo, no se dispone de estadísticas sobre la relación entre estos "abandonos de la secundaria" y las academias populares. También se observaba la existencia de abandonos en las academias populares. De hecho, un 20% de los alumnos que iniciaron un curso largo en el otoño de 1992 no consiguió llevar a término éste (SCB 1995a, p. 9 y 29).

"(...) la enseñanza impartida en las academias populares se destina -y siempre se ha destinado- a adultos o casi adultos (...) una edad de 18 a 24 años entre cerca del 41% de los estudiantes de cursos largos y de 25 a 45 años entre el 45%. Existe asimismo un grupo importante (11%) de edad superior a los 45 años."

7) Las estadísticas existentes revelan claramente este hecho. El motivo del 68% de los estudiantes de postsecundaria en la Komvux era explícitamente en 1992 el de continuar sus estudios, lo que puede compararse con el 34% en el caso de los estudiantes de una AP. El desarrollo personal, por otra parte, fue el motivo que declaró un 31% de los estudiantes de APs y sólo el 12% de los estudiantes Komvux. Coincide con lo anterior el que un 25% de los estudiantes AP declarase motivos de empleo, frente a sólo un 15% en el caso de los estudiantes Komvux.

El índice de desempleo entre los estudiantes Komvux era del 13%, frente al 20% para todos los estudiantes de APs y el 25,5% para los alumnos que comienzan cursos largos de carácter general (SCB 1994 y SCB 1995a p. 21 y sig)

8) El denominador incluye p.e. a cerca de un 25% de estudiantes fuertemente motivados que desean calificarse para una determinada formación académica y cuya probabilidad de abandonar estudios es sumamente escasa. Sin embargo, en este caso no se han estudiado detalles sobre el tema.

**Cuadro 1:****Efectos de los cursos largos en las Academias Populares - síntesis de resultados (porcentaje de la población estudiada)**

		92:II	95:II
Indice de paro juvenil (registrado) (20 a 24 años de edad)		10,7	15,6
Situación antes y después de efectuar los estudios en la AP (a comienzos de 1992):			
estudiantes de cursos largos, en total:	con trabajo	30	27
	parados	20	15
	continúan en estudios	30	36
Hombres:	con trabajo	30	28
	parados	24	15
	continúan en estudios	26	35
Cursos especiales, excluidos:	con trabajo	26,9	21,3
	parados	25,5	17,4
	continúan en estudios	24,8	34,8

Nota: El porcentaje restante o bien entra en programas para el empleo o bien se ocupa de las propias labores domésticas.

Fuente: SCB 1995a y SCB-AKU

(con estudiantes fuertemente motivados), las proporciones de abandonos así definidos pasan a ser respectivamente del 13 y del 51% (SCB 1997). ¡Casi dos terceras partes de los estudiantes (un 64%) que asisten a los cursos generales u orientados al mercado de trabajo en las academias populares, por tanto, pueden calificarse de antiguos abandonos!

Aproximadamente un 22% de los estudiantes de cursos largos se hallan catalogados como discapacitados. Este grupo compone también un 30% y un 27% de los cursos generales y de los orientados al mercado de trabajo, respectivamente. "Discapacitado" en este contexto abarca 16 categorías médicas y sociales. El grupo "inmigrantes con problemas lingüísticos" constituye la categoría individual más grande (un 41,6%), que está particularmente bien representada en los cursos de orientación al mercado de trabajo (SCB 1997). Dos terceras partes de los inmigrantes que acuden a estos cursos, no obstante, han estado ya de 11 a 13 años o incluso más en una escuela (en ocasiones en el extranjero) antes de llegar a estos cursos, lo que revela más un grave problema del mercado de trabajo sueco que problemas a escala individual (Lindgren et al 1997).

Evaluación de las academias populares

No resulta fácil evaluar los resultados de la labor de las academias populares. Un motivo evidente es que los objetivos de las APs no pueden cuantificarse con facilidad. Así pues, los evaluadores no pueden calcular simplemente su eficacia y productividad. Dado que sus objetivos -y por supuesto la matriculación de los estudiantes- difieren claramente de otros sistemas como la Komvux, los análisis comparativos también resultan difíciles. Además, la polarización en cuanto a estrategias y matriculación dentro del sistema AP hace que incluso numerosas estadísticas detalladas no sean adecuadas para obtener conclusiones válidas y fiables.

No obstante, se han efectuado toda una serie de evaluaciones, que parten en muchos casos de series grandes de entrevistas. En general, estas evaluaciones re-

Hace 10 años, la proporción de abandonos en las APs era del 16%, lo que confirma la impresión de que las academias populares en nuestros días reciben a estudiantes menos motivados que antes (SCB 1998). Con todo, este problema de los abandonos sucesivos del sistema escolar público normal, a continuación de los cursos Komvux y por último de las APs precisa una mayor investigación hasta llegar a conclusiones definitivas.

La proporción de estudiantes que han abandonado prematuramente el sistema educativo y que asisten a cursos en las academias populares depende, por supuesto, de la definición que demos de un "abandono". Si definimos a estas personas como aquéllas que no han finalizado la escolaridad obligatoria, se obtiene una proporción de antiguos abandonos entre los estudiantes AP del 11%. Con una definición más amplia, que incluya a quienes sólo tienen la escolaridad obligatoria y a aquéllos que han comenzado el bachillerato pero no lo han terminado, se produce otro 30% adicional. Si se excluyen de estas cifras los cursos especiales



velan una imagen positiva o incluso muy positiva. Una encuesta de gran tamaño entre personas que habían asistido a cursos largos AP reveló una satisfacción extremadamente alta entre los entrevistados (SU 1995:141, p. 43). Muchos estudiantes declararon un aumento en su autoconfianza como un efecto importante de estos cursos largos (SU 1996:159; Lindren, 1996). No consiguieron necesariamente un trabajo una vez finalizado el curso, pero sí llegaron a detectar lo que necesitan aprender aún para continuar con una enseñanza y formación más especializadas.

La tradición de los mecanismos de selección de las APs es también distinta a la de la enseñanza formal -grupos pequeños, ambiente cultural de reconocimiento individual y la experiencia de comunicarse con personas anteriormente ignoradas-, y también parece surtir efectos positivos.

Existen asimismo dos grupos recientes de datos cuantitativos: uno relativo a los estudiantes de cursos largos y recogido a partir de 1992, y una encuesta entre los que siguieron los programas orientados al mercado de empleo en 1994/95.

El estudio de 1992 continuó efectuándose para 1995. La interpretación de los resultados se complica debido a que la situación en el mercado de trabajo sueco cambió radicalmente entre 1992 y 1995. Más o menos durante su fase educativa (del segundo trimestre de 1992 al segundo trimestre de 1995), el paro declarado para los jóvenes entre 20 y 24 años de edad *aumentó* del 10,7 al 15,6% (SCB-AKU). A pesar de ello, sin embargo, el estudio para 1992/95 señala que el índice de desempleo para los estudiantes de APs disminuyó de un 20% (antes del curso) a un 15% (después del curso). Además, aumentó la cifra de quienes declaraban como actividad el estudio, de un 30% (antes) a un 36% (después). Este cambio se hallaba más marcado para estudiantes masculinos que para femeninos: el paro disminuyó entre ellos del 24 al 15%, y el porcentaje de estudiantes aumentó del 26 al 35% (SCB 1995a p. 7 y 21). Esto puede indicar que los hombres utilizan en mayor proporción los institutos populares para enriquecer sus cualificaciones, mientras que las mujeres

Cuadro 2:

Efectos de la enseñanza orientada al mercado de trabajo en las academias populares -síntesis de resultados (porcentaje de la población estudiada)

	94:II	96:II
Paro general (registrado) (de 20 a 24 años de edad)	15,9	14,9
Paro general (registrado) (de 25 a 34 años de edad) ⁹	9,5	8,9
Situación antes y después de finalizar estudios en la AP (comenzando con 1994):		
Empleo de dedicación completa	14	21
En estudios	29	35
Paro	39	27

Fuente: Lindgren et al. (1997) y SCB-AKU

asisten a ellos por motivos personales y culturales.

Si se excluyen los cursos especiales (con sus estudiantes fuertemente motivados), el índice de paro entre los estudiantes de APs que comienzan cursos largos de carácter general parece disminuir del 25,5% al 17,4% (SCB 1995a, p.22). Se observa también -lo que probablemente tiene máxima importancia- un aumento significativo en la motivación para continuar estudios posteriores en este grupo, que contiene una gran proporción de antiguos abandonos: ¡un 35% de los estudiantes de cursos generales continúan estudiando! (véase el cuadro 1).

La encuesta a los estudiantes asistentes a la enseñanza orientada al mercado de trabajo de las academias populares en 1994/95 revela que el índice de empleo de jornada completa entre ellos aumentó del 14% en 1994 hasta el 21% en 1996, y que la proporción de quienes continuaban estudios ascendió del 29 al 35%, mientras que el índice de paro disminuyó del 39 al 27% (Lindgren et al 1997, p.59) (véase el cuadro 2).

Así pues, parece posible concluir que las academias populares suecas, en un periodo que se caracteriza por un deterioro radical de la situación de empleo, consiguen reintegrar un porcentaje significativo de antiguos abandonos escolares -que, en función de la definición adoptada,

9) La creación de programas educativos orientados al mercado de trabajo reduce por definición las cifras del paro registrado. Esta reducción tiene una magnitud del 1% para las edades correspondientes, durante el periodo 1994-96.



10) En realidad, los estudios por grupos resumidos en los cuadros 1 y 2 pueden estar influidos, aun cuando el periodo de tiempo estudiado sea breve, por el proceso natural de maduración entre los encuestados (conforme los jóvenes adquieren edad, su inclinación a buscar empleo se hace mayor). Como no se dispone de datos comparables para otros grupos de abandonos escolares que no hayan seguido programas educativos, no podemos diferenciar entre este "efecto de maduración" y el "efecto AP" como responsables de los cambios observados en el grupo analizado en cuanto a su situación de empleo o paro y a su participación en nuevos programas educativos. Además, podría argüirse que el cambio radical experimentado durante los años noventa por el mercado de trabajo sueco influye decisivamente sobre el número de abandonos escolares y su comportamiento, haciendo así difícil el diferenciar entre un "efecto general" y un "efecto de crisis" en la actividad de las APs.

Por último, como sucede con otros numerosos estudios sobre los resultados de los sistemas educativos, las estadísticas tampoco permiten diferenciar con seguridad entre los "efectos de filtro" (véase Arrow, 1973) del proceso de atracción y matriculación de estudiantes y los "efectos educativos". Si se asume por ejemplo que el proceso de quedar desempleado es más aleatorio que el proceso de conseguir un nuevo empleo, podría bien suceder que las personas con mayor talento y ambición entre los parados recientes sean quienes consigan acceder a la formación en una AP. De todas formas, estos son los únicos datos disponibles, y ninguna cifra o resultado cualitativo encontrados contradice las conclusiones que hemos expuesto. Las fuentes que mencionamos al pie de estos cuadros han publicado los correspondientes detalles técnicos sobre la labor estadística efectuada por las Estadísticas Suecas.

suponen hasta dos terceras partes de los estudiantes matriculados- ya sea para efectuar estudios complementarios y una formación profesional o para acceder a un empleo. Tanto las evaluaciones cualitativas como las estadísticas señalan esta misma tendencia.¹⁰

Las APs consiguen llevar esto a cabo respetando la diversidad de su clientela, en la que se incluye una gran proporción de estudiantes con discapacidades o procedentes de otros países. Ello les reporta el pluralismo de adaptar sus currículos a las necesidades personalizadas.

Estas actividades formativas también están entrando cada vez más en competencia con las de la Komvux y con las de las escuelas y centros educativos privados creados recientemente. El pluralismo institucional y la especialización que genera esta situación ayudan asimismo a corresponder a la diversidad cultural natural de Suecia.

Pero esta transformación y competición también resultan sin embargo dolorosas

para las APs. Debido a su glorioso pasado, y a sus relaciones muy enraizadas con movimientos populares envejecidos, existen algunas tendencias para aislarse en la subcultura de la enseñanza popular y las academias populares. De esta manera, las APs han de afrontar la necesidad de encontrar un equilibrio entre el desarrollo de los mejores elementos de su herencia cultural, por un lado, y la transformación y adaptación a las necesidades de la sociedad de nuestros días, por otro (SOU 1996:75; Lindgren 1997). En esta situación, algunas APs -al igual que lo hacen determinadas empresas e instituciones en periodos de transición- han adoptado la estrategia de reclamar protección por su carácter especial. No obstante, parece que precisamente el carácter especial de estos centros les dota de un fuerte potencial competitivo que merece la pena utilizar y desarrollar, es decir, el de formar al número probablemente creciente de abandonos escolares que genera la moderna sociedad; podemos concluir afirmando que esta innovación escandinava tiene aún mucho camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

Andersson, Åke et.al., (1993): *70-talister - om värderingar förr, nu och i framtiden*, Natur och Kultur, Estocolmo.

Arrow, Kenneth (1973): "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, Vol. 2, p. 193-216.

Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, Nueva York.

Bell, D. (1976): *Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, Nueva York.

Folkbildningsrådet (1996): *Verksamheten 1995/96*, Estocolmo.

Folkbildningsrådet (1997): *Budgetunderlag 1998-2000*, Estocolmo.

Folkhögskolan ((revista de las APs en Suecia, diversos números)).

Furuland, Lars, 1991: *Ljus över landet*, Gidlunds.

Hägg, Göran (1996): *Den svenska litteraturhistorien*, Wahlström & Widstrand, Estocolmo.

Inglehart, Ronald (1977): *The Silent Revolution, Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton.

Inglehart, R. (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princ., N.J.

Laestadius, Staffan (1991): "Låt folkhögskolan bli ett avantgarde", *Aftonbladet*, 28/5.

Lindgren, Lena (1996): *Kan en filthatt stärka demokratin?*, Carlssons bokförlag, Estocolmo.

Lindgren, L. et.al. (1997): *Excellens i flexibilitet - utvärdering av folkbildningens insatser för arbetslösa*, Folkbildningsrådet, Estocolmo.

Pettersson, Thorleif (1988): *Bakom dubbla lås*, Institutet för framtidsstudier, Estocolmo.

Putnam, Robert (1996): *Den fungerande demokratin - medborgarandans rötter i Italien*, SNS Förlag, Estocolmo.

SCB-AKU: Arbetskraftsundersökningen, grundtabeller, 2:a kvartalet 1992, 94, 95 & 96., Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro.



SCB 1988: *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1982 - enkät-uppföljning våren 1987*, Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro (U 38 SM 8801).

SCB 1994: *Nybörjare på gymnasieutbildning i kommunal vuxenutbildning hösten 1992*, Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro (U 35 SM 9401).

SCB 1995a: *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1992 - enkätuppföljning våren 1995*, Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro (U 35 SM 9501).

SCB 1995b: *Utbildningsstatistisk Årsbok 1995*, Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro.

SCB 1997: *Folkhögskolan 1995/96*, Statistiska Centralbyrån, Estocolmo/Örebro (U 22 SM 9701).

SOU 1990: 65: *Folkhögskolan i framtidsperspektiv*, Utbildningsdepartementet, Estocolmo.

SOU 1995:141: *Folkbildning och vuxenstudier*, Utbildningsdepartementet, Estocolmo.

SOU 1996:75: *Värden i folkhögskolevärlden*, Utbildningsdepartementet, Estocolmo.

SOU 1996: 159: *Folkbildningen - en utvärdering*, Utbildningsdepartementet, Estocolmo.



Joop Hartog
Universidad de
Amsterdam



Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional¹

La terminología de la sobre/ infracualificación puede resultar bastante confusa. En el contexto de la política de la formación profesional, puede incluso conducir a engaño. Esos términos poseen una connotación normativa que sugiere o una mala correspondencia entre formación y trabajo, o una insuficiencia formativa. Hay quien acepta la incidencia demostrada de la sobre- cualificación (en aumento) como demostración de que la expansión escolar se ha exagerado, y de que la inversión educativa se está despilfarrando. Pero los rendimientos positivos y sustanciales de los años de sobrecualificación contradicen en la realidad esta opinión.

Datos sobre la sobre- e infracualificación

La muy conocida función salarial de Mincer relaciona el logaritmo de los ingresos con los años de escolaridad efectuados, la experiencia y el cuadrado de los mismos. Esta ecuación ha sido la base para cientos o miles de cálculos del índice de rendimiento de la formación. Los rendimientos calculados suelen arrojar en su mayoría entre un 5 y un 15% en promedio por cada año adicional escolar tras la enseñanza elemental.

Duncan y Hoffman (1981) fueron los primeros en publicar una distinción entre el nivel educativo obtenido por una persona y la formación requerida para su empleo concreto.

A partir de estos dos conceptos, extrajeron mediciones de sobre- e infracualificación y calcularon los rendimientos de estos años de discrepancia, y también los rendimientos de los años de formación requeridos. Otros autores han seguido sus huellas. Uno de los rasgos interesantes de esta serie de publicaciones es la atención que prestan a la demanda educativa expresada por el mercado de trabajo.

La descripción común de la demanda de cualificaciones en el mercado de trabajo es bastante burda y olvida que los empleos se distinguen entre sí por muchas características, que afectan a la productividad. Estas características suelen expresarse con frecuencia en forma de "requisitos de un empleo", siendo uno de ellos desde luego la formación escolar exigida. Pero se trata de una única variable, que engloba necesariamente mucha información dentro de sí. Con todo, es un paso en la dirección correcta.

En la bibliografía sobre el tema de la sobrecualificación (y la infracualificación), la escolaridad/formación exigida se mide de tres formas distintas:

□ *análisis de un empleo* (AE) por analistas profesionales de empleos;

□ *autoevaluación del trabajador* (AT), en la que el trabajador especifica la formación requerida para su empleo;

□ *las correspondencias prácticas* (CP), método que deriva la formación requerida del nivel educativo que tienen habitualmente los trabajadores en el correspondiente empleo o profesión.

Naturalmente, la incidencia de los desfases o discrepancias dependerá del grado en que se requiere una formación específica. En el Cuadro 1 se reflejan los resultados de diversos estudios. Es bastante común encontrar una buena correspondencia en cerca del 60% de los casos, en proporción algo menor para los Estados Unidos y con niveles muy bajos en el Portugal de algunos años.

El método CP suele dar resultados simétricos para la sobre- y la infracualificación (véase el caso de Países Bajos 1983, España 1990, Portugal 1985 y UK 1991, Portugal en 1991 constituye una excepción).

En el caso de los Países Bajos, pueden compararse los cálculos obtenidos por los métodos AT y AE de los años 1971 y 1974, respectivamente, resultando muy similares. La diferencia es algo mayor para el periodo 1977-1982.

Una comparación de las evaluaciones individuales según el método AT y el AE fue la efectuada por Van der Velden y Van Smoorenburg sobre los Países Bajos en 1997. La investigación estudiaba a traba-

1) Este documento se ha elaborado a partir de una ponencia por apuntes para la Conferencia de la Asociación de Econometría Aplicada, celebrada en Maastricht los días 15 y 16 de mayo de 1997. Para más detalles, véase Hartog (1998a, b). JEL J24; J31



jadores transcurrido un año tras su titulación de enseñanza secundaria o de formación profesional superior. El coeficiente de correlación para los dos cálculos distintos de la formación requerida es del 0,66. Si las mediciones AT se agregan para los diferentes niveles de ocupación, para hacerlas más comparables con las mediciones AE fundadas en el empleo, el coeficiente de correlación se incrementa hasta un 0,78.

Aun cuando las mediciones de la sobre- e infracualificación no sean muy precisas, los datos invitan a efectuar comparaciones entre diversos años (utilizando para ello exclusivamente las mediciones AT y AE, ya que el método CP como medición relativa no resulta idóneo para este fin). Podemos concluir que para tres de los países europeos sobre los que disponemos de observaciones se ha incrementado la incidencia de la sobrecualificación, mientras que ha disminuido la de la infracualificación. Ello puede aplicarse a los Países Bajos entre 1960 y 1995, a España entre 1985 y 1990 y a Portugal entre 1982 y 1992. Este fenómeno nos sugiere que la fuerte expansión de la participación en la enseñanza ha superado al incremento de los niveles educativos requeridos por la demanda. En los Países Bajos, la tendencia observada también habrá sufrido la influencia de los fuertes índices de salida del mercado de trabajo de trabajadores mayores con bajos niveles de cualificación. La evolución en los Estados Unidos parece distinta: mientras que la sobrecualificación parece haber seguido una curva en U entre 1969 y 1977, en el periodo subsiguiente se observa una disminución de la misma que se mantiene hasta 1984. Entre 1978 y 1984, parece haberse reducido por tanto la importancia de la sobrecualificación, lo que señalaría una tendencia opuesta a la vigente en los tres países europeos mencionados.

La bibliografía sobre el fenómeno de la sobre /infracualificación utiliza una función de ingresos que consiste en una generalización de la ecuación habitual de Mincer, que puede denominarse "especificación de sobrecualificación, cualificación requerida e infracualificación (SRI)"²²

Un análisis de resultados de las funciones de ingresos SRI en cinco países, efec-

Cuadro 1
Incidencia de la sobre- e infracualificación
(en porcentajes)

país	año	sobre- cualifi- cación	corres- pondencia correcta	infracualifi- cación	método evaluativo
Países Bajos	1960	7	58	36	AE
	1971	14	59	27	AE
	1971	15	55	30	AE
	1974	17	53	30	AT
	1977	26	54	21	AE
	1982	16	62	22	AT
	1983	16	68	16	CP
	1995	24	63	12	AT
España	1985	17	60	23	AT
	1985	26	58	17	AT
	1990	28	61	11	AT
	1990	15	69	15	CP
Portugal	1985	18	63	19	CP
	1991	26	58	17	CP
	1985	26	30	43	AE
	1991	33	29	38	AE
	1982	24	29	48	AE
	1986	26	30	45	AE
	1992	33	29	38	AE
UK	1986	31	52	17	AT
	1991	13	70	17	CP
EEUU	1969	35			AT
	1973	27			AT
	1977	32			AT
	1976	42	46	12	AT
	1976/78	41	43	16	AT
	1976	33	47	20	AT

Fuentes: véase Hartog (1998a, b)

tuado a partir de diferentes fuentes y para diferentes años y que englobaba un conjunto de 45 resultados de regresión, arroja las siguientes conclusiones:

- los rendimientos de la formación requerida son mayores que los rendimientos de la educación real;
- los rendimientos de la sobrecualificación resultan positivos, si bien menores que los de la formación requerida para un empleo;
- los rendimientos de la infracualificación son negativos;

2) Para la sobrecualificación, cualificación requerida e infracualificación regiría:

$Ln W = Xb + grSr + goSo + guSu + h$
en la que Sr son los años de formación requeridos por el empleo, So es el número de años de sobrecualificación (la formación de una persona menos la formación requerida por su empleo, en caso de que sea positiva; en caso contrario So es cero), y la Su sería los años de infracualificación (formación requerida menos años de formación reales, en caso de que sea positiva; en caso contrario cero). X engloba otras variables explicatorias y h es un coeficiente de error aleatorio. La ecuación habitual de Mincer sería entonces el caso especial en el que los índices g resultan idénticos.



“(...) para un empleo determinado y un nivel dado de formación exigida para el mismo, los ingresos de los trabajadores infracualificados resultan inferiores y los de los trabajadores sobrecualificados superiores a los de quienes disponen exactamente de la formación requerida para dicho empleo.”

“Es evidente que la incidencia de la sobrecualificación desciende conforme aumentan la edad y la experiencia, disminuyendo también simultáneamente la incidencia de la infracualificación.”

□ estas tres conclusiones son independientes del nivel de formación requerida

La penalización a la infracualificación siempre resulta menor que el rendimiento de la formación requerida. También suele ser menor que el rendimiento de la sobrecualificación, si bien en este caso pueden suceder excepciones.

Podemos utilizar estos resultados para dos comparaciones. En primer lugar, para un empleo determinado y un nivel dado de formación exigida para el mismo, los ingresos de los trabajadores infracualificados resultan inferiores y los de los trabajadores sobrecualificados superiores a los de quienes disponen exactamente de la formación requerida para dicho empleo.

En segundo lugar, los trabajadores con un determinado nivel formativo y que ocupan un empleo que requiere un nivel mayor al que poseen presentan ingresos superiores a quienes han obtenido a un empleo correspondiente exactamente a aquel nivel (la sobrecualificación tiene un rendimiento positivo), pero sus ingresos son inferiores a los de los trabajadores que sí disponen de la formación requerida para dicho empleo: la sobrecualificación tiene un rendimiento inferior al de la formación requerida.

Evidentemente, sería muy útil conocer el efecto de la sobre- y la infracualificación sobre la productividad en lugar de sobre los salarios o remuneraciones. Diversos estudios han observado un efecto negativo de la sobrecualificación en cuanto a la satisfacción en el empleo (Tsang et al. 1991). Tsang (1987) ha calculado que las reducciones en la satisfacción conjunta en el trabajo reducen la productividad de una planta, lo que implicaría que la sobrecualificación reduce la productividad de los trabajadores. Según dicho cálculo, una reorganización del trabajo que incrementase los requisitos para el empleo haría aumentar el rendimiento en un 8% por cada año de reducción en la sobrecualificación de cada trabajador. Es lamentable que éste sea el único análisis que se haya centrado en los efectos de este fenómeno sobre la productividad. Su conclusión nos deja con el enigma de si la sobrecualificación *reduce* los salarios más que incrementarlos.

La relación con la formación profesional

Existen tres interpretaciones posibles de los resultados de la sobre- e infracualificación:

□ la búsqueda de una buena correspondencia en un entorno de informaciones imperfectas;

□ la interpretación del capital humano; y

□ la interpretación hedonística/de atribución

Estas interpretaciones no se excluyen mutuamente. El modelo hedonístico o de atribución constituye un modelo general para asignar trabajadores heterogéneos a empleos también heterogéneos. La crítica a dicho modelo exigiría bastantes detalles técnicos, por lo que no nos ocuparemos del mismo.

La búsqueda de la correspondencia

El “desfase” o discrepancia puede suponer una situación temporal dentro de la carrera de un trabajador, derivada de una información imperfecta y que se va equilibrando posteriormente por búsqueda deliberada de solución.

De hecho, se ha demostrado que el desfase de cualificaciones está relacionado con la experiencia individual de una persona en el mercado de trabajo y que constituye en este sentido una situación temporal. Es evidente que la incidencia de la sobrecualificación desciende conforme aumentan la edad y la experiencia, disminuyendo también simultáneamente la incidencia de la infracualificación. El efecto de la antigüedad en el empleo, no obstante, no deja de ser ambiguo, y desde luego no se ha demostrado inequívocamente que la antigüedad en un empleo ejerza el mismo efecto lineal que la experiencia. De hecho, estos resultados apoyan precisamente la interpretación del desfase de cualificaciones como algo generado por la información imperfecta y la búsqueda de mejores niveles de empleo durante una carrera profesional individual. Supongamos que ignoramos la movilidad involuntaria debida a reduccio-



nes de plantilla, etc. Supongamos también que los trabajadores con un determinado nivel formativo pretenden mejorar el nivel formativo requerido por su empleo: aspiran a llegar a los máximos niveles posibles de empleo, en parte debido a que éstos proporcionan mayores ingresos. La experiencia entonces sólo puede generar un incremento en el nivel de empleo: las personas solamente cambian si dicho nivel aumenta, ya que no abandonarán su empleo actual para caer en una categoría inferior.

Por el contrario, la situación es diferente en el caso de la antigüedad en el empleo: se ha demostrado que los niveles de empleo aumentan conforme lo hace la experiencia, pero el efecto de la antigüedad en el empleo resulta que puede ser positivo, negativo o neutral.³ Probablemente, el factor de la búsqueda a partir de información imperfecta permite explicar en buena parte las observaciones de que disponemos, pero debemos mencionar que la búsqueda de mejoras coincide con muchas opiniones sobre los mecanismos del mercado de trabajo y no resulta en absoluto polémico. Obsérvese también que sólo podemos hablar de una movilidad voluntaria si extraemos las relaciones de ésta con la experiencia y la antigüedad.

El capital humano

La teoría del capital humano adelanta dos argumentos para interpretar las observaciones: la inversión deliberada y los efectos de los componentes omitidos del capital humano.

Dentro de la perspectiva del capital humano, la sobrecualificación puede resultar de una opción deliberada debido a que un empleo de bajo nivel constituye una buena oportunidad de inversión. La infracualificación actual aportará futuros beneficios, debido a la valiosa experiencia efectuada en un empleo. Sicherman (1991) ha comprobado la predicción de que los trabajadores sobrecualificados tengan mayor probabilidad de desplazarse hacia ocupaciones de nivel más alto. Dicha predicción queda corroborada, pero también se encuentra el mismo resultado de mayor probabilidad de movilidad ocupacional ascendente para los trabajadores infracualificados. Alba-Ramírez

(1993) afirma que los trabajadores sobrecualificados tendrán mayor probabilidad de cambiar de profesión al cambiar de empresa, mientras que para los infracualificados resulta más probable el cambio a un empleo distinto dentro de la misma profesión.

Explica este fenómeno a partir de la opción de inversión en capital humano de carácter general en el primer caso, y de capital humano específico en el último. Pero los procesos de búsqueda, o un exceso temporal de la oferta en un mercado, también podrían explicar este hecho. Con un exceso en la oferta de algún tipo formativo, los jóvenes titulados podrían iniciar fácilmente su andadura con una sobrecualificación en su caso personal, para decidir a continuación cambiar a una profesión distinta.

Se necesitan más datos específicos para demostrar un poder explicatorio superior en esta hipótesis. Uno de estos datos es el que señalan Kiker et al. (en publicación): los trabajadores sobrecualificados presentan un crecimiento más rápido de la remuneración en función de la antigüedad. Estos autores someten a prueba dos hipótesis contrarias en torno a la sobre/infracualificación; una hipótesis es la interpretación de la sustitución: otras inversiones y otros factores del capital humano pueden sustituir a la formación. La persona sobrecualificada poseerá unas cualificaciones y es probable que se desplace hacia empleos que correspondan mejor con ellas. Los empresarios actuales no tienen interés alguno en invertir adicionalmente en los sobrecualificados, y el crecimiento de su remuneración en función de la antigüedad deberá ser bajo, en comparación con las personas que no se hallan sobrecualificadas. La infraeducación puede también interpretarse de forma paralela: estas personas habrán logrado su posición actual debido a otras formas de capital humano, la inversión se destinará hacia otros trabajadores, con deficiencias, y el incremento remunerativo de los infracualificados irá a la zaga: la penalización a la infracualificación es menor con la experiencia y la antigüedad. Estos resultados no se han podido corroborar en el caso de Portugal. En su lugar, los autores piden ayuda a la hipótesis de la tecnología. La tecnología provoca de manera permanente niveles ma-

3) Si las ofertas de empleo afectan a las personas de manera aleatoria, independientemente del nivel de empleo ya conseguido. Si el empleo actual de un trabajador procede de una oferta particularmente buena, éste permanecerá en el mismo. Puede asociarse entonces la antigüedad prolongada con un alto nivel del empleo. Sin embargo, los trabajadores que reciban una buena oferta abandonarán su empleo actual, y combinarán en su nuevo empleo una antigüedad breve con un alto nivel de empleo. Una encuesta observa una sección transversal de estos fenómenos, y el equilibrio de las fuerzas positivas y negativas puede desplazarse hacia uno u otro lado. Así pues, los resultados empíricos coinciden con el sistema de la búsqueda aleatoria.



yores de formación requerida para determinados empleos. Las personas infracualificadas son las que disponen de cualificaciones obsoletas, en las que los empresarios no desean invertir: éstos intentarán sustituirlas con personas mejor formadas. De esta forma, sus incrementos remunerativos descenderán conforme aumente su experiencia y su antigüedad en un empleo. Los sobrecualificados son trabajadores que poseen las últimas competencias, aquéllos en los que los empresarios depositan su confianza y sus inversiones en personal, lo que conduce a un incremento remunerativo más rápido conforme aumenta la antigüedad en el empleo. Estas predicciones de efectos remunerativos se han encontrado de hecho, y los autores concluyen que la sobrecualificación y la infracualificación reflejan situaciones en las que las evoluciones tecnológicas traducidas en competencias determinan el tipo de trabajador en el que un empresario desea invertir mediante formación en el empleo, etc, y el de los trabajadores en quienes no desean invertir. No obstante, merece la pena señalar que las susodichas inversiones no han podido observarse, dado que no existen datos fiables sobre el tema en Portugal a pesar del apoyo masivo recibido de la Unión Europea para programas formativos. Nótese también que la hipótesis de la sustitución puede explicar los incrementos remunerativos más rápidos conforme aumenta la experiencia para los sobrecualificados: éstos se hallan cualificados para un empleo mejor, y es más probable que se desplacen hacia los empleos que correspondan más a sus títulos y que mejor remuneración produzcan.

La medición incompleta del capital humano que supone un trabajador tiene una fuerte lógica *a priori*. De hecho, puede pensarse que la experiencia y la formación llegan a compensar la “infracualificación”. Pero, como hemos observado antes, el efecto positivo de la experiencia en un empleo (y el efecto negativo de la sobrecualificación) también pueden derivarse del proceso de búsqueda con informaciones incompletas. Y con respecto a la formación, el problema es que los estudios empíricos con frecuencia no consiguen medir la formación actual, sino la formación requerida para el empleo, independientemente de si el trabajador consigue o no consigue éste. La formación

requerida depende de hecho del nivel del empleo, y una formación requerida mayor para los trabajadores infracualificados es algo casi tautológico: si alguien está infracualificado, es que ocupa un empleo de alto nivel para sus títulos, por lo que necesitará mayor formación. Beneito et al (1996) definen la formación como “la formación específica impartida para el empleo desempeñado”, y de hecho ésta bien pudiera ser la definición correcta. Los años de infracualificación en el empleo actual incrementan significativamente la probabilidad de haber recibido una formación específica para dicho empleo, y los años de sobrecualificación la reducen también significativamente. Groot (1997) también utiliza una medición de la formación real: “¿ha recibido usted una formación para el empleo en su empresa actual?”. Esta medición de la formación incrementa significativamente la probabilidad de estar infracualificado, pero no ejerce efecto alguno sobre la probabilidad de una sobrecualificación. Si la formación se destinó al empleo actual, es muy probable que su motivo fuera el de dotar de calidad a dicha formación, pero también sería posible que la formación se hubiera impartido para un empleo anterior, y que a partir de él los trabajadores hubieran recibido una promoción y se hallasen en su nuevo empleo infracualificados.

También algunos datos demuestran que otras cualidades de los trabajadores están relacionadas con la infra/sobrecualificación. Hartog y Jonker (1996) han encontrado que la infraeducación a la edad de 43 años mantiene una débil relación positiva con el coeficiente de inteligencia infantil, aún cuando a la edad de 53 años dicho efecto resulta ya insignificante. Hartog, Houtkoop y Oosterbeek (1997) han hallado -tanto para hombres como para mujeres- que la probabilidad de una infraformación se incrementa significativamente con las competencias de lectoescritura cuantitativas, mientras que la probabilidad de una sobreformación no resulta afectada en grado significativo. De esta manera, dentro del grupo analizado por ellos, los infraformados son las personas más capaces (controlando exclusivamente la educación recibida y la experiencia). Han definido estas competencias cuantitativas de lectoescritura como la competencia para gestionar informacio-



nes, una medición desarrollada para el proyecto IALS (OCDE/Instituto Estadístico de Canadá, 1995).

Si no consideramos los resultados de la investigación SRI, podemos formular a título de prueba una interesante hipótesis. Parece comprobarse una cierta asimetría: la penalización de la infracualificación es menor que la recompensa a la sobrecualificación. Algunos estudios han encontrado que la movilidad recibe mayores estímulos de la infracualificación que de la sobrecualificación. Entre los infracualificados podemos encontrar a las personas más capaces, mientras que los sobrecualificados no se caracterizan por una distribución llamativa en cuanto a capacidades y competencias. Los infracualificados han disfrutado de más formación que la que indica su título; los sobrecualificados no tienen menos formación que la de su título. Ello nos sugiere un proceso por el que los trabajadores consiguen, tras una búsqueda, un empleo determinado de nivel particular. A continuación, por una especie de proceso selectivo, los trabajadores más capacitados se van desplazando hacia arriba, y pueden llegar a alcanzar un nivel de empleo para el que se encuentren infracualificados. Pero las otras personas restantes disfrutan de una cierta protección: no se les expulsa de sus empleos, ni se reducen sus salarios. Sería como un modelo en el que existiera una cierta garantía de nivel mínimo a partir de la calidad valorada inicialmente, y donde los mejores irían ascendiendo, si bien tampoco se hundiría sistemáticamente a los menos capaces.

Conclusión

La terminología de la sobre/infracualificación puede resultar bastante con-

fusa. En el contexto de la política de la formación profesional, puede incluso conducir a engaño. Esos términos poseen una connotación normativa que sugiere o una mala asignación de competencias a los empleos o una insuficiencia formativa. Hay quien acepta la incidencia demostrada de la sobrecualificación (en aumento) como demostración de que la expansión escolar se ha exagerado, y de que la inversión escolar se está despilfarrando. Pero los rendimientos positivos y sustanciales de los años de sobrecualificación contradicen en la realidad esta opinión.

El término de infracualificación parece sugerir sencillamente que algunas personas no disponen del capital humano necesario para su empleo, y que por tanto deben recibir una formación compensatoria para dicho empleo. Pero esta conclusión sería prematura. Si son otras formas del capital humano las responsables de dicha deficiencia, no habrá necesidad de intervención política. En cuanto a la relación entre infracualificación y formación para el empleo, desde luego no existen hasta la fecha datos que permitan extraer conclusiones con seguridad. Un problema para ello es la enorme heterogeneidad de los programas formativos. Estos pueden ir desde un seminario vespertino hasta programas de formación perfectamente concebidos para empleos específicos. Para los programas escolares formales existe un buen sistema clasificatorio, por tipos de escuelas y por duración en años. A escala conceptual resulta fácil diseñar un sistema similar para la formación de adultos y la formación para el empleo, pero los sistemas de registros estadísticos no aplican estos sistemas tan uniformes. La implantación de un sistema reglamentado para todos los países constituiría un gran paso hacia adelante.

“la penalización de la infracualificación es menor que la recompensa a la sobrecualificación. Algunos estudios han encontrado que la movilidad recibe mayores estímulos de la infracualificación que de la sobrecualificación.”

Referencias bibliográficas

Alba-Ramirez, A. (1993), Mismatch in the Spanish labor market?, *Journal of Human Resources*, XXVIII (2), 259-278

Beneito, P., J. Ferri, M.L. Moltó and E. Uriel (1996), Over/under-education and on the job training in Spain: effect on monetary returns, documento presentado en la conferencia de la EALE, Chania, Creta

Duncan, G. and S.D. Hoffman (1981), The incidence and wage effects of over-education, *Economics of Education Review*, 1 (1), 75-86

Groot, W. (1997), The utilization of skills and the structure of earnings of older workers, Universidad de Leiden, Departamento de Economía, documento de trabajo



Hartog, J. (1998a), Wandering along the hills of ORU land, to be published in: J.A.M. Heijke (editor), *Education, training and employment in the knowledge based economy*, Londres: Macmillan

Hartog, J. (1998b), Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, número especial en torno a la sobrecualificación, en vías de publicación

Hartog J. and N. Jonker (1996), A job to match your education: does it matter? Paper presented at the ROA 10th Anniversary Conference, Maastricht; publicado en: H. Heijke and L. Borgmans, editores (1998), *Towards a transparent labour market for educational decisions*, Aldershot: Ashgate, 99-118

Hartog, J., W. Houtkoop and H. Oosterbeek (1996), Returns to cognitive skills in the Netherlands, working paper, Universiteit van Amsterdam

Kiker, B.F., M.C. Santos and M.M. De Oliveira (1999), The role of human capital and technological change in over-education, *Economics of Educa-*

tion Review, número especial en torno a la sobrecualificación, en vías de publicación

OECD/Statistics Canada (1995), *Literacy, economy and society*, París: OECD

Sicherman, N. (1991), Over-education in the labor market, *Journal of Labor Economics*, 9 (2), 101-122

Tsang, M.C. (1987), The impact of underutilization of education on productivity: a case study of the US Bell companies, *Economics of Education Review*, 6, 239-254

Tsang, M.C., R.W. Rumberger and H.M. Levin (1991), The impact of surplus schooling on worker productivity, *Industrial Relations*, 30 (2), 209-228

Van der Velden, R.K.W. and M.S.M. van Smooorenburg (1997), The measurement of over-education and under-education: Self-report vs job-analyst method, documento de trabajo, Research Center for Education and the Labour Market, Universidad de Maastricht



Títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestiones ¹

La cuestión general: ¿Cómo podemos explicar el incremento masivo des- de hace 30 años del núme- ro de titulados en todos los países europeos?

La mejora de los niveles educativos es general en toda Europa. Dicha mejora se aprecia bajo la forma de una mayor duración de los periodos formativos de los jóvenes, que se extiende al conjunto de la población activa por un proceso de tipo demográfico, pues cada generación disfruta de una "formación mejor" (o al menos más larga) que la precedente. La tendencia hacia los títulos superiores constituye simplemente una medida de este fenómeno.

La idea más extendida entre los investigadores, los políticos y los agentes sociales es que el sistema de formación debe evolucionar en función de las necesidades previsibles de las empresas (la demanda o *manpower approach*). El número de empleos disponibles en las diferentes profesiones y sectores de la economía y el perfil de dichos empleos se transforman rápidamente, por lo cual el sistema de formación debe prever o preparar estas evoluciones, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En conjunto, los países europeos han efectuado considerables esfuerzos para mejorar sus políticas educativas. El objetivo declarado de forma más o menos implícita es contribuir al desarrollo económico y adaptar la mano de obra a un progreso tecnológico rápido, para poder afrontar mejor las nuevas condiciones que impone la competencia nacional o internacional. Pero esta mejora de la situación competitiva se considera sólo como un medio en la lucha contra el paro -en par-

titular contra el paro juvenil-, que es el móvil final de dichas políticas.

El escaso éxito alcanzado, al menos en lo que respecta al paro, y la profunda modificación de las características de la mano de obra como consecuencia de esta evolución, han hecho surgir la necesidad de efectuar una reflexión comparativa sobre las consecuencias a largo plazo de las políticas aplicadas, sobre sus consecuencias para el funcionamiento del mercado laboral, sobre los mecanismos de acceso al empleo y, en general, sobre cuestiones de carácter más general como la eficacia de nuestras economías y los fundamentos de la movilidad social.

Estas cuestiones son comunes a todos los países europeos y adquieren por ello una importancia fundamental. Es evidente que el incremento de los niveles educativos tiene lugar en cada país con modalidades, periodos y ritmos distintos, que tienen que ver con la historia de los sistemas educativos y más generalmente con la historia de las diversas sociedades. Los mercados laborales y las economías que absorben este incremento de capital humano también presentan características específicas absolutamente evidentes. El análisis de los componentes nacionales o societarios de este fenómeno tiene un enorme interés desde el punto de vista de la construcción europea.

El estudio retrospectivo utilizado como base para el debate nos muestra que el ascenso del nivel formativo corresponde a causas y consecuencias de interpretación mucho más difícil de lo que hace ver el discurso oficial. Cuanto menos, este estudio nos da algunos instrumentos que permiten plantear el problema de forma distinta. Tras ello, replantea a los diferentes protagonistas algunas cuestiones sobre los elementos fundamentales de su aparente consenso.



Louis Mallet

*Subdirector general de
Servicios del Departamen-
to del Mediodía-
Pirineos*

Polémica

La idea más extendida entre los investigadores, los políticos y los agentes sociales es que el sistema de formación debe evolucionar en función de las necesidades previsibles de las empresas. El número de empleos disponibles en las diferentes profesiones y sectores de la economía y el perfil de dichos empleos se transforman rápidamente, por lo cual el sistema de formación debe prever o preparar estas evoluciones, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, el ascenso del nivel formativo corresponde a causas y consecuencias de interpretación mucho más difícil de lo que hace ver el discurso oficial.

1) Los artículos que siguen en esta sección de "Polémica" se han redactado a partir de las ponencias presentadas en el seminario "Agora de Salónica" convocado por el Cedefop y celebrado el 30 de junio de 1997. El seminario llevaba por título "Incrementar el nivel de los títulos y su distribución en el mercado de trabajo: enseñanzas y perspectivas de futuro" y su organización fue obra de Jordi Planas. Puede solicitarse al Cedefop un informe completo sobre este seminario, preparado también por Jordi y existente en los idiomas alemán, castellano, francés e inglés.



“Las diferencias observadas con respecto a las estructuras iniciales permiten apreciar un incremento general y bastante homogéneo del nivel formativo medio, y una tendencia hacia niveles superiores de titulación (...) para las diferentes profesiones. Ello quiere decir que el incremento del nivel educativo ha beneficiado al conjunto de todas las profesiones y no sólo, como pudiera esperarse, a determinadas profesiones particularmente afectadas por las transformaciones tecnológicas u organizativas.”

Polémica

El estudio: las cuestiones planteadas y los resultados obtenidos

El estudio fue elaborado por el CEDEFOP en colaboración con una red de investigadores europeos². Su objetivo central era el análisis macroeconómico o macrosocial de las consecuencias que tienen las inversiones educativas sobre el mercado laboral y sobre la asignación de mano de obra al sistema productivo. El estudio ofrece algunos elementos de respuesta a una cuestión general: ¿cómo se integra el número cada vez mayor de titulados en el aparato productivo? También puede plantearse esta cuestión en sentido contrario: ¿cómo absorbe un sistema de empleo sometido a una transformación continua a una población activa de formación cada vez mejor?

Puede buscarse respuesta a estas cuestiones con diversos tipos de enfoques. La opción restringida de la red de investigadores europeos sobre “competencias y mercado laboral” consistió en analizar la evolución de las estructuras de profesiones diferentes en función de los títulos y de la edad de quienes las ejercen, comparando dichas estructuras en diversas fechas.

Así pues, este análisis es aún de naturaleza parcial: se ha considerado la integración de los titulados en el sistema económico a partir de las profesiones, siendo así que podrían utilizarse otras categorías de análisis (por ejemplo los sectores de actividad, los tipos de empresas ...). Además, se ha tomado en cuenta la formación (“el capital humano”) de las personas a partir de dos criterios muy globales: su nivel de titulación y su edad, considerada en este estudio como una primera aproximación al elemento de la experiencia profesional.

Para este artículo utilizamos, de manera muy esquemática, el balance provisional de estos dos años de investigaciones realizadas coordinadamente entre seis grupos nacionales distintos³. El trabajo se llevó a cabo según una metodología común preparada por el LIRHE (CNRS Toulouse-Francia) para el caso de seis países (Francia, Alemania, Reino Unido, Países Bajos,

Italia, España) y para periodos diferentes, entre 1975 y 1995.

Este balance permite apreciar resultados comunes y características nacionales específicas.

Resultados coincidentes para los seis países

Las estructuras por titulación y por edad de las profesiones (estructuras ocupacionales) presentan una tendencia inercial fuerte: para un periodo del orden de 10 años, el grado de similitud entre la estructura inicial y la estructura final oscila, según los países, entre un 63% y un 85%. Esta tendencia inercial sólo encuentra una explicación muy parcial en razón de la estabilidad de las personas, ya que los movimientos de la mano de obra entre las diversas profesiones son considerables *incluso* entre quienes no son ya principiantes. Ello significa que las empresas reproducen en buena medida sus opciones de contratación o de promoción, y continúan combinando las contrataciones de jóvenes (con mayor nivel de titulación) y las promociones del personal contratado de todas las edades (en general menos cualificado) para las diferentes profesiones. La ausencia de una ruptura radical en el comportamiento de las empresas y la lentitud del proceso de sustitución de los no titulados por los titulados son los resultados principales de esta inercia. Este “resumen histórico” que supone nuestro punto de partida desempeña un papel esencial en la evolución de las estructuras ocupacionales.

Las diferencias observadas con respecto a las estructuras iniciales permiten apreciar un incremento general y bastante homogéneo del nivel formativo medio, y una tendencia hacia niveles superiores de titulación, también bastante homogénea para las diferentes profesiones. Ello quiere decir que el incremento del nivel educativo ha beneficiado al conjunto de todas las profesiones y no sólo, como pudiera esperarse, a determinadas profesiones particularmente afectadas por las transformaciones tecnológicas u organizativas.

La oferta de jóvenes más escolarizados y más titulados, una generación tras otra, y su integración en la población activa, han modificado las estructuras de competen-

2) El proyecto fue coordinado por Louis Mallet, del LIRHE, Francia, y la red de contactos por Frédérique Rychener y posteriormente por Jordi Planas, del Cedefop

3) Puede verse un artículo de síntesis de dicho estudio publicado en esta Revista Europea Formación Profesional, número 12/1997



cias de las profesiones, por simple efecto de translación. Todo sucede como si las diferentes profesiones se ocuparan a partir de la oferta de cualificaciones que encuentren en el mercado de trabajo, y no a partir de cualificaciones surgidas de sus propias necesidades específicas. La evolución de los niveles de los títulos en las profesiones puede explicarse más por la producción general de titulados que por comportamientos particulares de contratación en cada profesión, aún cuando dichos comportamientos resultasen lógicos debido por ejemplo a la evolución de los efectivos de una profesión, o a la velocidad con que cambian los requisitos exigidos a las diferentes profesiones.

Si bien este efecto de predominio de la oferta constituye el fenómeno más masivo, las profesiones se separan en mayor o menor grado del modelo general. Algunas profesiones tienen un “hiperconsumo” de titulados y otras un “infraconsumo”. Estos efectos residuales se deben probablemente a fenómenos imputables a la demanda de formación por las diferentes profesiones. Si bien tienen un carácter secundario con respecto al efecto de la oferta, nos permiten presentar otro resultado más: en los periodos recientes, son sobre todo las profesiones no cualificadas las que presentan un consumo alto de titulados.

Características nacionales específicas

La tendencia general, observable en todos los países, a una integración bastante homogénea de los titulados en las diferentes profesiones, no tiene por qué interpretarse obligatoriamente con un modelo explicativo único. Las categorías estadísticas utilizadas, la calidad y el nivel de agregación de la información, que dependen de cada país, pueden enmascarar fenómenos bastante diferentes entre sí.

Además, al margen de esta tendencia general, los países y las diferentes épocas presentan partes “sin explicación” que nos incitan a afinar nuestro análisis. Para explicar estas diferencias han de reexaminarse las estructuras de los aparatos formativos, la legitimidad de los títulos y las periodizaciones propias de cada país.

De todas formas, el resultado esencial induce, en términos globales, a preocu-

parse por las ideas generales en las que se basan las políticas educativas. La difundida idea según la cual el desarrollo de la formación inicial corresponde a evoluciones producidas en la demanda de cualificaciones por parte de las empresas, o la de que al menos las profesiones se adaptan a dicha evolución de la demanda según sus propias dinámicas, resulta poco compatible con la homogeneidad observada en la integración de titulados en todas las profesiones.

Todos estos resultados requieren una confirmación y un análisis país por país. Podemos avanzar ya dos reflexiones principales al respecto:

❑ La integración de los titulados en las diversas profesiones no resulta explicable en principio por necesidades distintas según la profesión, sino por la presencia sobre el mercado laboral de un número de titulados cada vez más alto.

❑ ¿Tendrán las mismas consecuencias los posteriores programas formativos, teniendo en cuenta que sus efectos sobre el mercado laboral se apreciarán sobre todo en el futuro? Si nuestros resultados son sólidos y estables, esta cuestión plantea la necesidad de una nueva forma de trabajo de predicción.

Algunas cuestiones y algunas respuestas

Es importante disponer de una interpretación correcta de los resultados. El objetivo de alimentar una reflexión predictiva nos conduce a plantear diversos tipos de cuestiones, que expondremos a continuación de forma general para Europa y de forma específica para cada país.

Cuestiones para las que el estudio que presentamos da algunos elementos de respuesta:

La elevación del nivel formativo, ¿se debe a la demanda de cualificaciones por parte de las empresas o a una demanda exógena social de formación?

Nuestros resultados nos llevan a optar más bien por la segunda hipótesis, a no ser

Polémica

“Todo sucede como si las diferentes profesiones se ocuparan a partir de la oferta de cualificaciones que encuentren en el mercado de trabajo, y no a partir de cualificaciones surgidas de sus propias necesidades específicas.”

“el resultado esencial induce, en términos globales, a preocuparse por las ideas generales en las que se basan las políticas educativas. La difundida idea según la cual el desarrollo de la formación inicial corresponde a evoluciones producidas en la demanda de cualificaciones por parte de las empresas, o la de que al menos las profesiones se adaptan a dicha evolución de la demanda según sus propias dinámicas, resulta poco compatible con la homogeneidad observada en la integración de titulados en todas las profesiones.”



Polémica

que consideremos que la demanda de las empresas es general e indiferenciada para las distintas profesiones, lo que en sí no sería tan improbable.

¿Se convierte progresivamente un título en condición necesaria para el empleo?

En términos generales la respuesta es afirmativa, incluyendo los bajos niveles de cualificación. La oferta de titulados es una variable esencial que determina la evolución de las modalidades de acceso a las profesiones. Durante bastante tiempo, los títulos poco extendidos han constituido una ventaja relativa para quienes los detentaban. Hoy en día, la abundancia de titulados hace de la ausencia de título un factor de exclusión.

¿Llegará la abundancia de titulados a bloquear las carreras y la movilidad social?

La respuesta es sí, puesto que no solamente el número de titulados aumenta sino que su estructura por niveles se modifica y se abren más accesos directos a empleos que tradicionalmente se ocupaban por promoción interna. Sin embargo, al ser fuerte la inercia de las estructuras de competencias en las profesiones, este fenómeno de sustitución es aún lento. El problema se planteará el día de mañana...

¿Se flexibiliza la relación título-salario?

La respuesta es sí, puesto que los titulados que no encuentran puestos correspondientes a su nivel aceptan empleos de niveles inferiores. Este efecto de "cascada" penaliza a los niveles de cualificación más bajos, haciéndolos particularmente más vulnerables al paro.

Cuestiones para las que nuestro estudio da escasa o ninguna respuesta:

La integración de los formados, ¿se halla vinculada a transformaciones en los contenidos del trabajo?

No podemos responder a esta pregunta debido a que las nomenclaturas utilizadas son demasiado dispares y no toman

en cuenta las evoluciones de los contenidos. Nuestros resultados permiten solamente avanzar la idea de que se están produciendo transformaciones comparables en todas las profesiones.

El ascenso del nivel formativo ¿es un remedio a corto plazo contra el paro?

Numerosos estudios muestran que, a corto plazo y en periodo de alto índice de paro, la formación sólo mejora situaciones difíciles individuales. Globalmente, la formación sólo lleva a modificar el orden de las personas en las colas de espera. Nuestros resultados afirman simplemente que la estructura del paro por niveles de títulos se ha incrementado más rápidamente que la estructura de la mayoría de las profesiones; no sólo los parados disponen de más títulos que antes, sino que la "densidad" de los titulados dentro del paro se ha incrementado a mayor velocidad que lo que ocurre en la mayoría de las profesiones.

La elevación del nivel formativo ¿favorecerá un incremento de la productividad, y es más, bajo diversas hipótesis macroeconómicas, una creación y mantenimiento de empleos?

Nuestro estudio no permite responder a esta cuestión. Teniendo en cuenta la gran integración de un mayor número de formados en las diferentes profesiones, es muy probable que la productividad global del sistema haya aumentado. En otros términos, resulta muy probable que el esfuerzo formativo haya contribuido a los enormes avances en la productividad de nuestras economías. Pero estos resultados se deben a otros estudios. El nuestro no extrae conclusión alguna sobre este punto, evidentemente esencial.

¿Hay una sobreeducación en Europa desde hace 20 años?

Esta cuestión atañe a todas las restantes. Nuestros resultados no dicen de ninguna forma que el esfuerzo de formación haya sido inútil o ineficaz. Y son perfectamente compatibles con la idea de que una mayor formación ha sido útil. No podemos responder a esta cuestión sin disponer de una norma o referencia, esto es, sin saber cuantas personas habría que formar y a qué nivel. Los resultados de



nuestro estudio parecen indicarnos que el mecanismo de las demandas diferenciadas de cualificaciones para las diversas profesiones no es quien guía la evolución de nuestros sistemas.

A guisa de conclusión

Podemos ampliar el debate: si nuestras sociedades han efectuado importantes esfuerzos para financiar la formación inicial es por que los diferentes protagonistas que participan en este ámbito han establecido un cierto consenso.

El incremento de los niveles educativos se debe a la acción de tres protagonistas: el Estado, las empresas y los propios jóvenes y sus familias. Cada protagonista tiene dos estrategias posibles: favorecer o no la ampliación de los periodos formativos. El problema se plantea de manera idéntica para los seis países considerados, incluso si las formas que adopta la prolongación de la escolaridad son función de los contextos y las características nacionales de los sistemas formativos.

Todos estos protagonistas han estado hasta la fecha interesados en apoyar la estrategia de ampliación de los periodos de estudio. En conjunto por diversos motivos, y separadamente por otras razones que en ocasiones resultan parcialmente contradictorias entre sí.

Todos los protagonistas se hallan convencidos, al menos implícitamente, de que el desarrollo de la formación es positivo tanto para el individuo concreto como para la economía de un país, incluso si se hace sobre la base de un consenso vago e intuitivo. Prácticamente nadie rebate que efectuar estudios es deseable en términos de la cultura, del progreso social y de la productividad del trabajo, en una sociedad donde el progreso técnico y la competencia internacional parecen garantizar la prosperidad.

Pero tomados uno a uno, los protagonistas apoyan este consenso por motivos menos convergentes.

Los responsables de las empresas ven en la formación la oportunidad de disponer de plantillas más competentes y de aumentar la eficacia global de su actividad

productiva, tanto más cuanto que la abundancia de competencias orienta la presión salarial a la baja.

Los jóvenes, con el apoyo de sus familias y teniendo en cuenta el nivel actual de paro y el escaso coste marginal que supone la formación, se hallan interesados en obtener el mejor título posible y adquirir el máximo de competencias. Su demanda de formación está también vinculada a la perspectiva del ascenso social, y la idea de la igualdad de oportunidades a través de la educación sigue contribuyendo a dicho apoyo.

El Estado responde a la demanda social de las familias, a la demanda económica de las empresas y a la de los grupos de presión educativos. En un periodo de alto índice de paro, la retención de los jóvenes en el sistema educativo puede constituir también una estrategia para darles una ocupación y evitar a la vez que se disparen las cifras de quienes buscan empleo.

Se trata de saber si las bases del consenso expuesto van a perdurar. Sin entrar de lleno en cada argumento, podemos resaltar seis puntos posibles de fractura:

❑ **La limitación de los presupuestos públicos.** Se está considerando prácticamente en todos los países el nivel actual de gasto público como el máximo posible, incluyendo los gastos en educación. Toda prolongación de la duración de los estudios supone costes. Si el Estado deja de apoyar esta prolongación, ¿tomará la privatización de la enseñanza el relevo? ¿y provocará ello un cambio en los comportamientos?

❑ **La exclusión social.** La igualdad de oportunidades a través de la educación está perdiendo puntos. El considerable desarrollo de la formación deja a personas en la cuneta. Cada vez es más común la afirmación de que los sistemas educativos producen exclusión. En un contexto general de limitación de recursos, ¿habrá que destinar éstos a una prolongación de la duración de estudios para unos cuantos, o a recuperar a quienes no se benefician de ello?

❑ **El recuestionamiento social de la educación.** Tanto en un sistema público

Polémica

“si nuestras sociedades han efectuado importantes esfuerzos para financiar la formación inicial es por que los diferentes protagonistas que participan en este ámbito han establecido un cierto consenso. El incremento de los niveles educativos se debe a la acción de tres protagonistas: el Estado, las empresas y los propios jóvenes y sus familias.(...) Todos los protagonistas se hallan convencidos, al menos implícitamente, de que el desarrollo de la formación es positivo tanto para el individuo concreto como para la economía de un país, incluso si se hace sobre la base de un consenso vago e intuitivo. (...) Se trata de saber si las bases del consenso expuesto van a perdurar.”



Polémica

como -aún en mayor grado- en los sistemas privados, las familias contribuyen a los costes educativos. Pero cuando un título no garantice ya el salario esperado y no proteja del paro, los comportamientos de renuncia a la educación se harán más habituales.

❑ **La movilidad social.** El aumento medio de la duración de los estudios va acompañado por un incremento del perfil de los niveles de títulos. La competencia entre jóvenes titulados y un número menor de jóvenes más experimentados puede bloquear las oportunidades de formación profesional. Si el reparto de las posiciones sociales se llevase a cabo de forma prematura y definitiva por el sistema educativo, no habría que excluir reacciones de los trabajadores de más edad y sus organizaciones. Esta evolución plantea el problema de los medios destinados a la formación durante la vida activa, que siguen siendo en todas partes muy escasos en comparación a los medios destinados a la formación inicial.

❑ **El replanteamiento de la relación educación-eficacia productiva.** Se trata de la tesis de la sobreeducación: las empresas no necesitan asalariados que dispongan de tantos títulos. La prolongación de la duración de los estudios supone más costes que beneficios. Sólo sirve para avivar esperanzas (en términos de empleo y de salario) que nuestra econo-

mía no podrá cumplir. En su versión más radical, esta tesis confluye en esta dirección con las teorías del paro voluntario.

❑ **El debilitamiento del vínculo entre el título y las competencias que requiere un empleo.** En un universo en el que tanto los puestos de trabajo como su organización evolucionan a toda velocidad, las competencias acreditadas y conferidas por un título obtenido en el curso de una formación inicial se quedan rápidamente obsoletas. La competencia profesional se desarrolla sobre todo en las empresas o en el marco de la formación continua. El auténtico problema de las empresas y de los agentes sociales es cómo gestionar este nuevo proceso de formación de manera eficaz y cómo replantear modalidades de certificación que resulten convenientes para el mismo.

La conjunción de estos argumentos distintos defendidos por los diferentes interesados podría amenazar seriamente el consenso sobre el que se fundamenta el desarrollo secular y excepcional de la educación que ha experimentado Europa desde la guerra hasta nuestros días. Por ello, debiéramos estudiar con todo detalle el alcance y los límites de cada una de estas tesis que, si bien no cuestionan en lo esencial la necesidad lógica de las inversiones en formación, nos incitan claramente a examinar las modalidades aceptables para el futuro.



El cambio en la demanda de cualificaciones

Introducción

La evolución de la oferta ha desempeñado un papel significativo e impulsor en la expansión educativa. Específicamente, la demanda de mayor igualdad social y de un acceso más igualitario a la educación, particularmente entre ambos sexos, ha ejercido un fuerte efecto sobre las mejoras observables en los niveles de logros educativos de la población activa en todos los países considerados. Sin embargo, ello no significa que la expansión no esté configurada en buena medida por la evolución de la demanda. Pero existen algunas reservas sobre las conclusiones que extrae el artículo precedente, "Títulos y mercado de trabajo: resultados y conclusiones", a partir de los casos documentados. A continuación explicaremos dichas reservas.

Las reservas

Una primera observación se remite a un tema *metodológico* y es de naturaleza teórica: el análisis abarca un largo periodo, desde los años 50 hasta comienzo del decenio de los 90, durante el cual los diferentes grupos de edades observados dentro del mercado laboral han obtenido sus títulos educativos formales. Como en la mayor parte de las macroinvestigaciones, se trata al sistema educativo como una "caja negra" para todo el periodo global, asumiendo una función productiva estable del sistema educativo en el sentido de que los títulos educativos formales producidos en los años 60 y 70 sean equivalentes, en términos de competencias adquiridas, a los mismos títulos formales conferidos en los años 80 y 90.

Esta asunción implícita se encuentra reñida con la idea comúnmente aceptada de que las competencias reflejadas por el

mismo título educativo formal (e incluso aún más en el caso del mismo nivel educativo formal) han experimentado cambios importantes. Diciéndolo de otra forma: hay buenas razones que inducen a pensar que la calidad de la producción de los sistemas educativos se ha modificado, no sólo en cuanto al número y la proporción de las personas tituladas por las diferentes vías educativas, sino también en cuanto a las competencias que los titulados de una vía educativa determinada (o nivel educativo) poseen. Estos cambios en las competencias de los graduados con títulos educativos idénticos reflejan en parte los cambios en la distribución inicial del talento como *entrada* (input) a las vías educativas. Por ejemplo, mientras que en los años 50 y 60 sólo un 30% de un grupo de edades pasaba a la enseñanza postobligatoria, dicho porcentaje ha alcanzado niveles de cerca del 80% en los años 90 en casi todos los países de alta industrialización, y mientras que en Alemania, por ejemplo, en los años 60 sólo un 10% de un grupo de graduados escolares pasaban a la enseñanza superior en un instituto o una universidad, la proporción se ha incrementado desde entonces hasta llegar a casi un 40%.

Estos cambios en la distribución de talento y la subsiguiente mayor heterogeneidad en la entrada al sistema educativo deben haber ejercido, *ceteris paribus*, efectos considerables sobre la calidad de la *producción o salida* (output) de los sistemas educativos, incluso si asumimos una función productiva estable de estos últimos. Es más, los últimos tres o cuatro decenios han sido testigos de cambios esenciales en la diferenciación y funcionamiento interno de los sistemas educativos (esto es, la función productiva de los sistemas educativos).

De hecho, en una serie de países, la expansión educativa se ha debido no sólo a un mayor acceso a las vías tradicionales

Christoph F. Buechtemann

*C*R*I*S International, (Centro de Investigaciones sobre la Innovación y la Sociedad) Santa Bárbara y Berlín*

Polémica

La evolución de la oferta ha desempeñado un papel significativo e impulsor en la expansión educativa. Sin embargo, ello no significa que la expansión no esté configurada en buena medida por la evolución de la demanda.



“(...)está ampliamente reconocido el hecho de que los impactos más radicales del cambio tecnológico (...) se han debido tanto a la difusión a gran escala de nuevas tecnologías elementales (...) como también a la aplicación en los últimos años de profundos cambios organizativos (p.e. “producción ligera” y subcontratación exterior).”

“Una característica común de estos cambios es que no solamente han dado lugar a profesiones completamente nuevas e incrementado el número de personas empleadas en determinadas profesiones, sino que han cambiado drásticamente los requisitos de competencias en toda la jerarquía profesional, desde las ocupaciones operativas hasta los empleos de cuadros (...)”

Polémica

de la enseñanza secundaria superior o universitaria, sino también en buena medida a la creación de nuevas vías que permitían alcanzar niveles educativos superiores, y específicamente a la creación de vías de formación profesional y de integración de las vías educativas preexistentes profesionales o “politécnicas” (p.e. en las escuelas industriales) dentro de la estructura de la enseñanza superior.

Todo esto indica que el tipo y la calidad de las competencias adquiridas en el contexto de un título o un nivel educativo formal concreto diferirán probablemente mucho, en función de si dicho título se obtuvo en los años 60 o en los 90, haciéndonos dudar sobre la noción implícita de equivalencia en que se fundamenta el análisis.

Otro inconveniente metodológico interesante a la variable central en la *evolución de la demanda*, la *profesión*, y la asunción implícita de que los cambios en la demanda de competencias se reflejarían en una estructura ocupativa modificada de la población activa con trabajo.

Cuando se utilizan categorías profesionales amplias, es probable que el análisis subestime groseramente el papel de la evolución en los requisitos de competencias dentro de estas categorías ocupacionales. Así, Abramovitz (1993), utilizando datos ocupacionales relativamente detallados, pudo demostrar para los EEUU que cerca del 75% del incremento en los niveles educativos podía explicarse de hecho por simples cambios en la estructura ocupacional.

Pueden plantearse además dudas más esenciales sobre el baremo que constituye la profesión, tal y como se indica ésta en las encuestas de población, para medir los cambios tecnológicos y por tanto los cambios provocados por la demanda en cuanto a competencias y requisitos educativos. Estas dudas se apoyan en nociones sobre la naturaleza específica del cambio tecnológico prevaleciente en los países de alta industrialización en las últimas dos décadas.

En particular, está ampliamente reconocido el hecho de que los impactos más radicales del cambio tecnológico durante este

periodo se han debido tanto a la difusión a gran escala de nuevas tecnologías elementales (sobre todo, pero no exclusivamente, a la tecnología de la información) como también a la aplicación en los últimos años de profundos cambios organizativos (p.e. “producción ligera” y subcontratación exterior). Ambos factores han llevado a una integración de tareas y una importancia creciente de las competencias tanto cognitivas como comunicativas en el puesto de trabajo. Una característica común de estos cambios es que no solamente han dado lugar a profesiones completamente nuevas e incrementado el número de personas empleadas en determinadas profesiones, sino que han cambiado drásticamente los requisitos de competencias en toda la jerarquía profesional, desde las ocupaciones operativas hasta los empleos de cuadros, transformando así la “profesión” en un indicador relativamente pobre para medir las evoluciones de la demanda de competencias.

Así pues, no es definitivo, si bien puede defenderse, que la oferta de formación ejerza un efecto determinante para explicar las transformaciones internas dentro de las profesiones.

Argumentos a favor de la demanda

Se plantea de manera interesante y muy original la noción de que dentro de las profesiones las diferentes generaciones compiten entre sí, utilizando como armas los títulos educativos contra la experiencia profesional. No obstante, es cuestionable la asunción subyacente de una equivalencia entre los conocimientos y competencias adquiridos por una escolaridad formal, por una parte, y el aprendizaje mediante la pura experiencia, por otra.

Esta noción de equivalencia es ya norma en la teoría del capital humano. Sin embargo, las competencias adquiridas en programas escolares y las adquiridas por la simple experiencia en el trabajo tienden a ser esencialmente diferentes en su naturaleza, y por tanto apenas pueden sustituirse entre sí, aun cuando puedan complementarse.

Dada la dirección prevaleciente de los cambios tecnológicos, en particular su tenden-



cia inherente hacia requisitos de competencias abstracto-cognitivas y a la devaluación de las competencias tangibles concretas, las adquiridas en programas de aprendizaje escolares han ido cobrando importancia frente a las competencias obtenidas por un aprendizaje experimental, reduciéndose así de hecho la posibilidad de sustitución entre ambas. Esto podría ejercer consecuencias muy profundas con respecto a la posición competitiva de quienes entran en el mercado laboral con una formación mejor que la de sus colegas mayores experimentados, lo que de hecho explicaría la rápida absorción de los grupos de edades más jóvenes con niveles educativos formales superiores. El propio hecho de que se observe la misma tendencia hacia una absorción rápida de titulados superiores por el sistema de empleo en numerosos países de infraestructura institucional muy diversa, *parece indicarnos* que los cambios tecnológicos organizativos, esto es, *la evolución de la demanda* en el mercado de trabajo, son mucho más responsables del cambio en los niveles educativos de la población activa de lo que indica la interpretación según la oferta.

Otra indicación de la importancia que la evolución de la demanda tiene para explicar la evolución apreciable en los patrones de empleo nos la da la información sobre los *salarios* relativos de los trabajadores con alto nivel de formación. No obstante, al contrario de la interpretación por la oferta, apenas existe evidencia de que disminuyan los estímulos salariales para los titulados de la enseñanza superior. Antes al contrario, la mayor parte de los datos disponibles para los años 80 y los primeros años del decenio de los 90 nos muestran un alto grado de estabilidad en las diferencias salariales específicas según las competencias (por ejemplo, en Alemania) o incluso mayores estímulos salariales para los titulados de la enseñanza superior, lo que indica que la demanda de trabajadores de alto grado educativo haya quizá sobrepasado la oferta de los mismos. Una sustitución de trabajadores de alta educación por trabajadores de educación más baja, que sería coherente con la interpretación por la demanda, implicaría unos estímulos salariales en descenso para los trabajadores de alta cualificación.

Sin embargo, los datos nos muestran que en la mayor parte de los países (OCDE)

los salarios reales han descendido, sobre todo en el extremo inferior de la escala salarial. Si estas tendencias de compensación laboral no reflejasen cambios en la demanda de trabajo sino más bien rigideces en los mecanismos de fijación de salarios, podíamos esperar un incremento sobreproporcional en las tasas de paro para los titulados superiores y los trabajadores de alta cualificación. Y sin embargo, en la mayor parte de los países de la OCDE se ha producido exactamente el fenómeno contrario.

Los datos observados parecen indicarnos más bien la existencia de cuellos de botella de competencias inducidos por la demanda en el primer quinquenio de los 80, lo que explicaría la rápida absorción del creciente número de titulados superiores y los mayores estímulos salariales para trabajadores de alta cualificación durante el periodo de observación. A fin de comprobar la validez de la interpretación propuesta por el lado de evolución de la oferta, debieran incluirse dentro del análisis datos sobre paro específico por nivel educativo y datos salariales, junto con informaciones directas sobre el porcentaje de empleo real de los titulados superiores en trabajos que requieren habitualmente un título universitario.

Por último, y por diversos motivos, valdrá la pena examinar también el caso de Estados Unidos. En primer lugar y ante todo, los EEUU difieren de la mayoría de los países europeos en el hecho de que la enseñanza superior no se imparte gratuitamente, sino que implica en la mayoría de los casos tasas de matriculación que se han incrementado significativamente en los últimos diez años. Como consecuencia, los Estados Unidos pueden definirse como un contexto nacional en el que las influencias del mercado (costes educativos y rendimiento futuro que se espera de las inversiones en capital humano) desempeñan un papel mayor en las decisiones educativas individuales y el comportamiento escolar.

En segundo lugar, probablemente como respuesta a lo anterior, las matriculaciones en la enseñanza superior en los EEUU han presentado en los últimos 15 años un patrón claramente distinto del observado en casi todos los países europeos. Mientras que las matriculaciones se

Polémica

“El propio hecho de que se observe la misma tendencia hacia una absorción rápida de titulados superiores por el sistema de empleo en numerosos países (...) (sugiere que) los cambios en la evolución de la demanda en el mercado de trabajo son mucho más responsables del cambio en los niveles educativos (...) de lo que indica la interpretación según la oferta.”

“Los datos observados parecen indicarnos más bien la existencia de cuellos de botella de competencias inducidos por la demanda en el primer quinquenio de los 80, lo que explicaría la rápida absorción del creciente número de titulados superiores y los mayores estímulos salariales para trabajadores de alta cualificación durante el periodo de observación.”



“Las tendencias analizadas (...) implican un desplazamiento en los costes de la producción de competencias, desde el sector privado (donde se producen las competencias más experimentales) hacia el sector público y los individuos (...)”

Polémica

incrementaron considerablemente durante los 70, este aumento se detuvo a comienzos de la década del 80, reflejando el descenso en los estímulos salariales para los titulados superiores que se produjo en la segunda mitad de los 70. A lo largo del decenio del 80, los estímulos salariales para los trabajadores con título universitario se incrementaron significativamente, traicionando el alto grado de sensibilidad del mercado a las competencias superiores, en contraste con la situación en la mayoría de los países europeos.

No obstante, la experiencia estadounidense demuestra también que las decisiones y el comportamiento educativos sólo responden a la evolución de la demanda tras un lapso de tiempo considerable. Esto parece sugerir que la evolución en el mercado de competencias universitarias deberá estudiarse con un periodo de observación largo.

Un desplazamiento en los costes

Las tendencias analizadas en el estudio debatido en este artículo previo implican un desplazamiento en los costes de la producción de competencias, desde el sector privado (donde se producen las competencias más experimentales) hacia el sector público y los individuos, financiando el sector público la enseñanza superior y contribuyendo el individuo con costes, si no directos (por ejemplo, tasas

de matriculación), al menos equivalentes a los *costes de oportunidad* correspondientes a una permanencia larga en el sistema educativo. Varios autores han argumentado convincentemente que estos costes de oportunidad que implica la permanencia en un centro educativo se hallan muy reducidos cuando en el mercado impera un alto índice de paro. Este hecho puede ser una razón importante para la “coalición por consenso” entre decisores políticos (ansiosos por mantener bajos los índices de paro), los individuos que desean consumir enseñanza gratuitamente), y los empresarios (que cosechan los beneficios y la mejor eficacia derivadas de las competencias superiores que proporciona gratuitamente el Estado). Sin embargo, hay motivos para creer que este consenso puede fragilizarse: en particular, para los empresarios la cuestión esencial es si se vinculan los niveles salariales a los títulos educativos formales (y no a los requisitos de un empleo). Si bien los empresarios podrían agradecer una menor correspondencia entre salarios y títulos educativos formales (particularmente en una situación de exceso de oferta de trabajadores con cualificaciones universitarias), este menor vínculo entre título y salario perjudicaría a la posición de los trabajadores ya empleados y de sus representantes (sindicatos), quienes tendrían motivos para temer una presión a la baja sobre sus salarios (o, en el peor de los casos, incluso una sustitución) a manos de los jóvenes de alta cualificación que acceden por primera vez al mercado laboral.



Títulos frente a competencias

Introducción

La investigación efectuada por el profesor Mallet y sus colaboradores, reseñada en el artículo precedente "Títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestiones", es provocadora y sorprendente en la mejor de las maneras. Nos obliga a pensar y a revalorar hasta qué punto las estructuras y los procesos de la enseñanza y la formación están respondiendo a los requisitos cambiantes de competencias que va imponiendo la economía. Las escuelas y las universidades producen un número cada vez mayor de jóvenes altamente cualificados. El problema que resalta esta investigación es el de la regularidad, aparentemente muy alta entre diferentes profesiones, de la tasa de absorción con la que el sistema económico integra a aquellos miembros de la fuerza de trabajo que disponen de mayores cualificaciones.

La cuestión que se plantea es si este creciente consumo que hacen las empresas de personas muy cualificadas está motivado realmente por sus propias necesidades de competencias. ¿Emplean las empresas a más personas muy cualificadas simplemente "porque están ahí"? Esta pregunta, a su vez, plantea la cuestión de si los recursos destinados a la enseñanza y la formación se están orientando mal, y, a fin de cuentas, de si los grandes esfuerzos de inversión pública dedicada en Europa a la expansión de la enseñanza superior son realmente necesarios.

Uno de los problemas que plantea el comentario del tema expuesto es que nos hace darnos cuenta de lo difícil que resulta efectuar afirmaciones generales bien consistentes sobre el cómo y el por qué las necesidades de competencias de las empresas han cambiado durante el último decenio. Resulta mucho más fácil estudiar la oferta de personas cualificadas en el mercado laboral que el estudiar los

cambios en la demanda de competencias por parte de la economía. La interpretación del profesor Mallet sobre los motivos de los cambios observados en la demanda de cualificaciones es una forma de explicar las regularidades observadas, pero existen otras explicaciones posibles. Como contribución a este debate esencial, intentaré a continuación esbozar una hipótesis alternativa que también se corresponda con los hechos.

El cambio en el contenido de los empleos

La investigación del profesor Mallet se centra en un periodo de tiempo en el que se han producido cambios considerables en lo que nuestras economías producen y en la forma de producirlo. Son numerosos los empleos que han cambiado durante este periodo hasta hacerse irreconocibles, y el consenso es que el ritmo de dicho cambio, en lugar de disminuir, va a continuar o incluso a acelerarse. Si bien los economistas siguen debatiendo la importancia relativa de los diferentes factores que producen estos cambios, disponemos ya de numerosas evidencias convincentes que apoyan una opinión "de sentido común" y generalmente aceptada sobre la importancia decisiva de los factores siguientes:

En primer lugar, una explotación más eficaz de las tecnologías de información y control basadas en los microcircuitos ha contribuido a reducir la demanda de numerosos trabajos rutinarios no cualificados. En segundo lugar, las presiones competitivas nacionales tanto en los sectores comerciales como no comerciales de la economía para mejorar con mayor rapidez la variedad y la calidad de mercancías y servicios, que son responsables de gran parte del aumento en la demanda de trabajadores con mayores cualifica-



Hilary Steedman

Secretaria y Becaria investigadora del Instituto Nacional de Investigación Económica y Social, en Londres

Polémica

Las escuelas y las universidades producen un número cada vez mayor de jóvenes altamente cualificados. La cuestión que se plantea es si este creciente consumo que hacen las empresas de personas muy cualificadas está motivado realmente por sus propias necesidades de competencias. ¿Emplean las empresas a más personas muy cualificadas simplemente "porque están ahí"? Por otro lado, las empresas suelen continuar contratando cada vez a más personas de altas cualificaciones, pagándoles más que a los de cualificaciones inferiores. Hemos de creer que se trata de una opción racional, y nuestra tarea consistirá entonces en tratar de entender mejor los motivos de la misma.



“Considero importante recordar que -incluso si la oferta de personas de alta cualificación se ha incrementado enormemente en los últimos 10 a 15 años- la media de titulados superiores puede seguir exigiendo un salario superior a los no titulados.”

Polémica

“En el decenio de 1990, una serie de factores se combinaron entre sí para modificar las competencias exigidas para trabajar en esta industria. Estos cambios implicaron que los trabajadores sin la capacidad de aprender y perfeccionar sus competencias se vieran obligados a retirarse de la industria, y que se examinase en futuros contratados la capacidad lecto-numérica básica.”

ciones. En los sectores comerciales de la economía, las presiones competitivas se han incrementado como resultado del gran aumento experimentado por el comercio mundial. Estas presiones obligan a las empresas a hacerse más eficaces para poder competir internacionalmente y a asegurarse de que contratan las competencias que necesitan y utilizan todo su potencial.

Pero también se han producido cambios considerables en los sectores no comerciales de la economía, cuya naturaleza es principalmente de servicios. La privatización de monopolios públicos y la creación de mercados internos también han ejercido presiones sobre partes de este sector de servicios, para mejorar su rendimiento. En breve, el decenio examinado por el estudio ha sido un periodo de duras presiones competitivas para las empresas. ¿Puede imaginarse que han contratado por ejemplo a más titulados universitarios -pagando el correspondiente salario superior- por diversión, por ignorancia o distracción? Considero importante recordar que -incluso si la oferta de personas de alta cualificación se ha incrementado enormemente en los últimos 10 a 15 años- la media de titulados superiores puede seguir exigiendo un salario superior a los no titulados.

Ejemplos de descenso en la demanda de trabajadores con escasas cualificaciones

Merece la pena ofrecer algunos ejemplos de los tipos de cambios enumerados y de la manera en que han afectado a los trabajadores, al contenido de sus empleos y a las competencias requeridas para desempeñarlos. Extraigo estos ejemplos de visitas efectuadas a empresas durante los últimos dos o tres años en Suecia e Inglaterra, y de un estudio publicado por el NIESR en 1995, que examinó los empleos que aceptan los titulados superiores en Inglaterra tras la reciente gran expansión de la oferta de titulados superiores (Mason 1995).

Una ilustración de la forma en la que los cambios organizativos y tecnológicos han

reducido la demanda de trabajadores de baja cualificación puede observarse en la Compañía Inglesa de Aguas. La industria de abastecimiento de aguas en Inglaterra se privatizó a finales del decenio de 1980, y suele fechar su propia historia en los términos de AP y DP: antes de la privatización y después de la privatización. Podría considerarse a esta parte del sector de los servicios públicos como una rama escasamente afectada por los cambios tecnológicos y organizativos. Sin embargo, la realidad es precisamente la contraria.

No cabe duda de que la privatización ha impulsado tendencias que sólo iban cobrando cuerpo lentamente en la era AP. En dicha era, durante los años 50 y 60, la industria disponía de una fuerza de trabajo que, con la excepción de los gestores, no presentaba cualificaciones escolares y trabajaba sobre todo en actividades de carácter manual.

En el decenio de 1990, una serie de factores se combinaron entre sí para modificar las competencias exigidas para trabajar en esta industria. Estos cambios implicaron que los trabajadores sin la capacidad de aprender y perfeccionar sus competencias se vieran obligados a retirarse de la industria, y que se examinase en futuros contratados la capacidad lecto-numérica básica. El primero de estos factores fueron las normas establecidas por la Comisión Europea, que imponían una calidad de agua muy superior. El segundo fue un nivel muy superior de la tecnología de control, incluyendo el empleo de microordenadores para supervisar y proporcionar información de cada fase del proceso de purificación de las aguas.

A partir de la privatización, la fuerza de trabajo contratada por esta empresa para el suministro de agua se ha reducido en un 50%, pasando de 10 000 a 5000 personas, mientras que tanto la calidad como la cantidad del agua se ha incrementado. El objetivo es hoy recualificar al conjunto de la fuerza de trabajo restante hasta llegar a un nivel reconocido de competencias profesionales. La Compañía de Aguas ilustra el requisito de un umbral mínimo superior de alfabetización y numeración y un grado de capacidad formativa. Buena parte de lo observado con respecto a las competencias de los



operadores en la industria de aguas puede aplicarse también al sector general de la fabricación por procesos, y a lo observado por ejemplo en la industria papelera a finales de los años 80.

El cambio más esencial en los requisitos de competencias dentro de la industria abastecedora de aguas es que la capacidad lectonumérica de los trabajadores resultaba una condición necesaria para el empleo. Además, no procedía únicamente de una exigencia por parte de la empresa sino que estaba incluida en las condiciones de la licencia de operación para la empresa.

Los operadores ya no observan o prueban el agua que atraviesa la planta sino que interpretan la información en formato alfanumérico que pasa de un equipo de comprobación automatizado al monitor del operador. El operador no sólo debe ser capaz de leer esta información en pantalla y cotejarla con su documentación impresa, sino que ha de interpretarla correctamente y decidir una intervención adecuada cuando sea necesario. En lugar de interpretar fenómenos físicos utilizando sentidos primarios, el trabajador parte de la representación abstracta de los fenómenos. En la era AP, los clientes tenían que aceptar bastantes cambios en la presión e incluso en el color del agua que recibían, y los operadores únicamente tenían que garantizar que a través de las tuberías pasase la mayor parte del tiempo un líquido lo suficientemente higiénico.

Hoy en día, con autoridades y reglamentos que exigen a las empresas cumplir continuamente con normas de alta calidad, el operador debe reaccionar inmediatamente a cambios físicos imprevisibles supervisados y representados en forma abstracta, y tomar las medidas adecuadas de corrección. En este nivel básico del trabajo de operador, las competencias exigidas quedan definidas de forma directa y predecible, con una tecnología de control adaptada para impedir que el operador tenga que intervenir de forma distinta a la puramente rutinaria, y todos los otros casos pasan al siguiente nivel, el de control. A pesar de ello, los costes que implica el aprendizaje son altos. Todos los trabajadores del procesamiento de aguas se han formado o se es-

tán formando, para cumplir las normas nacionales de competencias en la industria, lo cual supone entre seis semanas y tres meses de formación en el empleo. Además, será inevitable la necesidad de una futura recualificación, ya que la tecnología utilizada actualmente está ya caduca y se irá sustituyendo progresivamente. Así pues, la capacidad de aprender rápidamente será importante para los balances de la empresa, incluso en este nivel profesional tan básico.

Para el nivel de competencias intermedias, el gestor de una empresa visitada por nosotros en Suecia, que se ocupa de las reparaciones de una marca muy conocida de ordenadores personales y equipos similares, resaltó también el aumento en la incertidumbre y la imprevisibilidad y la necesaria capacidad de decidir rápidamente soluciones correctas. En la fuerte recesión de principios de los 90, esta empresa ya no pudo mantenerse exclusivamente de las reparaciones de productos de la empresa central, y acabó aceptando las reparaciones de una gran gama de aparatos de comunicación electrónica, elaborados por diversos fabricantes. Los técnicos de dicha empresa habían trabajado anteriormente con métodos muy normatizados y rutinarios. Cuando era necesario efectuar una reparación, consultaban el manual correspondiente y actuaban de conformidad con las instrucciones que encontraban en él. Pero cuando la empresa comenzó a arreglar aparatos de otros fabricantes, estos técnicos se encontraron con máquinas por reparar para las que no disponían de manuales ni de apenas orientación sobre cómo obtener la información necesaria.

Anteriormente, la compañía exigía a sus trabajadores competencias más rutinarias: trabajar con manuales y aplicar procedimientos fijos. Pero hoy en día la misma empresa necesita empleados que puedan buscar soluciones a determinados problemas que aparecen por primera vez. La compañía necesita trabajadores que desarrollen competencias de razonamiento autónomo y sean capaces de buscar por sí solos una solución y de utilizar su propia iniciativa.

Estos resultados coinciden con los de otro estudio sobre el incremento en la oferta de titulados superiores en Gran Bretaña

Polémica



“(...)algunos titulados superiores aceptan empleos para no titulados, en algunos casos cobrando más por ello y en otros casos con el mismo salario que los no titulados. Pero (...) existen casos de titulados contratados para puestos de no titulados, por que la oferta está reestructurando la demanda.”

“Los empresarios de una serie de países europeos, en particular Francia, Suecia y Gran Bretaña, consideran que las bases que proporcionan la escolaridad y la formación inicial no son las necesarias para dotar a todos los trabajadores de la capacidad de aprender con la suficiente rapidez y frecuencia, de forma que puedan enfrentarse a los cambios tecnológicos y organizativos.(...) Este aprendizaje, ya tenga lugar dentro o fuera del trabajo, supone para las empresas una fuente de gastos creciente. La sustitución de los empleados de cualificaciones de bajo nivel por los de alta cualificación forma parte de una estrategia empresarial para reducir dichos gastos.”

Polémica

(Mason op. cit.). Se decidió elaborar este estudio debido al enorme aumento de la participación en la enseñanza superior desde el final de la década de los 80. La proporción del grupo demográfico que accedió a la enseñanza superior en 1992 en el Reino Unido fue el doble (un 30%) de la de 1982. El objetivo del estudio era esclarecer con mayor detalle el tipo de trabajos que esta oferta muy superior de titulados desempeña. El estudio demuestra que:

□ dentro de la industria manufacturera, los productos de alto valor añadido y las nuevas tecnologías han hecho necesarias competencias correspondientes a una titulación superior en campos donde éstas no existían anteriormente;

□ en las grandes empresas del sector de servicios (servicios financieros), la reorientación de los bancos hacia la oferta y venta de una gama mucho mayor de servicios financieros ha creado una demanda de la capacidad de comprender, procesar y aplicar un gran número de informaciones en rápido cambio, y para un entorno individualizado;

□ algunos titulados superiores aceptan empleos para no titulados, en algunos casos cobrando más por ello y en otros casos con el mismo salario que los no titulados. Pero el estudio de Mason sugiere que existen casos de titulados contratados para puestos de no titulados, por que la oferta está reestructurando la demanda.

Un director explicaba:

“Colocar a personas de cualificaciones superiores en empleos de nivel bajo (como en teléfonos de asesoramiento) produce un mayor nivel de rendimiento... Los titulados son más estructurados y comprenden mejor algunos aspectos del trabajo (p.e. la venta variada de diferentes productos)...

Numerosas mujeres jóvenes salen de la escuela y aceptan un empleo como secretarías. También en este campo el cambio en las competencias requeridas ha sido considerable. Las secretarías constituyen un grupo de interés particular porque han pasado de ser un grupo que hace años se contrataba mayoritariamente con

apenas formación complementaria o estudios a proceder cada vez en mayor número de cursos largos de enseñanza general o en particular de formación profesional.

El trabajo de las secretarías siempre ha sido menos rutinario y más impredecible que otras muchas profesiones similares de administrativos u oficinistas. Pero en los últimos años su trabajo se ha transformado por el efecto de los tres elementos principales que dan lugar a la demanda de competencias:

las nuevas tecnologías de la información, la mayor internacionalización de la actividad y la mayor competencia entre las empresas por una calidad de los servicios. Este nuevo contexto significa también que los gestores comparten ahora secretarías con más frecuencia, y también que salen más a menudo al exterior, si bien continúan trabajando fuera de la oficina mediante los nuevos métodos de comunicación - el teléfono móvil, el modem e Internet.

Combinaciones variables de presiones competitivas y de innovación tecnológica rápida priman en conjunto la capacidad de aprender rápidamente durante el trabajo. Se espera de las secretarías que trabajen con eficacia pero también que se adapten velozmente a las nuevas tecnologías, que utilicen éstas con todas sus potencialidades, que gestionen el tiempo y busquen información eficientemente y que tomen determinadas decisiones independientemente de los gestores.

Un tema recurrente que puede advertirse en estos ejemplos es que se exige de las personas activas en el mercado laboral, y para todos los niveles de competencias, la capacidad de aprender y actualizar sus conocimientos de manera casi continua, o desde luego con mayor frecuencia que en los últimos años.

Los empresarios de una serie de países europeos, en particular Francia, Suecia y Gran Bretaña, consideran que las bases que proporcionan la escolaridad y la formación inicial no son las necesarias para dotar a todos los trabajadores de la capacidad de aprender con la suficiente rapidez y frecuencia, de forma que puedan enfrentarse a los cambios tecnológicos y



organizativos. Dado que éstas capacidades resultan hoy en día esenciales para la supervivencia de una empresa, los empleados sin la capacidad de aprender tanto en el trabajo como fuera del mismo se convierten en un lastre económico. Este aprendizaje, ya tenga lugar dentro o fuera del trabajo, supone para las empresas una fuente de gastos creciente. La sustitución de los empleados de cualificaciones de bajo nivel por los de alta cualificación forma parte de una estrategia empresarial para reducir dichos gastos. Puede esperarse que un trabajador de altas cualificaciones aprenda con mayor rapidez que uno con una experiencia de estudios limitada. A corto y medio plazo, el mayor salario de los titulados superiores quedaría más que compensado a través del ahorro que suponen en costes de aprendizaje. Los empresarios pueden estar interpretando las cualificaciones como una señal de la capacidad de aprender, más que simplemente como una certificación de los conocimientos adquiridos.

¿Cómo puede esperarse que esta situación afecte a los trabajadores? Ello puede ocurrir de tres maneras que se corresponden con los datos de este estudio. La primera alternativa es que los trabajadores que demuestren una escasa capacidad de desarrollar flexibilidad y autonomía vayan desapareciendo a través de abandonos y jubilaciones anticipadas. Tras ello se producirá la contratación de trabajadores más cualificados, o el perfeccionamiento profesional de los trabajadores existentes para alcanzar un nivel superior. Esta es la estrategia seguida por la Compañía Inglesa de Aguas.

La segunda posibilidad es contratar simplemente a los nuevos trabajadores con el nivel formativo inmediatamente superior, reservando entonces las tareas más rutinarias para los trabajadores de menor cualificación, como ocurría en la empresa sueca. Una tercera alternativa es reorientar radicalmente la estrategia de contratación, abriendo la posibilidad de sustituir a los trabajadores de competencias manuales por titulados con perfiles profesionales parecidos (por ejemplo gestores de producción) pero con responsabilidades muy distintas; ésta fue la situación descrita por Mason (*op. cit.*) y tam-

bién lo que ha ocurrido en Gran Bretaña para el caso de algunos trabajos de secretaría.

El requisito de flexibilidad y autonomía frente a una situación incierta (con respecto a los cambios tecnológicos y organizativos) demuestra estar muy difundido, no limitándose a unos cuantos sectores punta de la fabricación sino extendiéndose también a toda una variedad de profesiones del sector de servicios (Instituto de Empleo de Sussex). Así pues, los resultados del estudio del profesor Mallet podrían interpretarse tomando en cuenta las investigaciones que muestran una mayor exigencia de competencias de aprendizaje en numerosos sectores distintos.

¿Por qué pagar más?

¿Quiere decir esto que el rendimiento de los sistemas educativos y formativos de los correspondientes países es perfectamente correcto? Por supuesto, no pretendemos decir nada por el estilo. Los representantes de los empresarios y los trabajadores en la mayor parte de los países europeos apenas tienen posibilidad de influir sobre lo que sucede en las escuelas e institutos, donde se imparten la mayoría de estas competencias. Y los representantes de empresarios y trabajadores en una serie de países europeos, incluyendo Gran Bretaña, han dejado sentado recientemente que el rendimiento de las escuelas no se corresponde con los nuevos requisitos de competencias en diversos aspectos. El estudio demuestra en sí que los empresarios continúan valorando la experiencia de los trabajadores de más edad al mismo nivel que los niveles altos de cualificación entre los jóvenes. Así pues, no hay motivos de autocomplacencia. Pero los empresarios suelen optar por las decisiones que les parece favorecerán más los beneficios de sus empresas. Seguirán empleando a más gente con mayores cualificaciones y pagándoles más que a las personas de cualificaciones bajas. Debemos admitir que es una opción racional, y nuestra misión deberá ser entonces intentar comprender mejor los motivos de dicha opción.

Polémica

“Los empresarios pueden estar interpretando las cualificaciones como una señal de la capacidad de aprender, más que simplemente como una certificación de los conocimientos adquiridos.”



**Gunnar
Eliasson**

KTH, Departamento
de Economía Indus-
trial y Dirección,
Estocolmo, Suecia



Títulos, indicadores en el mercado de trabajo, y asignación de competencias a los empleos

La capacidad para recon-vertirse intelectualmente en el propio empleo experimenta una demanda creciente dentro del mercado de trabajo, particularmente en las industrias del sector productivo sometidas a una intensa competición y a una rápida evolución tecnológica. Hasta el punto de que los títulos llegan a reflejar estas capacidades intelectuales. Se trata de una positiva evolución industrial básica, ya documentada en los EEUU y que debiéramos apoyar en lugar de discutir.

Polémica

Introducción

El conocimiento es el *input* o factor de producción predominante. El conocimiento determina la productividad de todos los restantes factores productivos, como las horas de trabajo y las máquinas (Eliasson 1989). ¿Podría generar una hora de trabajo como factor de entrada/*input* valor económico alguno, si no viniera acompañada por una dosis fuerte de las correspondientes competencias? Sería muy improbable.

A partir de esta observación, podemos extraer cuatro conclusiones:

□ La asignación de competencias constituye la gran preocupación del mercado de trabajo, al que en justeza debiera denominarse *mercado de competencias* (Eliasson 1994a). Por ello, el rendimiento económico a cualquier escala depende significativamente de la capacidad del mercado de trabajo para asignar dichas competencias.

□ Las competencias se hallan encarnadas en seres humanos, son en buena medida *tácitas* y difíciles de comunicar. Pero ¿cómo puede un mercado asignar elementos cuyas características se desconocen en buena parte? El mercado situado ante esta disyuntiva sufrirá todo tipo de deficiencias: por ejemplo, los que dispongan de menos competencias tendrán interés de no declararlo (Akerlof 1970)

□ Los empresarios desearán en general que las competencias *tácitas* de los candidatos a un empleo se hagan más explí-

cas, por ejemplo a través de una certificación.

□ También las personas que disponen de competencias altamente cualificadas requerirán un reconocimiento explícito de sus cualificaciones bajo la forma de *títulos*, como señal o indicador que resalte su posición dentro del mercado de trabajo.

Un empleo más generalizado de mecanismos indicadores como los títulos podría dar lugar a procesos de mercado de trabajo bien mejor informados o bien a un mercado de trabajo mal informado y socialmente separador.

Así pues, la certificación de las características del capital humano se ha convertido en un tema especializado y controvertido durante años. ¿Hasta qué punto puede un título reflejar con realismo las cualidades requerida a un trabajador? ¿Hasta qué punto el incremento del número de personas cualificadas, observado en los últimos treinta años en todos los mercados de trabajo europeos (Mallet 1997, véase artículo en la página 61), refleja una nueva situación de la oferta y de la demanda de titulaciones, distinta a la correspondiente situación de oferta/demanda para el capital humano útil?

¿Títulos o competencias?

Mallet observa que si bien por una parte se ha producido un marcado incremento en los niveles educativos, como reflejan los títulos y certificados de toda Europa,



y particularmente entre las ocupaciones escasamente cualificadas, la formación continua impartida tras la escolaridad formal (al menos, la registrada como tal) parece haber desempeñado un papel relativamente insignificante durante el mismo periodo (aproximadamente, los años ochenta, si bien el fenómeno comienza en algunos países antes de 1980 y se extiende en otros hasta bien entrados los noventa. Los países estudiados por él son Francia, Alemania, Holanda, Italia, España y el UK.

El mercado de las competencias tácitas

Para dar una respuesta a esta difícil problemática necesitamos recurrir a una teoría. Pero sucede que puede elegirse entre diversos modelos teóricos, en parte contradictorios y en parte coincidentes, y que los hechos pueden explicarse a partir de elementos parciales extraídos de todos ellos.

Particularmente, el mercado de las competencias tácitas, cuyo contenido resulta en buena parte desconocido para quien las compra, plantea problemas de considerable dificultad. Durante los últimos dos decenios, los “indicadores en el mercado de trabajo” se han convertido en un tema central para las economías del trabajo y educativa (Stiglitz 1972, Arrow 1973, Spence 1974). Esta teoría, denominada teoría del filtro, representa un fenómeno ya bien conocido por los educadores mucho antes de que lo debatieran los economistas. Se formuló en parte para refutar las radicales conclusiones surgidas de la por entonces (y aún hoy) predominante teoría del capital humano (Becker 1964, Mincer 1958), que se había comprobado y confirmado con numerosos “test” econométricos, asumiendo implícitamente que no existían mecanismos de filtro para el trabajo. Sin embargo, un hecho aceptado por la teoría del filtro es que este mercado de trabajo, al igual que el mercado de los coches de segunda mano, presenta el típico riesgo de que un producto salga malo (Greenwald 1986).

El problema de cómo visualizar características tácitas encarnadas en los seres

humanos ha preocupado durante años a los educadores, como testimonia el considerable volumen de bibliografía centrada en el problema de la comprobación y la certificación. Con todo, el tema de las consecuencias sociales es controvertido y apenas existe un consenso entre los expertos en lo relativo al valor de exámenes, títulos y certificados como reflejos fiables de las cualidades humanas. Particularmente polémico es el tema de la validez de cualquier titulación en un ente tan extremadamente heterogéneo como es el capital humano. También Mallet ha optado por una versión institucional no muy estrictamente definida de ambas teorías, según la cual determinados factores exógenos influyen fuertemente sobre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo. Estos factores consisten para él en la naturaleza multifuncional y conflictiva de la enseñanza, la discrepancia entre la formación y el empleo y los marcados determinantes políticos de la educación, concluyendo que “la enseñanza y la formación no pueden reducirse simplemente a un problema económico”. Este hecho, según Mallet, permite dar -al menos parcialmente- una explicación exógena a la demanda educativa/formativa. Este punto de vista más global plantea por tanto una explicación independiente de las teorías del capital humano y del filtro, y también del método de la mano de obra en los años sesenta, cuando los planificadores intentaron pronosticar los futuros puestos de trabajo y ajustar la oferta educativa a las necesidades predichas.

Una enorme expansión del número de personas tituladas

¿Cómo podemos explicarnos el enorme incremento en la cifra de personas que disponen de títulos durante los últimos 30 años en todos los países europeos? ¿Se han incrementado en la misma medida el nivel de competencias y el nivel educativo? En caso afirmativo, ¿se observa el correspondiente aumento en la demanda para dicha oferta de competencias formales? ¿o estamos simplemente ante un caso de indicadores falsos en el mercado de trabajo?

Polémica

“El problema de visualizar las características tácitas encarnadas en los seres humanos ha preocupado durante años a los educadores, (...). Con todo, el tema de las consecuencias sociales es controvertido y apenas existe un consenso entre los expertos en lo relativo al valor de exámenes, títulos y certificados como reflejos fiables de las cualidades humanas.”



“El modelo reflejaría (...) el tipo indeseable de competición entre generaciones en Europa (...) que beneficiaría a las personas jóvenes -no necesariamente más competentes, pero dotadas de mejores títulos- en comparación con la generación anterior -sin certificados pero con mejor experiencia- dentro del proceso de contratación laboral. Según ello, las personas de mediana edad, a pesar de no ser necesariamente menos competentes, se hallarían sobrerrepresentadas entre los parados. Ello provocaría un fenómeno de exclusión social, (...). Pero esto no constituye un tercer tipo de explicación institucional, (...). Se trata de un claro caso de selección adversa conforme a la hipótesis del filtro.”

Polémica

El método de Mallet et al. para contestar a la primera de las preguntas planteadas es -como poco- bastante atrevido. No obstante, los estudios atrevidos que afrontan problemas económicos relevantes de la sociedad suelen ser muy poco frecuentes, por lo que nuestro adjetivo tiene una connotación positiva. Con todo, los proyectos grandes y atrevidos deberían poner un extremo cuidado a la hora de seleccionar la teoría apriorística adecuada que les permite interpretar los hechos.

El método de Mallet consiste en organizar grupos de datos para los seis países analizados, que se extienden aproximadamente durante el mismo periodo de diez años en el cual se estudian las características ocupacionales, educativas y de edad (según lo indicado) en las personas.

La investigación se ocupa en primer término de la distribución del creciente número de personas de diversas cualificaciones entre las diferentes categorías de empleo de los sistemas productivos, en los seis países. Concluye afirmando que los niveles formales de cualificación han experimentado un incremento generalizado en todas las categorías de empleos, y particularmente en las categorías que requieren bajas cualificaciones. Observa asimismo que la creciente presencia de los títulos dentro del proceso de selección de trabajadores puede haber bloqueado el acceso al mercado de trabajo y a otras oportunidades de formación en el empleo para aquella parte de la población activa con menos cualificaciones formales. Partiendo del presupuesto de que el sistema productivo podría no necesitar un nivel tan alto de educación formal en comparación con la formación profesional, el estudio se pregunta si no estamos ante un caso de sobrecualificación en toda Europa, y ante una demanda artificialmente baja de personas de escasa cualificación.

Esta hipótesis podría ser muy interesante si pudiera demostrarse que el mayor uso de los títulos formales no constituye un mecanismo eficaz para asignar competencias en el mercado de trabajo. Supongamos que los títulos no reflejan las competencias necesarias para el empleo, sino que en su lugar favorecen en el momen-

to de la contratación a las personas de alta graduación y perjudican a los trabajadores competentes que no disponen de dicha graduación, generándose así una inflación innecesaria en las inversiones en títulos. Sin embargo, esto no parece ser la intención que preocupa a los investigadores. Con todo, si dicha hipótesis pudiera demostrarse de manera empíricamente creíble, permitiría explicar los altos índices de paro permanentes en Europa, particularmente entre las personas sin titulación, y las distribuciones de ingresos cada vez más distanciadas para toda Europa. El modelo reflejaría asimismo el tipo indeseable de competición entre generaciones en Europa tal y como Mallet lo plantea, que beneficiaría a las personas jóvenes -no necesariamente más competentes, pero dotadas de mejores títulos- en comparación con la generación anterior -sin certificados pero con mejor experiencia- dentro del proceso de contratación laboral. Según ello, las personas de mediana edad, a pesar de no ser necesariamente menos competentes, se hallarían sobrerrepresentadas entre los parados. Ello provocaría un fenómeno de exclusión social, como sugiere Mallet. Se trata de una hipótesis perfectamente razonable, que merece la pena investigar. Pero no constituye un tercer tipo de explicación institucional, como Mallet argumenta. Se trata de un claro caso de selección adversa conforme a la hipótesis del filtro.

La prolongación del periodo educativo para algunas personas, por ejemplo para aquellas con menor talento, puede resultar útil, pero por motivos completamente distintos a los que el estudio plantea. Más que incrementar las competencias certificadas de los trabajadores menos capacitados, para contrarrestar la exclusión social, de acuerdo con la hipótesis de la sobreeducación, dicho método serviría para devaluar el sistema de titulación como indicador o señal de capacidad para el empleo. Ello daría lugar sin duda a un mal uso del sistema educativo y de los presupuestos públicos, aun cuando los esfuerzos para demostrar el nexo entre la educación y la productividad no se mantuvieran empíricamente. En este caso, sería muy interesante seguir el consejo que proporciona Buechtemann (véase las páginas 67-70): examinar también el caso de los Estados Unidos.



Los empleos requieren trabajadores más competentes

Steedman (véase la página 71) manifiesta sus reservas sobre la versión de la sobreeducación. Una serie de estudios y en particular de estudios de caso han demostrado la mayor demanda de personas de altas cualificaciones (formales), tanto para empleos anteriormente ocupados por trabajadores sin cualificar como para nuevos empleos. Este aumento en la demanda de trabajadores de altas cualificaciones procede de la privatización y la mayor competición en mercados que priman la sustitución de numerosas personas no cualificadas por escasas personas de alta cualificación. El ejemplo de los EEUU presentado por Buechtemann, que no permite deducir menores recompensas salariales para las personas de alta cualificación, corrobora sin duda esta hipótesis. Pero ¿generan las economías europeas un incremento suficiente en producción avanzada para requerir una población activa con altos niveles educativos y de cualificación?

Los comentarios que ofrece Buechtemann reflejan más bien la experiencia y la tradición investigadora norteamericana sobre el mercado de trabajo. Señala que los investigadores europeos debieran tomar en cuenta, antes de incluir a los EEUU en sus estudios, que la experiencia de este país es muy distinta de la Europea, considerando particularmente su sistema de enseñanza superior con financiación privada y un mercado de trabajo que funciona realmente como mercado, lo que obliga a las personas a aceptar una fuerte racionalidad económica en sus decisiones individuales de educación o búsqueda de empleo. Por encima de todo, podría esperarse que el sistema educativo estadounidense promoviera una certificación que generase recompensas salariales altas y permanentes. Pero también podría esperarse del vigente mercado de trabajo estadounidense que entronase la certificación como reflejo de cualificaciones y competencias más que un mercado de trabajo con menor competición interpersonal. El resultado global sería una distribución de ingresos más diferenciada, que se correspondería mejor con la distribución de competencias, y no la

exclusión social que describe Mallet. Europa estaría experimentando el fenómeno de la exclusión social debido a que la carencia de títulos inferiores puede interpretarse erróneamente como una falta de competencias personales. Esto explica probablemente el incremento particularmente fuerte que se observa entre los títulos para profesiones de escasa cualificación.

El problema educativo se halla sin duda atestado de elementos políticos, y una teoría económica resulta evidentemente necesaria para diferenciar éstos. Como todos sabemos, cuanto mayor sea la variación que presentan los datos mejor puede diferenciarse entre las diferentes explicaciones. La inclusión de datos estadounidenses en el análisis incrementaría dicha variación. Y existen sin lugar a dudas más posibilidades teóricas, o al menos variantes que pueden debatirse antes de que cerremos la oferta teórica consultada en el contexto de este proyecto de investigación tan importante y ambicioso.

No obstante, antes de intentar una interpretación hasta cierto punto divergente, considero importante decir algo sobre la naturaleza de las competencias, como elemento ofertado y demandado en el mercado de trabajo.

La naturaleza del capital de competencias

El capital de conocimientos o de competencias es sólo uno entre los numerosos factores (inputs) de producción, pero es el más importante. Se distingue por ser el factor de entrada predominante, que determina las características de productividad de todos los restantes factores de producción (Eliasson 1989). Las competencias pueden hallarse encarnadas en personas individuales o en equipos de trabajo. De hecho, una definición adecuada de una empresa es la de *un equipo competente* (Eliasson 1990). Por esta razón tiene lugar el intercambio comercial de competencias dentro de los mercados de trabajo (tanto internos como externos) y en los mercados de fusiones y adquisiciones (M&A, Eliasson 1991). El moderno mercado de capital humano ha cobra-

Polémica



“La capacidad de los títulos o titulaciones como indicadores de las auténticas competencias de una persona para llevar a cabo tareas particulares, por tanto, es muy importante tanto para el valor económico de una persona dentro del mercado de trabajo como para la eficacia del propio mercado de trabajo en la asignación de las competencias (reales) encarnadas en una persona correcta para un empleo dado.”

Polémica

do cada vez más importancia en los últimos dos decenios, en los que han surgido multitud de pequeñas empresas de alta tecnología y muy pertrechadas con competencias altas. Aparte de ser la característica o factor predominante, las competencias humanas sólo se distinguen de otras formas de capital por sus propiedades particulares. Las cuatro propiedades principales y particularmente importantes del capital humano de competencias son que éste es:

- heterogéneo;
- sobran te en cada una de sus aplicaciones;
- valioso en función y dependencia de cómo se le asigne;
- relativo (Eliasson, 1994a).

Mientras que una máquina suele especializarse normalmente en una única tarea o una serie limitada de ellas, el conocimiento del ser humano se caracteriza por su inmensa *heterogeneidad*, y por tanto por ser constantemente *sobran te* en todas sus aplicaciones. Un ser humano puede llevar a cabo numerosas tareas. En cada una de ellas, no obstante, sólo empleará una fracción de su completa dotación de competencias, siendo todas las restantes *sobran tes* con respecto a dicha tarea. Esto determina la flexibilidad del capital humano. Pero también se ha demostrado que el capital humano sólo recibe normalmente una remuneración por los servicios prestados en cada tarea particular, por lo cual el mantenimiento de la flexibilidad (competencias duales o múltiples) corresponde sobre todo a la responsabilidad económica de la persona individual. En este contexto podríamos observar que las competencias duales del trabajador alemán están financiadas en buena parte por el propio trabajador, dados los salarios muy bajos que éste gana durante el periodo de aprendizaje (Eliasson 1994b). Tomemos un caso extremo: un soldador que sepa tocar el violín a la perfección sólo recibirá remuneración como soldador cuando trabaje como tal, o bien sólo como violinista si decide utilizar su talento con el violín. Mallet (1997) ha hecho una observación similar, señalando que mientras que el nivel de las cualificaciones formales puede utilizarse como criterio selectivo en las decisiones de contratación, los salarios por su parte vienen determinados por las características del

empleo y por tanto (con las propias palabras de Mallet) “devalúan el capital humano en el puesto de trabajo”. Estas dos maneras de formular el mismo fenómeno son de hecho muy distintas en cuanto a las teorías implícitas sobre las que se basan, y sus derivaciones para la política práctica se excluyen mutuamente.

De esto se siguen diversas conclusiones: el valor económico del capital humano depende de su asignación. Ello hace que la capacidad del mercado de trabajo para asignar con eficacia el capital humano constituya una preocupación de primer orden para cada persona. El valor económico del capital humano, además, resulta relativo. Depende de la oferta de las mismas competencias en el mercado.

Las mismas conclusiones pueden aplicarse a los títulos. La capacidad de los títulos o titulaciones como indicadores de las auténticas competencias de una persona para llevar a cabo tareas particulares, por tanto, es muy importante tanto para el valor económico de una persona dentro del mercado de trabajo como para la eficacia del propio mercado de trabajo en la asignación de las competencias (reales) encarnadas en una persona correcta para un empleo dado. Así pues, el tema elegido por Mallet no hubiera podido ser más importante.

La valoración de las competencias

La extrema heterogeneidad del capital humano hace por supuesto imposible efectuar una valoración justa o una especificación completa de los contenidos de un capital humano. Cuanto más completa sea la formación de una persona, más injusto será el tratamiento que ésta reciba en un mercado que se preocupa particularmente de valoraciones y cualificaciones formales. Pero también las personas sin cualificaciones ni títulos recibirán un tratamiento injusto; cuanto mayor sea el grado de injusticia, menos servirá dicha valoración como indicador de las características particulares de competencias que se supone la valoración debe revelar. Correspondientemente, son sólo los empleos muy sencillos los que pueden caracterizarse con una enumeración de



competencias específicas o de niveles educativos alcanzados.

Así pues, puede considerarse a los seres humanos como un material *reglamentado* (Hirschleifer 1973) o *con experiencia* (Nelson 1970), y sus características competenciales sólo podrán revelarse una vez observado su rendimiento en un empleo concreto. No obstante, debemos admitir que incluso entonces el contenido de las competencias seguirá siendo desconocido y tácito. El rendimiento operativo de una persona en un empleo puede valorarse con el baremo de su experiencia de trabajo, sin juzgar su prestación en el empleo con respecto a las diversas competencias utilizadas. En particular, un abanico de problemas y circunstancias nuevos que alguien ha afrontado con éxito en su empleo pueden revelar que dicha persona dispone de una educación y una experiencia de base amplias. Este es además el típico “historial de cualificaciones” que los *head hunters* o seleccionadores buscan cuando ayudan a las empresas a contratar puestos de alto nivel. Por tanto, podemos considerar para el futuro, refiriéndonos a los resultados aportados por Mallet, que la vaguedad cada vez mayor de las especificaciones de los empleos en cuanto a requisitos de competencias presta una importancia cada vez mayor al proceso de inspección y cambio de empleo dentro del mercado de trabajo, para la evaluación (y la valoración y remuneración justas) del capital de competencias que encarna una persona. Y quizás más importante aún será la capacidad individual para adaptar las propias competencias a un empleo y reequiparse intelectualmente (lo que refleja flexibilidad) allí donde ello sea necesario.

Una plataforma de competencias para una formación permanente eficaz

Todo esto nos sugiere que busquemos otra explicación teórica (aparte de la planteada por Mallet) para los fenómenos que se observan por toda Europa en el mercado de trabajo.

Hemos de reconocer que los empresarios buscan competencias y, en particu-

lar, talentos a la hora de contratar, y que este factor del talento adquiere mayor importancia conforme se asciende en el escalón de contratación. Se admite convencionalmente que el talento en el empleo se halla relacionado positivamente con el nivel educativo, lo que en los EEUU lleva incluso a exigir el nivel de doctorado (Eliasson 1996). Bajo este presupuesto, que podría ser incluso correcto, resulta fácil comprender que se producirá una inflación de títulos en cuanto el número de personas tituladas sea lo suficientemente grande. No obstante, este fenómeno no debiera designarse con el nombre de “sobrecualificación”. Debíamos debatir más bien la posibilidad de organizar un “sistema indicador” que requiriese menos recursos que los que implica emplear todo un sistema educativo de un país para este propósito. Esto nos remite a otra observación hecha por Mallet: mientras que el número de personas tituladas ha proliferado por todo el mercado de trabajo europeo, la cifra de personas con formación profesional adicional más allá de la educación formal no lo ha hecho.

La educación formal temprana en “asignaturas académicas” difíciles como las matemáticas, los idiomas, la informática o las ciencias naturales ha demostrado (Eliasson, 1994b) ser una buena *plataforma* para la formación complementaria a la educación formal y para el aprendizaje en el puesto de trabajo, la acumulación sistemática de experiencias y la reconversión intelectual a nuevos empleos (Eliasson, 1998). La capacidad para reconvertirse/reequiparse intelectualmente en el empleo (la plataforma) tiene una demanda cada vez mayor en el mercado de trabajo, particularmente en las industrias productivas sometidas a intensa competición y a una rápida evolución tecnológica. Suponiendo que los títulos reflejen estas capacidades intelectuales, lo que a priori parecería muy lógico, las observaciones planteadas por Mallet reflejan una evolución industrial básica y positiva que ya se ha documentado en los EEUU y que debíamos apoyar en lugar de discutir. En esencia, dicha evolución apenas tiene que ver con el problema europeo del paro, excepto si consideramos que el mercado de trabajo marcha en una dirección que hace más y más difícil a las personas con “plataformas educativo-

Polémica

“(…)los empresarios buscan competencias y en particular, talentos a la hora de contratar, y este factor del talento adquiere mayor importancia conforme se asciende en el escalón de contratación. Se admite convencionalmente que el talento en el empleo se halla relacionado positivamente con el nivel educativo,(…) Bajo este presupuesto, que podría ser incluso correcto, resulta fácil comprender que se producirá una inflación de títulos en cuanto el número de personas tituladas sea lo suficientemente grande. No obstante, este fenómeno no debiera designarse con el nombre de “sobrecualificación”. Debíamos debatir más bien la posibilidad de organizar un “sistema indicador” que requiriese menos recursos” (...).



Polémica

formativas” de bajo nivel el obtener empleos bien remunerados sin recurrir al apoyo del dinero de los contribuyentes.

Esta propuesta sólo puede refutarse en favor de la explicación institucional de la sobrecualificación que sugiere Mallet si se demuestra que la educación formal reflejada por los títulos no está apenas

relacionada con la susodicha plataforma intelectual y formativa que acabo de plantear. Si así fuera, sería más que urgente proceder a examinar de manera radical y sin prejuicios (Eliasson 1994b) el papel del sistema educativo formal. Sería muy interesante y crucial clarificar empíricamente este tema en el estudio de Mallet cuando éste aborde su próxima fase.

Bibliografía

Akerlof, G.A., 1970. The Market for Lemons: Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism, *Quarterly Journal of Economics*, 84 (3) (Ag.), 488-500.

Arrow, Kenneth J., 1973b. Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, 2 (3) (julio), 193-216.

Becker, G.S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Nueva York: Columbia University Press.

Eliasson, Gunnar, 1989. 'The Dynamics of Supply and Economic Growth Å how industrial knowledge accumulation drives a path-dependent economic process; in Bo Carlsson (ed.), 1989, *Industrial Dynamics, Technological, Organizational and Structural Changes in Industries and Firms*. Boston/Dordrecht/Londres: Kluwer Academic Publishers.

Eliasson, Gunnar, 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 13 (3), junio.

Eliasson, Gunnar, 1991. Financial Institutions in a European Market for Executive Competence, Chapter 7 in Wihlborg, C., Fratianni, M. and Willet, T.A. (eds.), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.

Eliasson, Gunnar, 1994a. la eficacia educativa y el mercado de competencias, *Revista Europea Formación Profesional*, nº 2, 1994.

Eliasson, Gunnar, 1994b. *Markets for Learning and Educational Services - a micro explanation of the rôle of education and development of competence*.

París: OECD, DEELSA/ED/ CER/CD, 94 (9) (04-Nov.).

Eliasson, Gunnar, 1996. *The Use of Highly Educated People in Production*, KTH, TRITA-IEO R, 1996:10.

Eliasson, Gunnar, 1998. Las premisas de la formación permanente, *Revista Europea Formación Profesional*, nº 8/9, pp. 1-4.

Greenwald, B.C., 1986. Adverse Selection in the Labour Market, *Review of Economic Studies*, LIII (3) (julio), 325-347.

Hirschleifer, J., 1973. Where Are We in the Theory of Information?, *American Economic Review, Paper and Proceedings*, LXIII (2) (mayo), 31-39.

Mallet, Louis, 1997. Certificados, competencias y mercados de trabajo en Europa, *Revista Europea Formación Profesional*, nº 12

Mincer, Jacob, 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *Journal of Political Economy*, LXVI (4) (agosto), pp. 281-302.

Nelson, Richard, 1970. Information and Consumer Behavior, *Journal of Political Economy*, 78, 311-329.

Spence, A.M., 1974. *Market Signalling: Information Transfer in Hiring and Related Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, MA.

Stiglitz, J.E., 1972. *Education as a Screening Device and the Distribution of Income*. Ciclostilado, Yale University.

Europa internacional

1. Información y estudios comparativos

Vocational education and training - the European research field: background report, volume 1.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 352 p.
(reference document)
ISBN 92-828-3613-4 (v.1), en
ISBN 92-828-3612-6 (v.1 + v.2), en
Cat. no.: HX-13-98-001-EN-C
EN

Este es el primer volumen del informe general complemento del informe de síntesis que resume el actual campo europeo de la investigación sobre la formación profesional (FP). Las contribuciones se han agrupado en cinco campos principales de la investigación: trans fondo institucional y político; marco socioeconómico; el proceso de la formación; la formación continua y la integración al empleo; currículos y formación; y aspectos sobre la comparación, la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones con una perspectiva europea. La primera parte se ocupa de las formas institucionales de cooperación y coordinación entre los diferentes protagonistas y a diferentes escalas de la política de FP. La segunda parte estudia el marco socioeconómico: los mercados de trabajo, las tecnologías, los costes y los beneficios de la formación y el futuro del trabajo y de las cualificaciones. La tercera parte se ocupa de los procesos formativos, las transiciones al empleo, la formación continua y los problemas de algunos grupos destinatarios. En la cuarta sección se reflejan las investigaciones efectuadas sobre currículos, diseños formativos y aprendizajes no formales. La sección quinta se dedica a determinadas "piedras angulares" en el particular contexto europeo: las comparaciones, la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones.

Vocational education and training - the European research field: background report, volume 2.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 321 p.
(reference document)
ISBN 92-828-3614-2, en
Cat. no.: HX-13-98-002-EN-C
EN

Considerando la persistencia de un grado muy alto de heterogeneidad dentro de los problemas, definiciones y métodos utilizados para analizar las transiciones, se ha preparado este informe con un doble objetivo: en primer término, el de clarificar la situación, contabilizando los progresos y las dificultades de las investigaciones efectuadas sobre la transición al empleo, y en segundo lugar sugerir posibles campos de reflexión sobre oportunidades para efectuar investigaciones más detalladas desde una perspectiva de comparación europea. Se halla dividido en tres secciones: la sección 1 documenta la experiencia francesa de desarrollo y las interpretaciones hasta la fecha de los problemas que implica organizar la transición ocupacional. La sección 2 examina el papel de los sistemas de la formación profesional para la transición de las personas al empleo. La sección 3 utiliza comparaciones europeas para analizar los diferentes métodos de transición en funcionamiento, que pudieran servir como puntos de referencia para desarrollar un análisis de la organización de la transición al mundo del trabajo en campos como las monografías nacionales y/o las comparaciones internacionales.

Human resource accounting - interests and conflicts: a discussion paper.

FREDERIKSEN J V; WESTPHALEN S A
Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 55 p.
(Panorama, 85)
ISBN 92-828-3334-8, en
Cat. no.: HX-18-98-445-EN-C
EN

Selección de lecturas

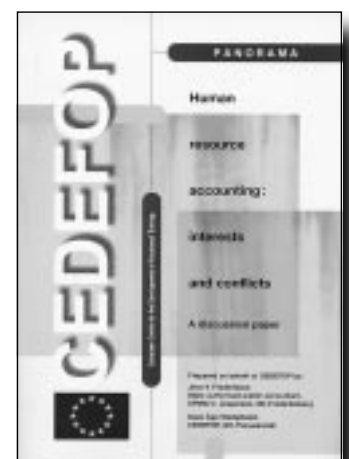
Esta sección ha sido preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.





La contabilidad de recursos humanos pretende medir el valor de los recursos humanos existentes en las empresas, lo que puede implicar el registro numérico o no numérico de puntos como los costes y los beneficios de la formación, la tasa de recambio del personal, el absentismo, el valor de los conocimientos de los trabajadores, etc. Este informe contiene los siguientes tres elementos: 1) una presentación y definición de los principales términos utilizados en la contabilidad de recursos humanos; 2) determinación y debate de los protagonistas principales: gobiernos, agentes sociales, empresas y asalariados, y de sus posiciones sobre la contabilidad de recursos humanos; y 3) cinco estudios de caso de contabilidad de recursos humanos entre los que se cuentan empresas/organizaciones públicas y privadas, y a empresas de la producción, el comercio minorista y los servicios.

La movilidad y la migración de la fuerza de trabajo en la Unión Europea: sus implicaciones específicas para los jóvenes.

TASSINOPOULOS A; WERNER H;
KRISTENSEN S

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 126 p.
(CEDEFOP Document)
ISBN 92-828-4143-X, en
Cat. no.: HX-16-98-053-ES-C
EN FR DE ES

La instauración del derecho a la libre circulación personal para los ciudadanos europeos desempeña un papel tanto práctico como simbólico dentro del proceso de construcción de la Unión Europea. Este informe, encargado por el Cedefop en cumplimiento de sus prioridades a medio plazo (1997-2000) relativas al "apoyo a la movilidad e intercambios europeos", demuestra que -a pesar del contexto legal y político que fomenta la libre circulación de personas y no obstante la existencia de programas de la Comisión destinados a promover la movilidad y eliminar obstáculos a la misma- sigue existiendo una escasa movilidad internacional entre los países de la UE, y que ésta se concentra fuertemente en determinados grupos específicos.

Certificates, skills and job markets in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, Netherlands, United Kingdom.

Université des Sciences Sociales de Toulouse, LIHRE et al.; Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 31 p.
(CEDEFOP Document)
ISBN 92-828-3549-9, en
Cat. no.: HX-13-98-653-EN-C
EN FR

Este estudio encargado por el Cedefop tiene por objetivo central el análisis macroeconómico o macrosocial de las consecuencias de las inversiones educativas en el mercado de trabajo, y de la distribución de la mano de obra dentro del sistema productivo. Proporciona algunas respuestas a una cuestión de formulación muy amplia: ¿Cómo se está distribuyendo por toda la estructura productiva el mayor número existente de personas dotadas de cualificaciones? El informe concluye afirmando que la idea generalizada según la cual el desarrollo de la formación inicial refleja la evolución de la demanda de las empresas, o al menos que dicha evolución favorece las profesiones correspondientes a la dinámica empresarial, no resulta muy compatible con la homogeneidad que se observa en la distribución real de los titulados por todas las profesiones.

Las publicaciones arriba señaladas están disponibles a través de la red de oficinas de venta de EUR-OP - <http://eur-op.eu.int/es/general/s-ad.htm>. Los pedidos de publicaciones gratuitas de las representaciones de la Comisión Europea en los Países Miembros o en las delegaciones de la Comisión en otros países pueden obtenerse a través de: http://europa.eu.int/comm/represent_es.htm

Skill needs: linking labour market analysis and vocational training.

Fundación Europea de la Formación, ETF
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 135 p.
ISBN 92-9157-161-X, en
ETF
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.





info@etf.it

Cat. no.: AF-12-98-093-EN-C

EN

Este documento se ha redactado como seguimiento a un seminario de dos días y medio que tuvo lugar en Turín, Italia, entre el 20 y el 22 de noviembre de 1997. Antiguamente, en las economías de planificación central de los países asociados existía un estrecho nexo estructural entre la producción y los sistemas formativos. Una vez abolido el sistema de planificación central, este nexo directo, así como el correspondiente vínculo entre los usuarios de cualificaciones y los productores de cualificaciones, quedaron rotos. El creciente sector privado de estos países, emergente de la privatización de las grandes empresas estatales y la creación de PYMEs, no ha establecido una comunicación directa y eficaz con las instituciones de enseñanza y formación profesional ni con los poderes decisorios. Como consecuencia, las instancias decisoras sobre la formación profesional en estos países asociados sufren en la actualidad una gran laguna de informaciones en cuanto a las cualificaciones que requiere la sociedad y la economía, cuando pretenden llevar a cabo adaptaciones estructurales de sus sistemas o diseñar programas formativos idóneos. El presupuesto de partida del seminario era que la información sobre la demanda y oferta de cualificaciones constituye una premisa para que quienes deciden sobre la formación profesional tengan la capacidad de adaptar sus sistemas a las necesidades de un entorno socioeconómico en pleno cambio.

URL: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

Enhancing the role of social partner organizations in the area of vocational education and training in the candidate countries of Central and Eastern Europe: institutional arrangements.

Fundación Europea de la Formación, ETF
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 29 p.

ISBN 92-828-4385-8, en

ETF

Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.

info@etf.it

Cat. no.: AF-16-98-683-EN-C

EN

Esta publicación forma parte de un proyecto piloto sobre el papel de los agentes sociales en la FP, creado por la Fundación Europea de la Formación en 1997 en correspondencia con las directrices establecidas por su Foro Asesor. Los objetivos generales del proyecto son los siguientes: 1) apoyar y fomentar una cultura del diálogo social sobre la FP en los países de la Europa Central y del Este candidatos a la adhesión; 2) contribuir a un mayor desarrollo de la coordinación y el intercambio de experiencias entre los agentes sociales de estos países y las instituciones equivalentes en los Estados Miembros de la UE; y 3) ayudar a consolidar las capacidades insitucionales de los agentes sociales en los países candidatos a la adhesión, a fin de desarrollar prácticas eficaces de diálogo social en torno a la FP. Se encuentra dividida en dos secciones. La sección 1 consiste en un esquema comparativo de las principales tendencias y desafíos relativos a la participación de los agentes sociales en la FP en los 10 países de la Europa Central y del Este candidatos a la adhesión, y la sección 2 contiene resúmenes por país que reseñan brevemente las características más importantes de las evoluciones nacionales al respecto.

Tertiary professional and vocational education in central and eastern Europe.

HENNESSEY M A

Fundación Europea de la Formación, ETF;
Council of Europe

Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa, 1997, 131p.

Council of Europe Publishing,

B.P. 431 R6,

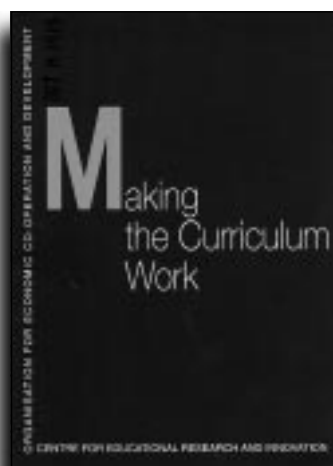
F-67006 Strasbourg Cedex,

publishing@coe.fr

EN

Los países de la Europa Central y del Este son sociedades en plena transformación. Un número creciente de estudiantes busca acceder a la enseñanza postsecundaria o superior; los nuevos cambios sociales y económicos hacen necesaria una nueva preparación para el mundo del trabajo y nuevas cualificaciones que apoyen el proceso de reforma. La necesidad de instaurar o reforzar las oportunidades educativas más allá de la enseñanza secundaria, como alternativa a la enseñanza universi-





taria, se ha convertido en una prioridad. Este estudio intenta retratar el surgimiento del sector de la enseñanza profesional terciaria y postsecundaria en estos países.

Making the curriculum work.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OECD, 1998, 123 p.

OECD,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
ISBN 92-64-16141-4, en
EN FR

¿Cómo pueden adaptarse los contenidos curriculares a las necesidades del mañana? ¿Podría la evaluación por los estudiantes dar una mayor relevancia a los currículos? ¿Cómo dar mayor eficacia a la enseñanza a través de la formación complementaria para maestros? Estas cuestiones forman el núcleo de la reforma curricular, algo considerado por unanimidad como prioridad fundamental para la enseñanza, y que sin embargo con frecuencia se analiza de forma demasiado estrecha. Para ser auténticamente eficaz, un currículo debe ser plenamente coherente tanto con la práctica docente como con la política educativa. El currículo debe capacitar también a los estudiantes para afrontar el desafío de la formación permanente. Este informe analiza estos imperativos interrelacionados a través de un examen detallado de las experiencias e innovaciones más recientes en una serie de países, y aporta nuevos datos sobre el tema de los currículos.

Overcoming failure at school.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OECD, 1998, 97 p.

OECD,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
ISBN: 92-64-16151-1, en
EN FR

El fracaso escolar: ¿un problema viejo en un contexto nuevo? En la mayoría de los países de la OCDE, se observa una cierta reticencia a reconocer el problema del

fracaso escolar. Y cuando éste se reconoce, no siempre resulta sencillo encontrar un método eficaz para combatirlo, o incluso para llegar simplemente a un acuerdo sobre indicadores de fracaso escolar que demuestren la importancia del fenómeno. ¿Cuáles son las diferentes manifestaciones del fracaso educativo en nuestros días? ¿Y cuáles son las políticas necesarias para afrontarlas? Este informe aspira a hacernos comprender mejor la naturaleza del fracaso escolar en los países de la OCDE. Describe el problema que encaran los decisores políticos hoy en día, y presenta nuevos datos sobre el mismo. Propone una serie de indicadores nacionales e internacionales del fracaso educativo y compara diversos tipos de intervenciones destinadas a mejorar el rendimiento estudiantil en Australia, Bélgica, Canadá, Japón, Nueva Zelanda, España y el Reino Unido.

Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: a collaborative investigation of selected issues in seven European countries: Intequal report II.

MANNING S (ed.)
Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft, Berlín
Berlín: WIFO, 1997, 238 p. + bibl.
ISBN 3-929869-09-8
EN

Este informe sobre el Proyecto INTEQUAL incluye los informes finales sobre cada país y compara aspectos seleccionados de política formativa y pedagogía de los programas de formación con cualificaciones duales en los países individuales. El informe se ocupa de los siguientes puntos: Todos los países asociados desean beneficiarse de los programas formativos de cualificaciones duales, a fin de lograr una paridad entre la enseñanza profesional y la general. Las cualificaciones básicas se diseñan de formas que se correspondan con las transformaciones tecnológicas y sociales. La integración de los currículos generales y profesionales requiere la aplicación de nuevos métodos formativos (por ejemplo, una formación orientada a resolver problemas). Cada informe final contiene una sección que presenta conclusiones para el país concreto, redactadas en el correspondiente idioma nacional. Los países estudiados son: Austria,



Francia, Países Bajos, Noruega, Suecia, Gran Bretaña y Alemania.

Points of departure: Some European dimensions in teacher education.

ROUSI H; SKYTTÄ R (eds.)

Vocational Teacher Education College of Jyväskylä

Jyväskylä: Vocational Teacher Education College of Jyväskylä, 1997, 118 p.

(Documentos e informes del Instituto Profesional de Educación de Maestros de Jyväskylä. 11)

ISSN 1237-1998

ISBN 952-9645-32-5

Vocational Teacher Education College,

Rajakatu 35,

40200 Jyväskylä, Finland

FI

Esta publicación ha surgido gracias a la cooperación entre el Instituto de Enseñanza de Formadores Profesionales de Jyväskylä y las instituciones europeas asociadas. El Instituto organizó un seminario introductorio sobre el tema de la dimensión europea. La publicación contiene 10 ponencias escritas por los asociados y colaboradores finlandeses, suecos e irlandeses. El documento debate la dimensión europea dentro de la formación de formadores y la enseñanza de adultos, con referencia a temas como el espíritu empresarial, la reforma educativa y la reforma curricular.

Open and distance learning: Occupational safety and health education of vocational teachers: An investigation into the Member States.

HAGBERG BATEL E

Instituto Nacional para la Vida Laboral, Departamento de medicina ocupacional Solna: Instituto Nacional para la Vida Laboral, 1998, p.

(Arbetslivsrapport, 98(17))

ISSN 1401-2928

Arbetslivsinstitutet,

Förlagstjänst,

S-171 84 Solna, Suecia

SV

Este estudio examina la formación de maestros y formadores profesionales en la Unión Europea en el tema de Seguridad y Sanidad en el Trabajo, como parte de un programa formativo abierto y a dis-

tancia. Los principales instrumentos para la recogida de datos han sido una serie de bancos de datos muy consolidados y las encuestas a instituciones formativas y a Ministerios de Educación en los Estados Miembros. Un 44% de las instituciones que contestaron declararon su interés por los cursos a distancia sobre seguridad en el trabajo, diseñados para formadores profesionales. Apenas se observa la existencia de formaciones ideadas para el grupo destinatario que este estudio analiza.

Modern financing of VET systems.

GASSKOW V et al.

Netherlands Economic Institute, NEI

Rotterdam: NEI, 1996, 62 p.

NEI,

PO Box 4175,

3006 AD Rotterdam

EN

A solicitud de la Fundación Europea para la Formación, el NEI llevó a cabo un proyecto piloto para examinar y evaluar la situación de la reforma de financiación de la FP efectuada en Azerbaiyán, con la idea de sentar un precedente para evaluaciones de este tipo en otros países asociados, en particular los estados de la CEI. Este informe es el resultado de un seminario de cuatro días celebrado en Turín, y presenta cuatro contribuciones. La primera ponencia ofrece un esquema de algunos temas de carácter general sobre la financiación de la FP, tales como sistemas de financiación, estructuras y gestión de fondos de financiación y tipos de programas de financiación. La segunda ponencia analiza temas relacionados con la denominada eficacia externa de la FP, en particular la formación profesional inicial y su relación con el mercado de trabajo. La tercera contribución se centra en la formación para el empleo y la formación en las empresas: fuentes de financiación, participación de los agentes sociales, el papel del gobierno y las posibilidades para estimular la formación de los trabajadores. Por último, la cuarta ponencia se ocupa de la planificación, la financiación y el control en la escuelas de FP.





Formation professionnelle initiale et continue en Europe: visa pour l'avenir: une étude CEREQ-Elf Aquitaine.

AVENTUR F; MOBUS M; VERGNE JL (eds.)
Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ; Elf Aquitaine,
Direction des Ressources humaines
Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1998,
376 p.
ISBN 2-8434-8031-0
FR

Estudio realizado en los 11 países donde se halla implantada la empresa Elf Aquitaine. El primer capítulo analiza para cada uno de estos países el lugar que ocupa la formación profesional continua en los sistemas nacionales de formación profesional, a partir de una presentación de dichos sistemas. El segundo capítulo presenta una lectura transversal de las informaciones que contienen los documentos nacionales, analizando sucesivamente la organización y los protagonistas de la formación profesional inicial, la dinámica de estos sistemas (evolución de la demanda, políticas de reforma e inserción profesional), el nivel de formación de los trabajadores ocupados, y la formación profesional continua (prácticas y modalidades de regulación de la formación de los trabajadores).

Public finance solutions to the European Unemployment problem?

SORENSEN P B
Departamento de investigación de políticas económicas - Copenhagen Business School, EPRU
Copenhagen: EPRU Copenhagen Business School, 1997, 266 p.
(EPRU, 15)
ISSN 0908-7753
EPRU,
Nansengade 19,5
DK-1366 Copenhagen K,
Fax: 45-3815-2665,
mark/eco@cbs.dk
EN

El paro se concentra en Europa muy claramente entre los trabajadores de escasas cualificaciones. Se argumenta con frecuencia que los elevados índices de desempleo entre los trabajadores escasamente cualificados se deben en parte a los programas de subsidios de los estados del bienestar, ya que los beneficios del paro

y los de la ayuda social crean un umbral para los salarios menores en un país, e inducen a quienes los cobran a situarse fuera del mercado de trabajo. La mayoría de los economistas consideran que una reducción generalizada en la cuantía de los subsidios tendería a estimular el paro, al disminuir los salarios subsidiados. No obstante, si bien algunos países con sistemas de subsidios generosos pueden tener motivos para instaurar una política de este tipo, la mayoría de los gobiernos europeos no consideran deseable imponer reducciones drásticas al subsidio de paro, ya que ello podría llegar a comprometer los objetivos de igualdad fundamentales para el estado del bienestar. Este documento debate ambos lados del problema.

2. Unión Europea: políticas, programas y participantes

Combating exclusion from the world of work: ESF project examples.

Comisión Europea - DG V
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 52 p.
(Empleo y Fondo Social Europeo)
ISBN 92-828-2961-8, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de ventas
Cat. no.: CE-12-98-700-EN-C
EN FR DE

Todos debemos contribuir a la futura prosperidad de Europa. Ello implica la necesidad de emprender intervenciones urgentes para combatir el paro de larga duración y la exclusión social en toda la Unión. Este folleto ilustra la forma en que el Fondo Social Europeo ayuda a proporcionar -a través del Objetivo 3 y de la Iniciativa Comunitaria para el Empleo- nuevas oportunidades para algunas de las personas más desfavorecidas en nuestra sociedad.

Helping young people along the path from school to work: ESF project examples.

Comisión Europea - DG V
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 52 p.
(Employment and European Social Fund)
ISBN 92-828-2961-8, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las ofi-



cinas nacionales de ventas
EN FR DE

Invertir en los jóvenes es invertir en el futuro de nuestras economías. La Iniciativa Comunitaria para el Empleo-Youthstart, del Fondo Social Europeo (objetivo 3) ha contribuido en buena medida a ayudar a los Estados Miembros a impartir la formación necesaria para que los jóvenes comiencen correctamente en el mercado de trabajo. Este folleto presenta las actividades emprendidas para combatir el paro juvenil a través del fomento de la formación de los jóvenes y la promoción de oportunidades de empleo que permitan a un número mayor de jóvenes encontrar un trabajo, y particularmente a aquellos que no poseen cualificaciones o formación básica.

Promoting equal opportunities for men and women: ESF project examples.

Comisión Europea - DG V
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 48 p.
(Empleo y Fondo Social Europeo)
ISBN 92-828-2964-2, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de ventas
EN FR DE
Cat. no.: CE-12-98-683-EN-C
EN FR DE

El Tratado de Amsterdam ha corroborado que la construcción de Europa significa implantar una mayor igualdad de oportunidades, y que el nuevo Artículo 3 compromete a la Unión Europea a trabajar para eliminar desigualdades y promover la igualdad. Este folleto expone las intervenciones específicas efectuadas bajo el Objetivo 3, financiadas por el Fondo Social Europeo para ayudar a las mujeres en ámbitos laborales en los que éstas se hallan infrarrepresentadas, y destinadas especialmente a las mujeres desprovistas de cualificaciones profesionales o que retornan al mercado de trabajo tras un periodo de ausencia. Employment-Now complementa los esfuerzos para combatir el paro entre las mujeres y promueve de manera intensa el espíritu empresarial femenino.

Leonardo da Vinci - Impact Compendium.

Comisión Europea - DG XXII
Bruselas: Leonardo da Vinci - Oficina de Asistencia Técnica, OAT, 1998, 106p.
Leonardo da Vinci - TAO,
9 rue de l'Astronomie,
B - 1210 Brussels,
Fax: +32.2.227.01.01,
e-mail: 101363.461@compuserve.com
EN FR DE

Este Compendio de Impactos es la primera tentativa efectuada para describir el tipo de cooperación internacional entre los diferentes protagonistas de la formación profesional en Europa. Muestra los resultados probables estipulados por la decisión del Consejo: mejorar las intervenciones de formación profesional destinadas particularmente a empresas y a sus trabajadores; apoyar el desarrollo de capacidades idiomáticas y el conocimiento y la difusión de innovaciones logradas en estos campos. Examina los impactos reales que ha tenido el programa, analizando y explicando los resultados de 47 proyectos financiados en 1996 y 1997.
URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/impactcomp/index.html>,

EMPLOYMENT/ADAPT midterm evaluation: midterm evaluation of the EMPLOYMENT and ADAPT community initiatives in the programme period 1995-1999.

KAAKINEN J et al.
Työministeriö
Helsinki: Ministerio de Trabajo,
1998, 36 p.
(ESF Publications, 33/98)
ISSN 1455-4534
ISBN 951-735-337-5
Ministry of Labour,
P.O. Box 524,
FIN-00101 Helsinki, Finland
EN

Esta publicación efectúa una evaluación de los resultados de dos programas comunitarios: 1) la Iniciativa Comunitaria Empleo en Finlandia y 2) la Iniciativa Comunitaria ADAPT, también en Finlandia. En primer lugar se evalúa la realización de los objetivos del programa Empleo. Esta evaluación abarca 30 proyectos y utiliza encuestas y entrevistas efectuadas a trabajadores, clientes y expertos



de dichos proyectos, así como documentos, bancos de datos y estadísticas. En segundo lugar, el documento evalúa la aplicación del programa ADAPT. ADAPT es una iniciativa de la UE que pretende ayudar a los trabajadores a adaptarse al cambio estructural y a las cambiantes necesidades del mercado de trabajo.

Formen arbeitsintegrierten Lernens: Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung.

GRÜNEWALD U et al.
Grupo de trabajo Quem
Berlín: Grupo de trabajo Quem,
1998, 271 p.
(Quem-Report, Schriften zur Weiterbildung, 53)
ISSN 0944-4092
DE

Las estructuras y costes de la formación profesional continua dentro de la empresa fueron objeto de un estudio efectuado entre 1991 y 1996 en el contexto del programa FORCE. Este volumen describe un proyecto para el que se llevaron a cabo 17 estudios de caso sobre empresas, con los siguientes temas principales: criterios para definir contenidos y tipos formativos para la formación continua en el trabajo; criterios de estructuración; formación continua en el trabajo y proceso de trabajo; la formación pro-

fesional continua en el contexto de la subcontratación de actividades fuera de la empresa; posibilidades de delimitación y definiciones múltiples de la formación continua en el trabajo - evaluación cuantitativa y de costes; beneficios para los participantes.

A mobilidade transnacional e a formação profissional [de nível não superior].

Lisboa: Leonardo da Vinci - Instância Nacional de Coordenação, 1998,
Leonardo da Vinci Info (Lisbon) 7/8, 1998,
44 p.
*Leonardo da Vinci -
Instância Nacional de Coordenação,
Rua Jacinta Marto 8-2º F,
P-1150 Lisbon
PT*

Este artículo se ocupa de la movilidad internacional como instrumento de apoyo a la mejora de la calidad de la formación/enseñanza profesionales de nivel no superior. Presenta proyectos de prácticas e intercambios internacionales efectuados dentro del programa LEONARDO DA VINCI, con una información de carácter cuantitativo [descripción de los asistentes a las prácticas, duración de éstas, etc], y con testimonios de sus participantes directos [alumnos, monitores de prácticas, organismos que envían y reciben alumnos en prácticas].



Estados Miembros

D Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Band 2: Bildungstheorie und Bildungspolitik.

DREES G; ILSE F (eds.)

Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 213 p. + bibl.

(Wissenschaft - Praxis - Dialog berufliche Bildung, 6)

ISBN 3-7639-0101-9

DE

Los autores efectúan en esta obra pronósticos sobre el futuro del trabajo y de la formación profesional en el contexto de los cambios en los parámetros organizativos y técnicos del mundo del trabajo y de una situación de crisis económica. Se determinan y debaten perspectivas para formación profesional y la formación continua. Una atención particular se presta a los esfuerzos destinados a formular un fundamento teórico para la formación y a la creación del marco político correspondiente.

Berufsbildung in der Entwicklung.

Instituto Federal Alemán de la Formación Profesional, BIBB

Berlín [etc.]: BIBB, 1998, 120 p.

(Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB)

BIBB,

Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlin

DE

Entre 1996 y 1997 el gobierno alemán decretó y adoptó 71 reglamentos formativos. 17 de ellos se aplicaban a nuevas profesiones. 30 nuevos reglamentos formativos entrarán en vigor en 1998, 11 de los cuales afectan a nuevas profesiones. Esta publicación analiza el caso de las nuevas ocupaciones y presta una atención especial a temas como el cambio estructural, la orientación a los servicios, la modularización y el temprano reconocimiento de las necesidades formativas.

DK Kvalitet i uddannelsessystemet.

Undervisningsministeriet et al.

Albertslund: Schultz Information, 1998, 288 p.

ISBN 87-7856-187-6

Schultz,

Herstedvang 10-12,

DK-2620 Albertslund

El gobierno danés ha efectuado un análisis sobre el nivel cualitativo general de la enseñanza danesa, midiendo el mismo fundamentalmente con relación al impacto de ésta sobre la economía. Este informe expone los resultados de dicho análisis y revela una serie de campos donde será posible mejorar la calidad y la eficacia del sistema educativo danés. Sus capítulos contienen informaciones relevantes y sucintas y análisis de la estructura del sistema educativo y de los itinerarios de los jóvenes a través del sistema, una exposición sobre la importancia de la enseñanza y la formación para cada persona y para la sociedad, y las exigencias que debe cumplir el sistema, las posibilidades para mejorar el empleo de recursos, la correspondencia entre los rendimientos educativos y la inversión de recursos en el sistema de enseñanza, y la forma en que sería posible mejorar la organización y los incentivos educativos a fin de incrementar su relevancia y su calidad.

E La formación profesional específica y la garantía social.

BARTIVAS CEREZO S M; GUTIERREZ GARCIA J M

Ministerio de Educación y Cultura

Cáceres: Ministerio de Educación y Cultura, 1998, 225 p.

ISBN 84-369-3089-4

ES

Esta publicación expone la estructura del sistema de la formación profesional creado por la LOGSE (ley que regula el sistema educativo español), dividida en los siguientes campos: formación profesional básica, formación profesional específica (niveles intermedio y superior); formación



de garantía social o formación profesional elemental, destinada a las personas entre los 16 y los 21 años de edad que no poseen cualificación profesional alguna, y formación de estudiantes con necesidades educativas especiales; los módulos de formación profesional y orientación y de la formación profesional en el puesto de trabajo. Presenta los módulos para cada ciclo formativo clasificados según el área de especialización, con sus respectivos currículos (indicando el número de horas, el espacio y la extensión) y el acceso a los estudios universitarios de conformidad con los correspondientes Reales Decretos para la concesión de títulos; y por último, la enseñanza de Bellas Artes y de Diseño. La publicación incluye diagramas explicativos del sistema educativo y de los ciclos de formación, que indican el número de horas lectivas.

F **Formation, régulation, institution: un dispositif de formation continue: le groupe d'analyse de pratique des formateurs.**
MOYNE A

París: Presses Universitaires de France (PUF), 1998, 199 p.
(Education et formation)
ISBN 2-13-049149-9
FR

Esta obra presenta una experiencia de acompañamiento a un grupo de formadores de adultos durante toda la duración de su actividad, durante cinco años. Las actas de las reuniones en las que hablaban de su trabajo nos muestran las dificultades que afrontan estos formadores con los diferentes grupos, los alumnos en prácticas, los responsables de los centros y los restantes formadores de su equipo. Se plantean cuestiones concretas, metodológicas, pedagógicas y de carácter relacional. Se observa cómo una posibilidad regulatoria como esta puesta en común de las prácticas y su análisis según la dinámica de los grupos Balint, acompañados por un moderador externo, ilustra poco a poco a estos formadores sobre su actuación y su propio papel.

La formation à distance: enjeux, perspectives et limites de l'individualisation.

JEZEGOU A

París: L'Harmattan, 1998, 183 p.
(Défi formation)
ISBN 2-7384-6497-1
FR

La primera parte de este documento presenta los desafíos de la formación personalizada y a distancia. El siguiente capítulo propone claves de lectura de aquélla, tanto para la investigación como para las experimentaciones que se efectúan in situ. El tercer capítulo efectúa un inventario de la formación a distancia personalizada, partiendo de su contexto político y socioeconómico y de la estructura de los sistemas existentes y representativos de la oferta. En su último capítulo, formula recomendaciones para optimizar la coherencia de estos métodos formativos.

Construire la qualité de la formation: réflexion théorique et guide pratique.

LAURENS P et al.
Toulouse: Eres, 1998, 92 p.
ISBN 2-86586-558-4
FR

Tras pasar revista a las diversas iniciativas en favor de la calidad en el campo de la formación, los autores -investigadores y consultores- proponen un recorrido en cinco etapas para evaluar la calidad de un proceso formativo. Adjuntan como anexo un test, elaborado con determinados criterios e indicadores de la calidad, para cada una de las etapas del proceso formativo.

FIN **Näin syntyi vaihtoehtoisen ammattikoulu osaksi uudistuvaa koulutusjärjestelmää.**

AHTI H
Vankeinhoidon koulutuskeskus (Centro formativo correccional para presos)
Vantaa: Vankeinhoidon koulutuskeskus, 1998, 167 p.
ISSN 0785-3106
ISBN 951-885-150-6
Vankeinhoidon koulutuskeskus,
Vernissakatu 2 A,
P.O. Box 41,
FIN-01301 Vantaa, Finland
FI

Esta publicación presenta la historia de una década de actividades experimenta-



les con las que se ha pretendido recuperar a jóvenes que afrontan el riesgo de la exclusión social, y en cuyo caso se aúnan el fracaso escolar y la delincuencia. El libro contiene descripciones de una serie de proyectos creados para ayudar a estos jóvenes a reintegrarse en la sociedad, ofreciéndoles la oportunidad de formarse en campos de su interés y fuera del sistema escolar formal, lo que adopta con frecuencia el aspecto de una formación de aprendizaje.

GR **Anagkes katartisis palaion apofoiton T.E.I. se technologia CAD.**

PAPATHEDOSIOU TH;FRAGKOPOULOS S
Instituto Technologikis Ekpaidefsis, ITE
Atenas: ITE, 1998, 70 p

ISBN 960-7121-06-6

ITE,
56 Sygrou Ave.,
GR-11742/Athens
EL

Este libro incluye un estudio efectuado a partir de un proyecto de investigación del Instituto de Enseñanza Tecnológica (ITE). El estudio -titulado "Necesidades formativas de los antiguos titulados de los TEI en tecnologías CAD"- fue presentado al Ministerio de Trabajo (dentro del programa EUROFORM) para obtener la aprobación de la financiación de cursos formativos destinados a anteriores titulados de los Centros de Enseñanza Tecnológica (TEI) -instituciones no universitarias de enseñanza superior. Los cursos impartirían a los formados conocimientos teóricos y las correspondientes competencias en Diseño Asistido por Ordenador (CAD). El libro incluye asimismo el currículo aplicado en dichos cursos.

I **Reviews of national policies for education: Italy.**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OCDE, 1998, 117 p.
ISBN 92-64-16112-0, en
OCDE, 2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

Se está efectuando en la actualidad una reforma fundamental de todo el sistema

italiano de enseñanza, destinada a mejorar e integrar la formación en las escuelas, universidades y centros formativos regionales para afrontar el cambio en la demanda social y económica de conocimientos, competencias y cualificaciones. Entre los cambios esenciales se contará la descentralización de las responsabilidades administrativas y una mayor autonomía escolar que permita a los protagonistas directos de la enseñanza y la formación responder de manera más flexible a la diversidad de las necesidades individuales, locales y empresariales, y utilizar con mayor eficacia la financiación y las tecnologías disponibles. Otros elementos centrales de la reforma serán la evaluación y una mayor responsabilidad contable para todo el sistema.

Integrazione tra politiche formative, sociali e occupazionali nell'area dello svantaggio: Proposta di un modello istituzionale.

MONTEDORO C; ROSSI M F (eds)
Istituto per lo Sviluppo della Formazione
Professionale dei Lavoratori, ISFOL
Roma: Isfol, 1998, 51 p.
Isfol,
Via G.B. Morgagni 33,
I-00161 Roma
IT

Esta obra es una investigación del ISFOL sobre vías y modelos formativos innovadores para personas desfavorecidas. Los autores ofrecen algunos puntos de reflexión sobre el estado actual de la integración ocupacional de las personas marginadas. Examina las leyes en vigor, y particularmente la ley sobre empleos obligatorios, analizando también los diversos organismos y servicios que participan en los niveles correspondientes. Un aspecto importante es la detección de los criterios de calidad para proyectos destinados a personas desfavorecidas, tales como los inmigrantes sin documentación. Los autores sugieren una posible relación entre las vías y métodos formativos de inserción en el empleo y examinan los factores clave para evaluar la eficacia de los modelos propuestos. Un glosario específico sirve de fundamento a estos criterios de calidad.



IRL Adult education in an era of lifelong learning: green paper on adult education.

Department of Education and Science;
Dublin: Stationery Office, 1998, 130 p.;
bibl.

ISBN 0-7076-6175-7

*Government Publications Sale Office,
Postal Trade Section,
Sun Alliance House,
Molesworth Street,
IRL-Dublin 2.*

EN

La prioridad para el gobierno irlandés, como éste afirma en su primer Libro Verde sobre educación de adultos, es la instauración de un programa nacional de alfabetización de adultos. Un reciente informe de la OCDE encontró niveles bajos de alfabetización y formación entre los adultos de Irlanda. Otras medidas que el documento propone son: la creación de una iniciativa "retorno a la enseñanza" para los adultos que no hayan finalizado la enseñanza secundaria superior, ampliando una serie de programas existentes; la creación de un Consejo Nacional de Formación de Adultos para promover una estrategia coordinada entre los diversos ofertores; la designación de comisiones locales de educación de adultos, que representen intereses claves a escala local para determinar las necesidades formativas y crear planes integrados para una zona geográfica concreta; desarrollar servicios como el cuidado infantil y la orientación como apoyo al acceso a la educación de adultos; y reunir un grupo de trabajo sobre el reconocimiento futuro de las cualificaciones de los trabajadores.

Guidance in adult and continuing education.

McNamara G

National Centre for Guidance in Education
Dublín: The Centre, 1998, 33 p.; bibl.

*National Centre for Guidance
in Education,
189 Parnell Street,
IRL-Dublin 1.*

EN

Se ha calculado que existen cerca de 130.000 alumnos adultos dentro del sistema educativo irlandés en estos momen-

tos. La oferta actual externa al sistema educativo es fragmentaria, y el Libro Verde sobre educación de adultos ha planteado recientemente la necesidad de un desarrollo político de la formación de adultos, objetivo para el que se ha elaborado este documento. El estudio considera (1) la política actual de Irlanda con respecto a la orientación educativa de adultos, (2) la bibliografía reciente en este campo y la diferencia entre las necesidades de orientación de los adultos y las de los jóvenes, (3) un esquema muy amplio de la política en el UK, (4) los resultados de un estudio sobre la situación actual y las necesidades futuras en cuanto a orientación para estudiantes adultos en las escuelas e institutos de tercer nivel y (5) temas que deben tomarse en cuenta para desarrollar la política y las prácticas en este ámbito.

SE Cross-cultural training of non-Swedish managers: Case studies of Atlas Copco and Avesta Sheffield AB.

SANDSTRÖM Å; MATTSSON M

Universidad Tecnológica Luleå, Departamento de Gerencia Empresarial y Ciencias Sociales

Luleå: Luleå Tekniska Universitet, 1998, 39 p. + annexes

(Programa Internacional sobre Empresas y Economía, 98 (080 EKO))

ISSN 1402-1579

Luleå Tekniska Universitet,

S-971 87 Luleå, Suecia

EN

La gran complejidad que implica la gestión de operaciones internacionales hace necesario que la correspondiente formación para la dirección presente una elevada calidad. Este estudio examina la formación intercultural que las empresas Atlas Copco y Avesta Sheffield AB ofrecen a sus directores extranjeros en Suecia. Las teorías seleccionadas estudian la formación eficaz para directores internacionales, diferentes métodos para formar a un director extranjero y aspectos interculturales. Las conclusiones permiten apreciar que las empresas estudiadas han comprendido la importancia de dar una formación específica a sus directores extranjeros. Incluso cuando no llevan a cabo dicha formación de conformidad a lo que la teoría indica, ambas compañías ofre-



cen cuanto menos cursos de idiomas y de competencias interculturales.

Electronic communication and English language learning: a case study.

JONSSON E

Universidad de Tecnología de Luleå, Departamento de Comunicación e Idiomas Luleå: Universidad de Tecnología de Luleå, 1997, 35p.

(Universidad de Tecnología de Luleå, 97 (07))

ISSN 1402-1773

Luleå Tekniska Universitet,

S-971 87 Luleå, Suecia

EN

Las reformas curriculares a favor de las tecnologías de la información en las escuelas suecas han desencadenado un interés por las posibilidades de utilizar la comunicación electrónica para mejorar y reforzar la enseñanza de un segundo idioma. Este estudio investiga hasta qué punto las TI refuerzan la motivación estudiantil para aprender un segundo idioma. El proyecto estudiado es el denominado "puente formativo", que vincula a determinadas escuelas superiores suecas de Estocolmo con una serie de institutos estadounidenses. Los resultados de la investigación muestran un incremento fáctico en la motivación de los estudiantes suecos para utilizar y aprender el idioma inglés, pero asimismo que por otro lado los resultados formativos no experimentan grandes cambios.

UK Keeping IT together: skills for information technologists.

Institute of Employment Studies, IES

Brighton: IES, 1998,

IES,

Mantell Building,

University of Sussex,

Falmer,

Brighton BN1 9RF, England

EN

Se trata de un informe sobre una encuesta destinada a investigar las necesidades de competencias entre los profesionales de las tecnologías de la información. Los resultados indican que los especialistas de TI precisan una gama creciente de competencias técnicas, que necesitan

mejorar continuamente su comprensión de las necesidades empresariales, y que los empleos que requieren exclusivamente competencias técnicas en TI se hacen cada vez más raros. Se observa una reciente demanda de especialistas en TI y comienzan a surgir problemas para la contratación. Las compañías encuestadas han efectuado inversiones fuertes en actividades formativas, y sin embargo declaran haber tenido dificultades para satisfacer todas las necesidades de formación. Los esfuerzos de las empresas se centraron en la formación en competencias adicionales y también en competencias técnicas.

Longer term outcomes of the pre-vocational pilots.

ATKINSON J; KERSLEY B

Ministerio de Educación y Empleo, DfEE

Sheffield: DfEE, 1998

ISBN 0-85522-8393

DfEE Publications,

P.O. Box 5050,

Sudbury,

Suffolk CO10 6ZQ, England

EN

Los programas piloto preprofesionales se diseñaron para ayudar a las personas desfavorecidas por múltiples motivos en el mercado de trabajo a acceder a la formación y a las actividades de apoyo que les permitan asistir a programas formativos generales y conseguir subsiguientemente un empleo sostenible. Esta investigación ha estudiado hasta qué punto estos programas piloto preprofesionales han logrado alcanzar dichos objetivos.

Structure and agency in youth transitions: students experiences of vocational further education.

RUDD P; EVANS K

Journal of Youth Studies (Abingdon) 1(1),

1998, p. 39-62

ISSN 1367-6261

EN

El texto examina la transición de la escuela a la vida activa de dos muestras de estudiantes británicos de instituto (college) entre 16 y 19 años de edad, en cuanto a su preparación profesional y sus expectativas de acceso al mercado de trabajo. Se evalúan inicialmente los procesos moder-



nos de preparación profesional desde la perspectiva de los propios jóvenes. Los objetivos son explorar la influencia que ejercen la estructura y el centro formativo sobre la vida de los jóvenes, partiendo de las concepciones de éstos sobre la “nueva profesionalidad”, y evaluar la opinión de los jóvenes sobre el control de sus posteriores fases formativas en la transición de la escuela al trabajo. Se utiliza un sistema con varios métodos, que abarca un cuestionario estructurado y una serie de entre-

vistas semiestructuradas a grupos, para intentar detectar algunas de las “realidades vivenciales” de estos jóvenes. Un resultado importante es que los jóvenes inmersos en un mercado de trabajo “deprimido” parecen ser al menos tan optimistas sobre sus posibilidades de encontrar empleo, y también sobre las de experimentar niveles similares de independencia y control, como una muestra similar situada en un mercado de trabajo más “boyante”.





Miembros de la red documental del CEDEFOP

B FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) Bd. Tirou 104 B-6000 Charleroi Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretary) +32.71.20 61 73 (S.Dieu) Fax: +32.71.20 61 98 Ms. Sigrid Dieu (Chef de Projets) Email: sigrid.dieu@forem.be Mme Isabelle Hupet (Secrétaire assistante) Email: isabelle.hupet@forem.be WWW Site: http://www.forem.be	D BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Referat K4 Fehrbelliner Platz 3 D - 10707 Berlin Tel.: +49.30.8643-2230 (BC) +49.30.8643-2445 (SB) Fax: +49.30.8643-2607 Dr. Bernd Christopher Email: christopher@bibb.de Ms. Steffi Bliedung Email: bliedung@bibb.de WWW Site: http://www.bibb.de	FIN NBE (National Board of Education) Hakaniemenkatu 2 P.O.Box 380 FIN-00531 Helsinki Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls) +358.9.77 47 72 43 (A. Mannila) +358.9.77 47 71 24 (M. Kyro) Fax: +358.9.77 4778 65 Mr. Matti Kyro Email: matti.kyro@oph.fi Ms. Liisa Hughes Email: liisa.hughes@library.jyu.fi Ms. Arja Mannila Email: Arja.Mannila@oph.fi WWW Site: http://www.oph.fi	I ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) Via Morgagni 33 I-00161 Roma Tel.: +39.06.44 59 01 Fax: +39.06.44 29 18 71 Mr. Alfredo Tamborlini (General director) Mr. Colombo Conti (Head of Documentation) Mr. Luciano Libertini Email: isfol.doc2@iol.it (Library) WWW Site: http://www.isfol.it/
VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding) Keizerlaan 11 B-1000 Brussels Tel.: +32.2.506 04 58-459 Fax: +32.2.506 04 28 Mr. Philippe De Smet (Literature researcher) Email: pdsmet@vdab.be Mr. Reinald van Weydeveldt (Documentation) Email: rvweydev@vdab.be WWW Site: http://www.vdab.be	GR OEEK (Organization for Vocational Education and Training) 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-Athens Tel.: +30.1.976 44.64 +30 1.976 44 84 (E. Barkaba) Fax: +30.1.976 44.64 +30 1.976 44 84 (E. Barkaba) Mr. Loukas Zahilas (Director) Email: zalouk@hol.gr Ms. Ermioni Barkaba (Head of Documentation) WWW Site: http://www.forthnet.gr/oEEK/	F Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) Tour Europe Cedex 07 F-92049 PARIS la Défense Tel.: +33.1.41 25 22 22 Fax: +33.1.47 73 74 20 Mr. Patrick Kessel (Director) Email: kessel@centre-inffo.fr Mr. Stéphane Héroult (Documentation department) Ms. Danièle Joulieu (Head of Documentation) Email: cidoc@centre-inffo.fr WWW site: http://www.centre-inffo.fr	L Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg 2, Circuit de la Foire internationale B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 Luxembourg Tel.: +352.42 67 671 Fax: +352.42 67 87 Mr. Ted Mathgen Email: daniele.menster@batel.lu
DK DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers) Rigsgade 13 DK-1316 København K Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301 Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14 Ms. Pia Cort (Research assistant) Email: pc@mail.delud.dk Ms. Merete Heins (Librarian) Email: mh@mail.delud.dk	E INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Condesa de Venadito, 9 E-28027 MADRID Tel.: +34.91.585 95 82 +34.91.585 95 80 (M. Las Cuevas) Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87 Mr. Juan Cano Capdevila (Deputy Director) Ms. Maria Luz de las Cuevas (Info/Doc) Email: mluz.cuevas@inem.es WWW Site: http://www.inem.es	IRL FAS (The Training and Employment Authority) P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Tel.: +353.1.607 05 36 Fax: +353.1.607 06 34 Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information) Email: careym@iol.ie Ms. Jean Wrigley (Librarian) WWW Site: http://www.fas.ie	NL CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training) Pettelaarpark 1 Postbus 1585 NL-5200 BP's-Hertogenbosch Tel.: +31.73.680 08 00 +31.73.680 07 29 (M. Nieskens) +31.73.680.07.81 (E. van Hooft) Fax: +31 73 612 34 25 Ms. Marian Nieskens Email: MNieskens@cinop.nl Ms. Emilie van Hooft Email: Ehoof@cinop.nl WWW Site: http://www.cinop.nl



Organizaciones asociadas

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tel.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tel.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
(Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
(Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gt.net.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjellndahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tel.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg
(Director)
Ms. Martha Piaggio
(Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieczko
(Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



Últimos números en español



Nº13/1998 ¿Quién paga la formación? Políticas de financiación de la formación profesional

La financiación de la formación profesional: temas políticos

- La enseñanza, la formación y la economía (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- La financiación de la formación profesional en la UE.
Algunas cuestiones (Gregory Wurzburg)

Algunas políticas de financiación de la formación profesional

- Tasas, permisos de formación y estímulos en convenios colectivos que incentivan la inversión en formación de empresas y ciudadanos (Vladimir Gasskov)
- La aplicación de principios comerciales al sistema de formación de Inglaterra y Gales (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Las políticas de intervención estatal en el campo de la formación profesional suplementaria (Yrjö Venna)
- Alternativas de financiación de la formación profesional: el ejemplo de los países emergentes latinoamericanos (David Atchoarena)

Las empresas y la financiación de la formación profesional

- La inversión de las empresas en la formación profesional continua (Norman Davis)

Aspectos del debate político: el Este y el Oeste

- La financiación de la enseñanza profesional en Rusia: cuestiones y alternativas (Ivo Gijsberts)
- Entrevista sobre la financiación de la formación profesional en la República Federal Alemana (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



Nº14/1998 ¿Cuánto rinde? La medición de beneficios de las inversiones en recursos humanos

El rendimiento de las inversiones: ¿quién paga?; ¿quién se beneficia?

- La financiación de la formación permanente: cuestiones clave (Jittie Brandsma)
- La inversión en recursos humanos: ¿un dilema? (Alexander Kohler)

El beneficio para las empresas y para las personas

- Hacia una tasa de rendimiento de la formación: las investigaciones sobre beneficios de la formación ofrecida por la empresa (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania (Pierre Béret; Arnaud Dupray)

Contabilidad y registro de recursos humanos

- La respuesta está en el viento. La inversión en formación desde la perspectiva de la contabilidad de recursos humanos (Ulf Johanson)
- Un trato equivalente para inversiones de capital e inversiones formativas (Isabelle Guerrero)

La medición de la actividad formativa

- La interpretación las estadísticas formativas en Europa: una advertencia profiláctica (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



Nº15/1998 La garantía de la calidad en la formación profesional

Para evaluar las evaluaciones

- El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra (Richard Koch, Jochen Reuling)
- Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional (Erwin Seyfried)
- Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación (Wouter Van den Berghe)

La garantía de la calidad para la formación en el puesto de trabajo

- La formación continua en la empresa: Tendencias en las empresas europeas (Thomas Stahl)
- La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua? (Thomas Stahl)

Estudios de caso

- Sistema de acreditación de entidades formativas. Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación (Carlos Capela)
- La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán- el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua en el Artesanado (ZWH) (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia (María Wójcicka)



Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP



- ☐ Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba

Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista

- ☐ "Formación Profesional" por un año (3 números, 15 ecus más IVA y gastos de envío)

Envíenme por favor los siguientes números de la revista

- ☐ europea "Formación Profesional", al precio simbólico de 7 ecus por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional
P.O.B. 27 - Finikas

GR-55102 Salónica

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



Revista europea “Formación Profesional” – Llamamiento a la presentación de artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” desea publicar artículos de los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de sus investigaciones de calidad -particularmente investigaciones de comparación internacional- en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en alemán, castellano, francés e inglés y tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

Publica la Revista el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), que 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 informes 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, se ofrecen también extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos sea a título personal o sea como representante de una organización. Deberán tener una extensión de 2.500 a 3000 palabras y pueden estar redactados en castellano, danés, alemán, griego, inglés, francés, italiano, neerlandés, noruego, portugués, finlandés o sueco.

Los artículos acabados han de remitirse al Cedefop impresos en papel y acompañados de la correspondiente disquete formateada en Word, o bien como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente. El Consejo de Redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso cuando sean contradictorios entre sí.

Quien desee presentar un artículo puede ponerse sencillamente en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o el correo electrónico sb@cedefop.gr

La revista «Formación Profesional» aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de «Formación Profesional» que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): EUR 15; PTA 2.400 (sin IVA);
número suelto: EUR 7; PTA 1.110 (sin IVA)



CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Marinou Antipa 12, GR-57001 Salónica

Dirección postal:

PO Box 27 – Finikas, GR-55102 Salónica

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 102

E-mail: info@cedefop.gr Espacio internet de información: www.cedefop.gr Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr