

revista europea de formación profesional

45

Revista Europea de Formación Profesional

Nº 45 — 2008/3

Cedefop — Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Dirección postal: PO Box 22427
551 02 Thessaloniki, GRECIA
Tel. +30 2310490111
Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Internet:
www.cedefop.europa.eu

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

Maquetación y diseño
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grecia

Printed in the European Union, 2009

Nº de catálogo: TI-AA-08-045-ES-C

Los textos originales se recibieron antes
de Septiembre de 2008.

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del Cedefop. La *Revista Europea de Formación Profesional*, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionadamente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

© Cedefop

Consejo de redacción

Presidente

Martin Mulder Universidad de Wageningen, Países Bajos

Miembros

Ireneusz Bialecki	Universidad de Varsovia, Polonia
Juan José Castillo	Universidad Complutense de Madrid, España
Eamonn Darcy	Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda; en retiro tras finalizar su actividad profesional.
Pascaline Descy	Cedefop, Grecia
Jean-Raymond Masson	Fundación Europea de la Formación (ETF), Turín, Italia
Teresa Oliveira	Universidad de Lisboa, Portugal
Kestutis Pukelis	Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
Peter Rigney	Irish Congress of Trade Unions, Representante del Consejo de Dirección del Cedefop
Eleonora Waltraud Schmid	Cedefop, Grecia
Hilary Steedman	London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido
Gerald Straka	ITB/Grupo de investigación LOS, Universidad de Bremen, Alemania
Ivan Svetlik	Universidad de Ljubljana, Eslovenia
Éric Verdier	Centre National de la Recherche Scientifique, LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Francia

Secretaría de redacción

Erika Ekström	Ministerio de Empleo, Estocolmo, Suecia
Ana Luísa de Oliveira Pires	Escuela Superior de Educación, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas	Centro de investigación en educación y formación profesional, Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
Eveline Wuttke	Universidad Johann Wolfgang Goethe Francfort, Alemania

Redactor jefe

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grecia

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

El Cedefop es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda responsables políticos y a profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para el futuro. Estimula a científicos e investigadores a detectar las tendencias actuales y los cuestiones futuras.

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

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

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

La Revista está indexada en bases de datos bibliográficas de renombre
(ver http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/links.asp)

ARTÍCULO DE OPINIÓN

5

Pensar y actuar con espíritu empresarial: una tarea de formación para Europa

Markus Th. Eickhoff

En este artículo se presenta un plan de las organizaciones empresariales de Alemania para transmitir competencias empresariales en el marco del aprendizaje permanente. Su objetivo es contribuir a promover y proteger las pequeñas y medianas empresas con planes de formación adecuados.

INVESTIGACIÓN

33

La acreditación de las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la educación y la formación profesionales (EFP) desde el prisma de la concertación social en Lituania

Vidmantas Tūtlys, Lina Kaminskienė

El presente artículo analiza el reconocimiento de las cualificaciones de EFP en Lituania desde el prisma de la concertación social, define los factores que influyen en la concertación social y explora las perspectivas de desarrollo en el futuro. El artículo remite a la experiencia de los países de Europa Occidental y a la creación y aplicación del sistema nacional de cualificaciones en Lituania.

54

El desarrollo de competencias mediante el aprendizaje durante el trabajo temporal

Gesa Münchhausen

Hasta ahora se ha prestado poca atención al desarrollo de competencias durante el tiempo de trabajo cuando éste es temporal. En el presente artículo se esbozan los resultados obtenidos en el marco de un proyecto de investigación del Instituto Federal de Formación Profesional (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB). Los resultados de monografías realizadas en los Países Bajos y Francia, de encuestas a trabajadores temporales y empresas de trabajo temporal de Alemania ponen de manifiesto que existen posibilidades para desarrollar competencias durante el trabajo temporal, a saber, en el aprendizaje en el trabajo y en las competencias adquiridas en él con carácter informal.

78

Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo

Claudia Neves

El presente artículo es el resultado de una investigación basada en un análisis crítico comparativo de documentos de referencia en materia de educación/formación elaborados por organizaciones internacionales. La finalidad de este artículo es examinar las líneas "maestras" definidas actualmente en el ámbito de la educación/formación como grandes objetivos del milenio.

99

Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Las conclusiones de nuestro estudio piloto apuntan a que el personal de formación profesional distingue cuatro dimensiones en el conocimiento y el aprendizaje, aunque estas dimensiones alcanzan solamente un grado de desarrollo intermedio. Se constatan diferencias importantes entre los formadores que inician su carrera y los que tienen más antigüedad.

120

Las mujeres de talento superior a la media en la formación profesional

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

En este artículo se estudian las diferencias entre las mujeres y los hombres de talento superior a la media en la formación profesional. En dichas diferencias destaca especialmente que si bien estas estudiantes son mucho menos resistentes al estrés, en algunos ámbitos de competencia muestran un mayor rendimiento que los estudiantes de talento similar.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

133

Aprendizaje de nivel III en Portugal: notas sobre un estudio de caso

Ana Rute Saboga

Tomando como punto de referencia las desigualdades educativas, así como el modo en que la escuela aborda el problema de la heterogeneidad de los alumnos, el presente artículo examina de qué modo la diversidad de itinerarios alternativos a la enseñanza secundaria integrados dentro de la escolaridad post-obligatoria, en particular el sistema de aprendizaje, fomentan la igualdad de oportunidades y el desarrollo de los proyectos educativos y profesionales de los jóvenes.

158

Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades

Roger Hessel

La sociedad envejece, y a nivel decisivo se ha cobrado conciencia de que es necesario retener en el empleo a los trabajadores de más edad. El artículo pone en solfa concepciones tradicionales asociadas a los trabajadores de más edad y aboga por una estrategia de formación profesional para todas las edades: el aprendizaje debe convertirse en un hábito no sometido al arbitrio de la perdendo con a idade.

ESTUDIO DE CASO / ANÁLISIS COMPARATIVA

181

La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares

Rosa Rosselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert

El objeto central de este artículo es investigar la incorporación de los jóvenes discapacitados al mercado laboral, una vez finalizada su educación obligatoria, en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. El artículo resume los principales puntos de vista del profesorado, el alumnado y algunos empresarios sobre la cuestión, presentando ciertos resultados preliminares.

201

Estudio comparativo de las vías profesionales para los puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción

Gerhard Syben

Por medio de un estudio comparativo se describe la correspondencia entre las actividades en el proceso laboral con las vías de formación profesional y perfeccionamiento de los directores de obra de nivel medio de Hungría y Alemania, se exponen algunas perspectivas de otros países estudiados y se presentan las conclusiones de los resultados para la política de formación profesional.

L E C T U R A S

232

Sección realizada por Bettina Brenner del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la ReferNet.

Comité consultivo de la Revista Europea de Formación Profesional

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

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

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

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

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

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Vice-Rector de la Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial

Estimados lectores, estimados autores

El objetivo de la *Revista Europea de Formación Profesional* es difundir por Europa y más allá de sus fronteras los resultados de las investigaciones, políticas y prácticas de este ámbito. En esta publicación se recogen artículos de investigadores y especialistas con el fin de reflejar el resultado de una investigación de calidad, particularmente enfocada a estudios de comparación transnacional, y ponerlo en conocimiento de la comunidad científica, profesionales y diseñadores de políticas de diversos países.

El número actual contiene diez artículos en los que se presentan investigaciones, análisis políticos o estudios de caso. La presente edición abarca una amplia gama de temas que son fundamentales para el desarrollo de la educación y formación profesional, como las opiniones de los formadores sobre el conocimiento y la educación, las diferencias de género en el aprendizaje, el papel de la educación secundaria en la promoción de la igualdad de oportunidades, la integración de jóvenes con discapacidad en el mercado laboral o los agentes sociales en los sistemas de acreditación y cualificación. En cuanto a la relación entre el empleo, la formación y las capacidades, los artículos abordan el pensamiento empresarial, las oportunidades para el desarrollo de capacidades en el trabajo temporal, la carrera profesional para los mandos intermedios en la industria de la construcción y la educación de los trabajadores de más edad. En otro de los artículos se expone el discurso de las organizaciones internacionales sobre el desarrollo y la evaluación de los sistemas educativos y formativos.

Con el número 45, sin embargo, se cierra un capítulo en la historia de la *Revista Europea de Formación Profesional*, su publicación en cinco idiomas. A partir del 2009 y a partir del número 46, ésta se publicará solamente en inglés. La racionalización de la política en materia lingüística aplicada a esta publicación es resultado de la evolución de la política europea de la EFP que ha impuesto nuevas

exigencias a Cedefop. Ése ha ido incrementando su apoyo a la UE, a sus Estados miembros y a los agentes sociales en el desarrollo de nuevas políticas, así como a principios, herramientas y enfoques europeos para modernizar los sistemas de formación y educación profesional de Europa y convertirlos en los mejores del mundo. Estas exigencias y las importantes restricciones presupuestarias que afectarán a Cedefop a partir del 2009 han obligado al Centro a reorientar sus actividades y a redireccionar sus recursos ⁽¹⁾.

Aunque sólo se publique en inglés, la *Revista Europea de Formación Profesional* seguirá estando vinculada a la investigación, la política y la práctica y continuará siendo una herramienta que permitirá comprender mejor la evolución que experimentan la formación y la educación profesional. Por todo ello, deseo sinceramente que sigan haciendo uso de la *Revista* y sigan valorándola como fuente de información sobre el debate científico, las cuestiones políticas y la investigación de actualidad en torno a la formación y la educación profesional a escala nacional y europea.

Por último, no quiero finalizar este editorial sin antes expresar mi agradecimiento a Éric Fries Guggenheim, redactor gerente de la *Revista Europea de Formación Profesional* durante los últimos ocho años. Un equipo de redacción de Cedefop le sucederá para continuar con la mejor tradición analítica de la *Revista*.

Aviana Bulgarelli
Directora de Cedefop

⁽¹⁾ Presupuesto provisional para el año 2009, decisión del Consejo Directivo de Cedefop del pasado Marzo.

Pensar y actuar con espíritu empresarial: una tarea de formación para Europa

Markus Th. Eickhoff

Patronato empresarial de Alemania para la formación profesional

RESUMEN

Desde un punto de vista general, pensar y actuar con espíritu empresarial supone una actitud y un comportamiento ante el trabajo que afecta a toda la población activa, por lo que se convierte en un factor competitivo fundamental. Desde un punto de vista específico, para los autónomos es asimismo un requisito fundamental para constituir y administrar con éxito una empresa. Este aspecto se refiere ante todo a las pequeñas y medianas empresas que en virtud de su contribución al empleo, la formación, la creación de valor añadido bruto, las ventas, la innovación y competitividad y los objetivos de la política social, constituyen el pilar de sostén de la economía europea.

Pensar y actuar con espíritu empresarial no es una competencia como tal, sino que abarca toda una serie de cualificaciones (clave), como iniciativa propia, creatividad y perseverancia. Las organizaciones empresariales federales de Alemania han elaborado un plan para promover la mentalidad y la actividad empresarial, en el que estas competencias se imparten sistemáticamente desde la enseñanza general básica y se completan selectivamente en el proceso educativo para favorecer una actitud empresarial hacia el trabajo. La formación continua y la enseñanza académica deben impartir competencias concretas que incluyan la administración de empresas e iniciativas empresariales. Para llevar a cabo una entrepreneurship education (formación del espíritu empresarial) sistemática es necesario adoptar diferentes medidas coordinadas entre sí en cada fase.

Palabras clave

Education policy, enterprise, Europe, lifelong learning, economy policy, Community institutions

Política educativa, empresa, Europa, aprendizaje permanente, política económica, instituciones de la Comunidad Europea

El entrepreneurship (espíritu empresarial) como conjunto complejo de cualificaciones

Los estudios sobre el futuro del trabajo indican que las futuras biografías profesionales presentarán cambios frecuentes entre el trabajo por cuenta ajena y el trabajo autónomo, así como períodos de formación continua y períodos de desempleo. (Véase Plath, 2000, pp. 583 y sigs., y a título complementario Paulini-Schlottau, 2004, p. 11). En las formas de trabajo modernas con escasos niveles jerárquicos, los trabajadores ⁽¹⁾ deben actuar como empresarios dentro de la empresa, los llamados *intrapreneurs* ⁽²⁾. De ahí que el hecho de pensar y actuar con espíritu empresarial ⁽³⁾ adquiera cada vez más importancia, y ello en toda Europa.

Por ello, por empresario se entiende una persona que busca activamente en el mercado y detecta posibilidades para sí mismo (*entrepreneur*) o para otros (*intrapreneur*) y que las explota económicamente mediante una actividad innovadora basada en nuevas combinaciones de factores de producción (véase Eickhoff, 2006, p. 51). Si tanto los *entrepreneurs* como los *intrapreneurs* se consideran empresarios, en este artículo el término *entrepreneurship* se refiere a lo que en otras partes se denomina espíritu empresarial, iniciativa empresarial o cultura del trabajo autónomo. ⁽⁴⁾

Pero, ¿que distingue a un empresario? ¿Qué cualidades y cualificaciones debe poseer un empresario? ¿En qué situaciones laborales que deban considerarse típicas debe actuar un empresario de forma competente? Para responder a estas preguntas examinaremos más detenidamente el ámbito de los estudios sobre la constitución de empresas ⁽⁵⁾ –para antes de la creación de una empresa y

⁽¹⁾ Para facilitar la lectura se utiliza la forma masculina en sentido genérico. Como es lógico, todos los puestos y profesiones están abiertos tanto a mujeres como hombres.

⁽²⁾ Respecto al empleo del término *intrapreneur(ship)*, véase Pinchot 1988, p. 7, Wolff; von Wulffen 1999, p. 252, y Paulini-Schlottau, 2004, p. 15.

⁽³⁾ Ante la perspectiva europea en que se basa este artículo, el término *entrepreneurship* se utiliza como sinónimo de actuar y pensar con espíritu empresarial.

⁽⁴⁾ Sobre la variedad de significados del término *Entrepreneurship* véase igualmente Hekman, 2006, pp. 22 y sigs. Véase asimismo Comisión Europea/Dirección General de Empresa, 2003, pp. 7 y 12, Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 34, y <http://www.desire-project.org> (Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006).

⁽⁵⁾ Los estudios sobre *entrepreneurship* tienen una larga tradición en EE.UU. y el Reino Unido. En algunos países europeos –sobre todo de Europa Central y Oriental– los estudios sobre la creación de empresas es un ámbito de actividad muy reciente (véase Klandt; Münch 1990, S. 172).

durante la misma ⁽⁶⁾– y la enseñanza de la administración de empresas –para después de la creación de una empresa. Una evaluación de 26 fuentes especializadas arrojó las 102 cualificaciones ⁽⁷⁾ enumeradas en el Anexo para la creación y administración de empresas.

Estas cualificaciones del empresario indican que se trata de un conjunto complejo de cualificaciones formado en gran parte por las llamadas cualificaciones clave ⁽⁸⁾ ⁽⁹⁾. Esta lista sólo puede tener carácter indicativo (véase Eickhoff, 2006, pp. 65 y 67). No podemos atribuirles un significado más concreto por la falta de precisión, claridad, operatividad e integridad. Además, en el caso de algunas cualificaciones, como por ejemplo la representación de la empresa hacia el exterior, se trata de tareas de las que primero hay que derivar cualificaciones. Por ello estamos de acuerdo con las críticas que señalan que este tipo de catálogos de tareas son más bien poco ilustrativos (véase Frese, 1987, p. 89). Su formulación es demasiado general, por lo que abarcan demasiadas actividades y cualificaciones. Además, la solidez de la base empírica de dichas listas resulta dudosa.

El gran número de cualificaciones empresariales identificadas no sirve para alcanzar el objetivo que perseguimos. Por ello se ha procedido a agruparlas en cualificaciones básicas.

Estas cualificaciones básicas se dividen en tres ámbitos:

1. Innovación,
2. Creación de empresas y
3. Administración de empresas.

De esta manera, estos ámbitos agrupan las distintas cualificaciones empresariales identificadas (véase Eickhoff, 2006, pp. 85 y sigs.).

⁽⁶⁾ El proceso de creación de una empresa se subdivide normalmente en tres fases (más bien temporales): prefundacional, fundacional y posfundacional (véase, a título de ejemplo, Weihe 1994, p. 107). La actividad empresarial se puede sistematizar entonces en los ámbitos de tareas (más bien funcionales) de creación de la empresa por un lado y administración de la empresa por otro (véase Eickhoff, 2006, p. 57 y sig.).

⁽⁷⁾ Las cualificaciones describen los requisitos de un puesto de trabajo (véase Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽⁸⁾ Los debates sobre las cualificaciones y competencias clave se remontan a los años setenta del siglo pasado y están estrechamente relacionados con Mertens. Éste consideraba que las cualificaciones clave constituían objetivos educativos de orden superior que permiten la adquisición de conocimientos especializados (véase Gonon, 2006, p. 427).

⁽⁹⁾ En los estudios sobre la creación de empresas, hasta ahora se han examinado sobre todo las siguientes cualificaciones: capacidad de trabajo, disposición al riesgo y creatividad/innovación (véase Schmitt-Rodermund; Silbereisen 1999, p. 116).

1. Cualificaciones básicas de innovación

El empresario debe ser capaz de desarrollar innovaciones y colocarlas en el mercado. Para ello debe ser capaz de...

- 1.1. ... desarrollar y producir nuevos productos y/o nuevas calidades de productos.
- 1.2. ... desarrollar y aplicar nuevos procesos de producción.
- 1.3. ... desarrollar e introducir nuevas estructuras organizativas.
- 1.4. ... detectar y aprovechar nuevos mercados de abastecimiento.
- 1.5. ... explotar y aprovechar nuevos mercados de venta.

2. Cualificaciones básicas para la creación de empresas

Este ámbito abarca exclusivamente a los empresarios autónomos. Sin embargo, comprende algunas competencias clave que también son deseables para los empresarios por cuenta ajena. Un empresario debe ser capaz de...

- 2.1. ... reunir todas las informaciones necesarias para constituir la empresa.
- 2.2. ... elaborar y llevar a cabo un plan de creación de la empresa.
- 2.3. ... negociar contratos relevantes para la creación de la empresa.
- 2.4. ... llevar a cabo las formalidades de registro de la empresa.

3. Cualificaciones básicas para la administración de empresas

Este ámbito se refiere a la época posterior a la constitución de la empresa y afecta por igual a los empresarios autónomos y a los empresarios por cuenta ajena. Un empresario debe ser capaz de...

- 3.1. ... establecer objetivos complejos para la empresa.
- 3.2. ... planificar consecuentemente los procesos operativos.
- 3.3. ... adoptar decisiones en todos los ámbitos de la empresa.
- 3.4. ... hacer un seguimiento de la aplicación de las decisiones.
- 3.5. ... controlar la consecución de los objetivos de la empresa sobre la marcha y al final de cada proceso.

Plan de las organizaciones empresariales centrales de Alemania

La *entrepreneurship education* reviste gran importancia especialmente para Alemania, ya que en este país el espíritu empresarial y las actividades de creación de empresas se sitúan por debajo de la media (véase Sternberg; Brixy; Schlafner, 2006, p. 12), por lo que cabe temer consecuencias negativas para la competitividad, el crecimiento económico y el empleo. Por una parte, los encuestados

en el marco del Global *Entrepreneurship* Monitor (GEM) albergan dudas acerca de si cuentan con la capacidad y experiencia necesarias para desempeñar una actividad empresarial. ⁽¹⁰⁾ Por otra parte, en Alemania existe un temor particularmente pronunciado al fracaso ⁽¹¹⁾. Ambos aspectos –dudas sobre la propia capacidad y temor al fracaso– son las principales causas de que las actividades de *entrepreneurship* en Alemania se sitúen por debajo de la media. Para hacer frente a esta situación, en el informe del GEM se pide una mejora de la cualificación para la actividad empresarial y la promoción de una cultura social del trabajo autónomo ⁽¹²⁾.

A continuación se presenta un plan de las principales organizaciones representadas en el Patronato Empresarial de Alemania para la Formación Profesional (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung - KWB) ⁽¹³⁾, que actualmente es objeto de debate en Alemania y que podría ser una valiosa aportación también de cara a eventuales iniciativas europeas. Este plan se ha concertado con todos los sectores económicos y ha sido presentado a expertos en formación profesional, así como a empresas de ámbito tanto europeo como mundial y a académicos y políticos del ámbito de la formación profesional. Las respuestas recibidas hasta ahora a este documento de trabajo han sido positivas.

⁽¹⁰⁾ Véase Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 20. La encuesta de control entre expertos muestra, además, que estas dudas no están necesariamente justificadas (véase ídem, p. 21).

⁽¹¹⁾ Véase Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 22. El Eurobarómetro de 2004 indica que el temor al fracaso no es una peculiaridad alemana (véase Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen, 2005, p. 22).

⁽¹²⁾ Véase Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, pp. 25 y sigs., pp. 32 y sigs y pp. 43 y sigs. El establecimiento de una cultura empresarial es objeto de una intensa promoción en toda Europa (véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa, 2003, pp. 12 y 25).

⁽¹³⁾ El KWB es el órgano central de coordinación del sector privado alemán, “cuya misión principal consiste en concertar los intereses patronales, y desarrollar y articular las posiciones comunes del mundo empresarial acerca de la formación profesional”. (Diedrich-Fuhs, 2006, p. 311). Son miembros del KWB: la Unión Federal de Asociaciones Patronales Alemanas (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände), la Dieta de Cámaras de Comercio e Industria de Alemania (Deutsche Industrie- und Handelskammertag), la Asociación Central de los Gremios de Oficios (Zentralverband des Deutschen Handwerks), la Asociación del Comercio Minorista (Hauptverband des Deutschen Einzelhandels), la Asociación Federal de la Industria Alemana (Bundesverband der Deutschen Industrie), la Asociación Federal del Comercio Mayorista y de Exportación de Alemania (Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels), la Asociación Federal de Profesiones Liberales (Bundesverband der Freien Berufe) y la Asociación de Agricultores Alemanes (Deutscher Bauernverband) (véase ídem).

Objetivo del plan

A finales de octubre de 2006, la Comisión Europea y el Gobierno de Noruega organizaron en Oslo una conferencia sobre *entrepreneurship education*. El principal resultado fue la adopción de la Agenda de Oslo para la *entrepreneurship education* en Europa ⁽¹⁴⁾. En el punto A4 de la lista de objetivos y medidas se señala:

“Launch national strategies for entrepreneurship education, with clear objectives covering all stages of education. Such strategies should call for the active involvement of all relevant actors (public and private), and establish a general framework while defining concrete actions. These will range from the inclusion of Entrepreneurship into the national curricula to providing support to schools and teachers. The overall goal will be to ensure that young people can progress coherently in acquiring entrepreneurial competences across all stages of the education system.”

Con el plan de *entrepreneurship education* ⁽¹⁵⁾ propuesto, que abarca todas las fases de la educación, se pretende señalar una vía para alcanzar este objetivo. Este plan se entiende como un programa de estudios, fruto de una reflexión didáctica (véase Jongebloed; Twardy 1983, p. 176). Dicha reflexión incluye todas las cuestiones didácticas, como grupo destinatario, intenciones (objetivos), contenidos, métodos y controles del aprendizaje y de sus resultados (véase , 2000, p. 118). Para ello es necesario ampliar los actuales enfoques de *entrepreneurship education* para crear un plan coherente que abarque todas las fases de la educación. Los objetivos de cada fase de la educación se basan en los de la fase anterior, de modo que cada fase comporta un determinado aumento de la cualificación con vistas a una profesionalización sostenida. En un plan curricular en espiral ⁽¹⁶⁾ de este tipo es necesario adaptar seguidamente los temas, métodos y controles del aprendizaje y sus resultados en las distintas fases al grupo destinatario y a las intenciones. De este modo se trata de establecer un plan general coherente.

⁽¹⁴⁾ Véase www.ec.europa.eu/enterprise/Entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final.pdf (Fecha de consulta: 9.07.2007).

⁽¹⁵⁾ En relación con las siguientes explicaciones, véase en particular Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a.

⁽¹⁶⁾ En un plan curricular en espiral, la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje se adapta al nivel de desarrollo y madurez de los estudiantes. De este modo, en las fases tempranas de desarrollo se abordan temas que se retoman y profundizan en las siguientes fases de desarrollo (véase Bruner 1970, pp. 61 y sigs.).

La entrepreneurship education en las distintas fases de la educación ⁽¹⁷⁾

El punto de partida es la constatación de que conviene que niños y jóvenes se integren en la *entrepreneurship education*. En el marco del aprendizaje permanente deben adquirirse competencias ⁽¹⁸⁾ que abarquen la administración empresarial autónoma y la creación de empresas dentro de la formación profesional continua en la escuela, las empresas y la enseñanza superior, de acuerdo con los intereses y capacidades de los alumnos y estudiantes, así como con las posibilidades de los sectores, escuelas (superiores) y empresas ⁽¹⁹⁾.

En el programa curricular espiral, cada fase de desarrollo –desde la infancia hasta la edad adulta– se relaciona con un objetivo distinto en materia de *entrepreneurship*. Los niños y jóvenes (de enseñanza primaria y secundaria general) deben conocer el *entrepreneurship* como una actitud básica positiva ⁽²⁰⁾. Deben adquirir una primera visión de conjunto de las funciones y aportaciones sociales de las empresas. Para ello es necesario que los jóvenes perciban de forma consciente a las empresas y que entiendan el *entrepreneurship* como factor económico y competitivo, como posibilidad de reintegración para los desempleados y desfavorecidos y como contribución a la cohesión social en las regiones menos desarrolladas (véase Comisión Europea, 2006, p. 3).

Para los jóvenes de mayor edad (formación profesional), el *entrepreneurship* es una actitud emprendedora hacia el trabajo que se exige a los empresarios y –cada vez más en el futuro– a los trabajadores (véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2005, p. 8). Esta fase se denominará de sensibilización. Esta actitud hacia el trabajo contribuye de modo importante a la empleabilidad y asimismo abre, en su caso, nuevas perspectivas profesionales como autónomo. Desde este punto de vista, la *entrepreneurship education* contribuye igualmente a reducir el desempleo juvenil que representa, al menos en algunas partes de Europa, un gran desafío ⁽²¹⁾.

⁽¹⁷⁾ Véase Eickhoff, 2007a.

⁽¹⁸⁾ Las competencias son las posibles conductas relativamente estables de una persona, las llamadas disposiciones, por oposición a las cualificaciones (requisitos de un puesto de trabajo) (véase Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽¹⁹⁾ En relación con la integración del *entrepreneurship* en el proceso del aprendizaje permanente, véase igualmente Comisión Europea/Dirección General de Empresa, 2003, p. 15, y Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p. 5.

⁽²⁰⁾ La *entrepreneurship education* es un elemento clave del Pacto Europeo para la Juventud de 2005 (véase Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p. 4).

⁽²¹⁾ Véase Rump; Eilers, 2006, p. 83, que consideran que el *entrepreneurship* constituye un aspecto de la empleabilidad. Respecto al desempleo juvenil en Europa, véase Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2006, p. 16.

Algunas profesiones y sectores presentan condiciones especialmente favorables para crear y/o hacerse cargo de una empresa como autónomo poco después de terminar la formación profesional, por ejemplo en el comercio minorista y en numerosos sectores de servicios. En estas profesiones, la formación ya debe incluir una introducción a las actividades por cuenta propia. En la formación profesional, los jóvenes deben poner a prueba sus cualidades empresariales –por ejemplo, en juegos de simulación o empresas de alumnos ⁽²²⁾– y a continuación decidir si desean realizar una carrera como *entrepreneur* o *intrapreneur*. Esta decisión requiere cierta madurez en materia de *entrepreneurship*.

Para poder fundar o hacerse cargo de una empresa y/o para dirigirla se requiere –como ya se ha indicado– un gran número de competencias. Estas competencias deben impartirse sobre todo en la formación continua. El *entrepreneurship* debe abordarse desde la formación continua de los trabajadores especializados para favorecer una conducta empresarial hacia el trabajo. En la formación de personal directivo y en los seminarios sobre creación de empresas, las competencias concretas de gestión, administración y creación de empresas (planteamiento específico) se sitúan en primer plano. Esto incluye también los actos sobre *entrepreneurship* en el marco de la educación académica. En vista de ello, una transición más fácil entre la formación profesional y la educación académica –en el sentido de permeabilidad, como la enunciada en la Ágora del Cedefop organizada en Salónica en febrero de 2007– podría dar un nuevo impulso a una *entrepreneurship education* que abarcara todas las fases de la enseñanza. En resumen, la formación profesional continua y la enseñanza académica se dedican a la adquisición propiamente dicha de competencias para el *entrepreneurship*.

Las personas que se han dedicado durante cierto tiempo a actividades empresariales o que quizás incluso se plantean expandir dichas actividades –por ejemplo, al asumir la dirección de una nueva sucursal– deben saber evaluar los resultados conseguidos hasta ese momento, así como identificar y analizar sus puntos fuertes y débiles. Esta fase debe entenderse como una optimización, en el sentido de un proceso de mejora continua.

⁽²²⁾ Un grupo de expertos internacionales identificó 82 programas de empresas para alumnos en Europa (véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2005, p. 22). Este método en especial presenta numerosas ventajas para una *entrepreneurship education* sostenible (para más información, véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2005, pp. 23 y sigs.). Para más ejemplos prácticos de métodos para promover el espíritu empresarial en el pensamiento y la actuación en el marco de la formación profesional inicial, véase Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1984 y Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b.

Figura 1. El *entrepreneurship* como tarea educativa europea ⁽²³⁾

Grupo destinatario	Objetivo ⁽²⁴⁾	Características del <i>entrepreneurship</i>	Propuestas de aplicación
Niños (enseñanza primaria y secundaria)	Conocer el <i>entrepreneurship</i>	Actitud positiva básica	Integración de la economía en los planes de estudios Perfeccionamiento de profesores
Jóvenes (formación profesional)	Sensibilización	Actitud empresarial hacia el trabajo	Promoción de competencias clave integradas en contenidos especializados Promoción por medio de métodos
	Madurez	Introducción profesional a las actividades por cuenta propia	Complemento especializado para determinadas profesiones (cualificaciones complementarias / módulos optativos)
Adultos (formación continua y enseñanza académica)	Competencia	Conducta empresarial en el trabajo	Formación continua de los trabajadores especializados Formación de directivos
	Optimización	Competencias de gestión, dirección y fundación de empresas	Seminarios sobre fundación de empresas
			Orientación, asesoramiento, talleres, seminarios

El mundo empresarial considera que son necesarias nuevas actuaciones en el ámbito de la política educativa

Aún queda la cuestión de la adopción de medidas en materia de política educativa y de la aplicación de una *entrepreneurship education* sostenible que abarque todas las fases de la educación. En la enseñanza primaria y secundaria básicas, el tema de la economía debería integrarse en los planes de estudios. Además, los maestros deberían adquirir las cualificaciones pertinentes. Puesto que son los maestros quienes transmiten la primera impresión, que también es la más duradera, sobre la empresa y la economía, deben prepararse de forma adecuada para estas tareas en el marco de su formación profesional y continua. Los períodos de prácticas en

⁽²³⁾ Basado en Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 2.

⁽²⁴⁾ Sobre la base de la sistematización, sensibilización, madurez y competencia (véase Braukmann, 2003, p. 109). *El Consortium for Entrepreneurship Education propone como elementos básicos de clasificación la Competency Awareness y las Creative Applications* (véase Consortium for Entrepreneurship Education, 2006, p. 5).

empresas y la colaboración periódica con empresas resultan especialmente útiles (véase Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, pp. 5 y 12). Por ello habría que destacar especialmente los conceptos de enseñanza en equipo (*Team-Teaching*) en los que maestros y representantes empresariales organizan conjuntamente la enseñanza. Además resulta de gran utilidad para los maestros recibir orientaciones sobre programas de estudio, planes y materiales relacionados con los temas.

Ya que muchas de las cualificaciones empresariales son cualificaciones clave –que suelen estar muy vinculadas a contenidos especializados–, en el marco de la formación profesional se puede recurrir a los contenidos de los planes de estudios ya existentes. Las competencias respectivas se imparten de forma integrada con los contenidos especializados. Así por ejemplo, el asesoramiento de la clientela en el comercio y el aseguramiento de la calidad en la producción industrial son aspectos que se dan por sentados. La *entrepreneurship education* genera relaciones complementarias con la estrategia empresarial/competitiva y promueve las competencias empresariales necesarias, como por ejemplo la empatía hacia los clientes y el esmero en el proceso de producción. Los métodos con los que los estudiantes desarrollan una actividad más intensa –como por ejemplo los estudios de casos concretos, los juegos de simulación o los proyectos– son muy eficaces para transmitir estas competencias empresariales.

En las profesiones muy próximas a la actividad empresarial deben crearse nuevas ofertas con el fin de integrar de forma más intensiva el *entrepreneurship* en la formación. Los cursos de formación continua simultáneos a la formación básica –las denominadas cualificaciones complementarias– o la creación de las correspondientes posibilidades de elección en la formación profesional podrían ser medidas adecuadas para ello ⁽²⁵⁾.

Asimismo, los profesores y los instructores de las empresas deberían recibir una formación en materia de *entrepreneurship* en el marco de la formación profesional. En dicha formación se les podrían mostrar métodos especialmente adecuados para el tema o proyectos de actualidad. Precisamente en el intercambio de

⁽²⁵⁾ En relación con la aceptación en la empresa de las cualificaciones complementarias y los componentes obligatorios optativos para la *entrepreneurship education*, véase Paulini-Schlottau, 2004, p. 96. Más de la mitad de las empresas encuestadas en el marco de un estudio empírico se pronunciaron a favor de las cualificaciones complementarias y una tercera parte a favor de las materias optativas obligatorias. Tan sólo un 11 % de los representantes de las empresas encuestadas consideran que es necesaria una integración obligatoria en la formación profesional.

experiencias entre los profesionales se observan importantes impulsos para la *entrepreneurship education*.

En la formación profesional continua y en la enseñanza académica, el *entrepreneurship* puede integrarse en temas ya establecidos, como por ejemplo de la formación de personal directivo o de las series de conferencias de las escuelas superiores. Pero también puede constituir un tema en sí mismo, como por ejemplo en los seminarios sobre creación de empresas. En la formación continua y en la enseñanza superior, las medidas se complementan a menudo con sesiones de asesoramiento y orientación más concretas. De este modo, los empresarios pueden recurrir a una ayuda externa e individualizada en situaciones o problemas de trabajo concretos.

Ejemplo práctico: la formación profesional en el comercio minorista alemán

En Alemania, los cursos de formación profesional y los cursos uniformes de formación continua de ámbito federal están regulados por medio de reglamentos en los que se establecen, entre otras cosas, los contenidos y exámenes. Las carreras típicas en el comercio minorista comienzan con una formación profesional de vendedor (de dos años de duración) o de perito mercantil minorista (tres años). En el marco de las formaciones continuas optativas podrían integrarse determinados conocimientos para tareas de nivel superior. De este modo, por ejemplo, las formaciones continuas para asistente comercial en el comercio minorista (aproximadamente 400 horas lectivas) y economista comercial (*Handelsfachwirt*) (más de 500 horas lectivas) preparan para desempeñar actividades de dirección de nivel intermedio, por ejemplo de sustituto de jefe de departamento o subjefe de departamento. La formación para administrador de empresas (*Betriebswirt*) (más de 700 horas lectivas) prepara para ejercer funciones de jefe de departamento, jefe de establecimiento o comerciante independiente. Además existen carreras de estudios empresariales destinados a los puestos de alta dirección.

Ya que el comercio minorista ofrece desde muy pronto perspectivas para desempeñar actividades por cuenta propia, las empresas que cuentan con sucursales podrían por ejemplo captar nuevos directivos en el marco de la formación profesional y promoverlos de forma adecuada. En la reforma de la formación profesional de perito mercantil en el comercio minorista de 2004, dicha formación se complementó con fundamentos de actividad empresarial por cuenta

propia. Las cualificaciones complementarias pueden cursarse paralelamente a la formación básica, sin afectar al examen final de ésta. El comercio minorista ya ha indicado que debido a ello este módulo resulta poco atractivo para los estudiantes en prácticas y solicitó su transformación en una cualificación optativa obligatoria sujeta a examen (véase Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 3). Esta petición fue aceptada en 2007 en el marco de la reforma del régimen de formación profesional.

Los asistentes comerciales deben poder asumir tareas técnicas, de organización y de dirección en la distribución de forma autónoma y responsable, y poder utilizar instrumentos de gestión empresarial y de personal. En el marco de los cursos preparatorios existen muchas posibilidades de incluir el *entrepreneurship*, por ejemplo, en los ámbitos temáticos de la dirección, la comunicación, la autogestión y la gestión de personal. Otro tanto sucede en los cursos para economista especializado en comercio. Los economistas especializados en comercio deben poder asumir de forma autónoma y responsable tareas de planificación, dirección, ejecución y control de actividades y aspectos específicos del comercio, empleando para ello instrumentos económicos y de gestión de personal. Algunos contenidos relacionados con el *entrepreneurship* son, por ejemplo, la dirección de empresas y de personal. La dirección de empresas incluye asimismo temas como la autonomía empresarial y el plan de negocio.

Los licenciados en empresariales deben poder desarrollar de forma competente, adecuada y responsable soluciones a problemas de tipo empresarial. Incluyen, entre otros, la definición y aplicación de estrategias en el marco de una dirección sostenida de la empresa y la conducción o coordinación de los procesos productivos teniendo en cuenta el marco legal.

El ejemplo práctico muestra que el ordenamiento jurídico es suficiente para implantar el *entrepreneurship* a la medida de las necesidades. Las actividades por cuenta propia en el comercio minorista constituyen una perspectiva profesional desde una fase muy temprana y por ello el *entrepreneurship* se ha incluido en la carrera de perito mercantil como cualificación optativa obligatoria. Las opciones subsiguientes de formación continua incluyen numerosos temas relacionados directamente con el *entrepreneurship*. Es necesario aprovechar estas posibilidades en los cursos preparatorios, es decir, en el plano microdidáctico. Para evitar redundancias innecesarias entre las distintas fases de la educación, convendría tener en cuenta el plan cuya sinopsis muestra la figura 1, en particular en lo referente al ámbito de los objetivos.

En otros países predominan las consideraciones metodológicas

En los estudios comparativos internacionales no faltan los enfoques metodológicos de la *entrepreneurship education*. En el espacio angloamericano, la *entrepreneurship education* cuenta con una tradición más larga que en Europa Central y Oriental. Los planteamientos y experiencias acumuladas en éstos y otros países pueden generar valiosos impulsos para una *entrepreneurship education* en Europa ⁽²⁶⁾. En vista de ello, aquí se presentan algunos enfoques para abordar la *entrepreneurship education*. Debido a la oferta sumamente compleja de enfoques regionales, nacionales e internacionales, sólo se presentan algunos ejemplos.

En los Estados Unidos de América (EE.UU.), la *entrepreneurship education* está muy extendida. Actualmente, cada vez más jóvenes estadounidenses con un buen nivel de formación intentan alcanzar la autonomía empresarial (véase Bygrave, 2007). El Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education (CELCEE) ofrece un programa especial para jóvenes y adultos. A este respecto cabe señalar que en los Estados Unidos existen actualmente unos 2.100 programas de *entrepreneurship* especiales en facultades/universidades. A principios de los años noventa del siglo pasado eran menos de 400. En estos cursos, los participantes se preparan de forma selectiva para desempeñar actividades empresariales (a este respecto, véase Rosenberg, 2006).

El establecimiento académico con mayor tradición en *entrepreneurship education* es el Babson College ⁽²⁷⁾, que se sigue considerando el líder en este terreno. En este establecimiento, el *entrepreneurship* se integra de forma interdisciplinaria en la teoría, la investigación y la práctica. Asimismo se celebran conferencias periódicas para un grupo de destinatarios más amplio. El plan de estudios está orientado a la acción práctica y abarca, entre otras cosas, más de 75 estudios de casos prácticos relacionados con la creación y dirección de empresas ⁽²⁸⁾. La facultades y universidades

⁽²⁶⁾ La Comisión de las Comunidades Europeas considera que las medidas deben adoptarse sobre todo a escala nacional y local (véase Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p. 12). Para una descripción y comparación exhaustiva de los distintos sistemas educativos europeos, véase http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page.php?wc_c=15878&wc_id=1 (Fecha de consulta: 5.09.2006).

⁽²⁷⁾ Véase www3.babson.edu/eship (Fecha de consulta: 29.06.2007).

⁽²⁸⁾ Véanse otros métodos de la *entrepreneurship education* en la enseñanza superior en Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000.

de los Estados Unidos colaboran por regla general con viveros de empresas propios o ajenos, concursos de planes de negocio, diversas organizaciones de asesoramiento, *business angels* y sociedades de capital riesgo (véase Förderkreis Gründungs-Forschung, 2005, p. 135).

En 1987, Steve Mariotti fundó la *National Foundation for Teaching Entrepreneurship* (NFTE) ⁽²⁹⁾. Su programa está concebido especialmente para jóvenes procedentes de regiones de renta baja. Desde su fundación ha sido impartido a más de 150 000 jóvenes. Además ha formado a más de 4100 profesores como multiplicadores de la *entrepreneurship education*. Este planteamiento está muy difundido en los Estados Unidos y otros trece países. Los distintos planes de estudio y materiales didácticos están pensados para las *high schools*, *middle schools* y *post-secondary schools*.

También en el Reino Unido la *entrepreneurship education* se centra actualmente sobre todo en los jóvenes (véase Harding, 2007). En el marco del International *Entrepreneurship* Educators Programme del *National Council for Graduate Entrepreneurship* (NCGE) (véase *National Council for Graduate Entrepreneurship*) se elaboró, por ejemplo, el siguiente catálogo de objetivos en materia de *entrepreneurial outcomes* (resultados empresariales):

1. *Entrepreneurial behaviour, attitude and skill development*
2. *Creating empathy with the entrepreneurial life world*
3. *Key entrepreneurial values*
4. *Motivation to Entrepreneurship career*
5. *Understanding of processes of business entry and tasks*
6. *Generic Entrepreneurship competencies*
7. *Key Minimum Business how to's*
8. *Managing relationships.*

El personal docente puede realizar un curso introductorio de tres días de duración a este programa de *entrepreneurship education*. En dicho curso se pretende presentar, entre otras cosas, su filosofía y los últimos avances de esta disciplina.

La *South East England Development Agency* (SEEDA) (véase a este respecto *South East England Development Agency*) del *South East England Higher Education Entrepreneurship Group* (heeg) es un ejemplo de buenas prácticas para las redes regionales de *entrepreneurship education*. Su objetivo es hacer que la cooperación entre las distintas Higher Education Institutions (HEI) sea más efectiva, apoyar la identificación de las necesidades de cualificación en este ámbito y difundir planteamientos útiles para los estudios sobre

⁽²⁹⁾ A este respecto, véase www.nfte.com (Fecha de consulta: 29.6.2007).

el *entrepreneurship*. A tal fin se ofrecen conferencias, talleres y excursiones en diversas HEI.

En el País de Gales se ha establecido un planteamiento para integrar la *entrepreneurship education* en 35 establecimientos de enseñanza superior y universidades (en relación con este planteamiento galés, véase Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government, 2003), que se considera una referencia comparativa incluso fuera del país. El número de estudiantes de *entrepreneurship* aumentó de 3000 a más de 12 000 en tan solo 18 meses. La red comprende, aparte de establecimientos de enseñanza superior y universidades, viveros de empresas y empresas de nueva creación establecidos en la región.

Aparte de estos baluartes tradicionales —principalmente los Estados Unidos y el Reino Unido—, otros países apuestan cada vez con mayor fuerza por la *entrepreneurship education*. Entre estos países se encuentra Israel. Los planes aplicados en este país fueron presentados a expertos alemanes en junio de 2007 con motivo del taller “*Entrepreneurship as a subject in vocational education and training*” en el marco del Programa Germano-Israelí de Cooperación en Formación Profesional. En Israel, la *entrepreneurship education* se imparte en diversas escuelas, desde la enseñanza primaria hasta establecimientos de formación profesional. La *entrepreneurship education* se basa en gran medida en una capacidad de supervivencia general y económica, por ejemplo mediante la autoorganización, la fijación y consecución de objetivos y cualificaciones económicas básicas. Sirve igualmente para integrar a grupos de destinatarios específicos, como por ejemplo los inmigrantes.

También en Europa Central se han desarrollado recientemente algunos planes prometedores de *entrepreneurship education*. En Austria, por ejemplo, se publicó en 2007 una colección de materiales para docentes y estudiantes en prácticas con el título “El espíritu de empresa en el aprendizaje” (véase Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich, 2007). Entre ellos se incluye un juego de simulación empresarial asistido por ordenador. Asimismo, la *entrepreneurship education* forma parte del experimento escolar de promoción de talentos de la academia mercantil Schumpeter. En este experimento, el tema ha quedado recogido en un plan pedagógico general para jóvenes con buen rendimiento escolar (véase Aff y cols., 2006, p. 1). En él, las clases normales de *entrepreneurship* se complementan con lo que se puede denominar módulos adicionales, como por ejemplo la orientación, archivadores de carteras y grupos de trabajo sobre materias extracurriculares (véase Aff y cols., 2006, p. 8).

En el proyecto piloto de la UE denominado Development of Entrepreneurial Spirit in Europe (DESIRE) ⁽³⁰⁾, los 18 participantes en el proyecto procedentes de 10 países elaboraron entre 2003 y 2006 cinco módulos lectivos para oficios manuales sobre sensibilización y los siguientes temas: economía y derecho, creación de empresas en Europa, tecnología de automoción y técnicas de repostería con los correspondientes ejercicios y un plan de asesoramiento en materia de creación de empresas.

El programa *Junior Achievement* ⁽³¹⁾ existe desde 1919 y se ha extendido a más de 100 países de todo el mundo, llegando a aproximadamente 7,5 millones de alumnos. Esta oferta está dirigida a alumnos de *elementary school*, *middle grades* y *high school*. Para cada uno de estos grupos de destinatarios se han desarrollado distintos módulos temáticos. Éstos hacen referencia a los objetivos específicos de cada fase de la vida. En la *elementary school*, los alumnos deben aprender conceptos económicos y reconocer lo importante que es la educación para las perspectivas de empleo individuales. Los alumnos de *middle grades* y *junior high school* deben aprender sobre todo la utilidad económica de asistir a escuelas de nivel superior y el mundo laboral. En la *high school*, los alumnos deben recibir información suficiente para que puedan tomar decisiones informadas sobre su futuro (profesional). Además, deben adquirir en esta fase otras competencias de carácter general para su vida profesional. La totalidad del programa se basa en un aprendizaje experimental orientado a la acción práctica ⁽³²⁾.

Students in Free Enterprise (SIFE) ⁽³³⁾ es un programa internacional dirigido en particular a estudiantes, pero también a otros grupos de destinatarios. Por ejemplo, en Australia se celebró un concurso para el desarrollo de productos y servicios innovadores titulado *Entrepreneur's Challenge*. En la Universidad Pedagógica Estatal de San Petersburgo, 70 estudiantes participaron en diez talleres sobre los fundamentos de la creación y administración de empresas. En China, grupos de campesinos recibieron formación sobre fundamentos económicos –por ejemplo, la relación entre oferta y demanda, utilización eficiente de recursos–, nuevos métodos agrícolas y el empleo de Internet para buscar información.

⁽³⁰⁾ Respecto a este proyecto, véase www.desire-project.org (Fecha de consulta: 11.7.2007).

⁽³¹⁾ En relación con Junior Achievement, véase www.ja.org (Fecha de consulta: 3.7.2007) y Junior Achievement. J.

⁽³²⁾ Una sinopsis de las ofertas de Junior Achievement para jóvenes a partir de los 13 años de edad figura en Hekman, 2006, pp. 211 y sigs. y 216 y sigs.

⁽³³⁾ Acerca del SIFE, véase www.sife.org (Fecha de consulta: 3.7.2007).

Resumen de los enfoques basados en buenas prácticas

La *entrepreneurship education* en estos países abarca todas las fases de la educación. Por regla general, en la *entrepreneurship education* participan expertos de la actividad práctica, como por ejemplo empresarios de éxito o *business angels*. Esto contribuye en gran medida a generar situaciones de carácter realista y acumular experiencias prácticas. Además, las instituciones respectivas —escuelas y centros de enseñanza superior— forman parte en muchos casos de redes temáticas. Sin embargo, en sus planes predomina el componente metodológico y se aplican ante todo métodos similares orientados a la acción, como estudios de casos prácticos, empresas nuevas o creadas por alumnos, biografías de empresarios de éxito, etc. Otras cuestiones, como los objetivos y contenidos, pasan a un segundo plano. El *Consortium for Entrepreneurship Education* de Columbus, EE.UU., considera que la promoción de las competencias de *entrepreneurship* es una tarea del aprendizaje permanente, pero asigna a las distintas fases de la educación objetivos (educativos) específicos y para ello tiene en cuenta tanto las medidas formalizadas de cualificación como la experiencia práctica en el ejercicio de la profesión (véase *Consortium for Entrepreneurship Education*, 2006, p. 5). Sin embargo, no se precisa la forma en que las propuestas de cualificación indicadas se transforman en un plan coherente. Los métodos utilizados en los distintos planteamientos de la *entrepreneurship education* son similares entre sí, por lo que se desconoce el valor didáctico añadido de una *entrepreneurship education* que abarque todas las fases actuales de la educación. No se observa una adaptación de los distintos planes curriculares para formar un plan curricular espiral con objetivos sucesivos basados en el grupo de destinatarios correspondiente, temas centrales y métodos. Por ello, si bien los planteamientos sirven de base para el plan de las organizaciones empresariales centrales de Alemania, éstas profundizan en dichos planteamientos con vistas a elaborar un plan general basado en el plan curricular espiral.

La gran importancia del *entrepreneurship* en las PYME

Todas las empresas con menos de 250 trabajadores, un volumen de ventas anual que no supere los 50 millones de euros y un balance total inferior a 43 millones de euros forman parte, según la definición de la UE (véase Comisión Europea, Recomendación 2003/361/CE), de las pequeñas y medianas empresas (PYME). Este grupo está constituido por cerca de 23 millones de empresas, es decir, por el 99 % de todas las empresas de la UE. En su conjunto, las PYME europeas cuentan con 75 millones de puestos de trabajo,

es decir, aproximadamente dos tercios del total (véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2006). En virtud de su rendimiento económico y su capacidad de innovación, se considera que las PYME constituyen la columna dorsal de la economía o “los verdaderos gigantes de la economía europea” (Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2006; véase igualmente UNICE, 2006, p. 1).

En los últimos años, la Comisión Europea ha dedicado mayores esfuerzos a la promoción de las PYME ⁽³⁴⁾. En este sentido, en 2000 publicó, entre otras cosas, la Carta Europea de la Pequeña Empresa. Entre las diez líneas de actuación de dicha Carta se menciona expresamente la *entrepreneurship education* ⁽³⁵⁾. En el Libro Verde sobre el espíritu empresarial en Europa se plantea de nuevo y se desarrolla este tema. “La política de fomento del espíritu empresarial intenta mejorar la vitalidad empresarial motivando a los empresarios y dotándolos de las aptitudes necesarias”. (Comisión Europea/Dirección General de Empresa, 2003, p. 12). Según el objetivo fijado en aquel entonces, la *entrepreneurship education* debía contribuir a convertir a la UE “en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” para 2010 ⁽³⁶⁾. Incluso tras la adaptación de la Estrategia de Lisboa a los objetivos de un mayor crecimiento sostenible y más y mejores empleos, la *entrepreneurship education* sigue siendo uno de los principales temas de trabajo de la UE (véase Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p. 3).

El *entrepreneurship* en las PYME

Debido a la importancia de las pequeñas y medianas empresas, la *entrepreneurship education* debería dirigirse a las empresas estables, es decir, las que actúan duraderamente en el mercado, en particular a los empresarios por cuenta ajena y por cuenta propia. En el caso de los empresarios por cuenta propia conviene tener en cuenta, además, que las PYME suelen planificarse y constituirse en un contexto familiar y, una vez constituidas, deben compatibilizarse cada vez más con la vida familiar ⁽³⁷⁾. De este modo presentan unas condiciones específicas que deben tenerse en cuenta espe-

⁽³⁴⁾ Véase un amplio resumen de las iniciativas europeas en Hekman, 2006, pp. 38 y sigs.

⁽³⁵⁾ En este artículo, la *entrepreneurship education* se utiliza como sinónimo de promoción del espíritu empresarial.

⁽³⁶⁾ Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

⁽³⁷⁾ Véanse Piorkowsky, 2002, pp. 2 y 11, así como Lang von Wins et al., 2002, p. 114, que demuestran en un estudio empírico que la compatibilidad entre la vida profesional y la vida familiar constituye la mayor dificultad para los fundadores de empresas tras la fase de constitución. Piorkowsky considera que las empresas familiares constituyen “sistemas híbridos, cuyos aspectos molestos (familia y empresa; MTE) deben armonizarse a fin de lograr un desarrollo positivo sostenible”. (Piorkowsky, 2002, p. 6).

cialmente a la hora de establecer líneas políticas de acción, como por ejemplo mediante contribuciones a la compatibilidad entre la vida familiar y la actividad empresarial por cuenta propia. Además, debido a su pequeño tamaño, las PYME se ven afectadas por obligaciones y disposiciones administrativas y a menudo quedan fuera del ámbito de las iniciativas regionales. La Comisión Europea se ha dado cuenta de este aspecto, como lo demuestra, por ejemplo, la concesión de los Premios Europeos de la Empresa, que se otorgaron por primera vez en 2006, con los que se galardonan calidades especiales a la hora de promocionar actividades empresariales regionales (véase Cedefop, 2005).

Las PYME requieren trabajadores especializados bien formados⁽³⁸⁾, que aparte de sus habilidades (*know-how*) específicas posean un alto nivel de autonomía profesional⁽³⁹⁾ y cierta identificación con la empresa. Los estudios empíricos demuestran, no obstante, que dichas cualidades de *entrepreneurship* no están tan difundidas como sería deseable (véase Rump; Eilers, 2006, p. 90). Por ello BUSINESSEUROPE⁽⁴⁰⁾ —el portavoz oficial de las empresas europeas— ya pedía en 2007 una ampliación de las medidas relacionadas con la *entrepreneurship education*. Entre otras cosas, BUSINESSEUROPE recomienda la integración del *entrepreneurship* en los planes de estudios de las escuelas. Para impartir una *entrepreneurship education* sostenible es necesaria, en opinión de BUSINESSEUROPE, la contribución de los Ministerios de Educación nacionales, de la Comisión Europea y de las empresas (véase UNICE, 2004a y UNICE, 2004b).

El plan de las organizaciones empresariales alemanas que se presenta aquí tiene en cuenta la situación específica de las PYME. En su planteamiento general crea espacios para que los trabajadores de las PYME obtengan cualificaciones en *entrepreneurship* que les permitan pensar y actuar como empresarios en la organización escasamente jerarquizada que es típica de estas empresas. Además, en su planteamiento específico permite adquirir conocimientos con vistas a la creación o adquisición de una PYME.

⁽³⁸⁾ En el Eurobarómetro de 2005, un 16 % de las empresas encuestadas indicaron que los trabajadores mejor formados eran los mejores para el desarrollo de sus PYME (véase Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria, 2006). De este modo, la garantía de satisfacción de la demanda de trabajadores especializados fue el segundo aspecto más importante.

⁽³⁹⁾ Para distinguir entre autonomía, autonomía profesional en general, autonomía empresarial, autonomía aparente y pensar y actuar con espíritu empresarial véase Zedler 1998, pp. 186 y sigs.

⁽⁴⁰⁾ La organización patronal europea UNICE se denomina ahora BUSINESSEUROPE.

Las empresas promueven el entrepreneurship

El mundo empresarial es consciente de la gran importancia del *entrepreneurship* y participa activamente en su diseño y aplicación. Así, por ejemplo, una encuesta del KWB realizada en las redes del mundo económico muestra que muchas empresas promueven el *entrepreneurship* entre los alumnos y estudiantes de formación profesional.

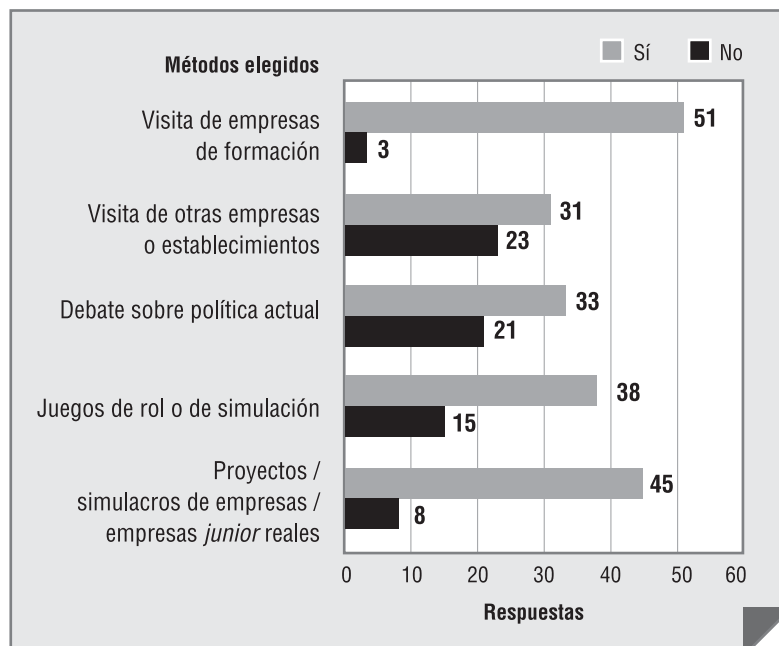
Para ello, las empresas se integran en redes regionales. Colaboran, por ejemplo, con escuelas de todo tipo y ofrecen en este contexto visitas a empresas o talleres. Asimismo participan activamente en diversos proyectos temáticos, como *Junior*, *business@school*, *StartUp*, *Go! to school*. Y ofrecen para ello sus conocimientos prácticos como mentores.

En el marco de la formación permanente promueven las competencias de *entrepreneurship* de sus estudiantes de formación profesional. Algunas empresas han constituido su empresa *junior*. Asimismo, las visitas y los juegos de rol o de simulación en los que se aborda este tema se encuentran muy difundidos. En un taller del KWB sobre *entrepreneurship* en la formación profesional se presentaron algunos ejemplos prácticos (véase Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, pp. 22 y sigs.). Al inicio de los periodos de prácticas, la sociedad Max Bahr GmbH & Co. KG realiza una serie de seminarios, Daimler AG ofrece a sus estudiantes en prácticas el juego de simulación asistido ordenador TopSim Car, el establecimiento de formación profesional Joseph duMont de Colonia organiza proyectos de una semana de duración para aprendices de libreros y la sociedad ThyssenKrupp Nirosta GmbH ha constituido una empresa *junior* en forma de isla de aprendizaje ⁽⁴¹⁾. Además se presentó un proyecto de cooperación del sector del comercio minorista durante un taller.

También en la formación continua (realizada en condiciones parecidas a las del puesto de trabajo) se promueven competencias de *entrepreneurship* según necesidad. Un ejemplo de ello son la organización de procesos y la dirección de personal, que forman parte integrante de los conceptos de desarrollo personal para la formación de nuevos directivos.

⁽⁴¹⁾ Respecto a los planteamientos de DaimlerChrysler AG y del establecimiento de formación profesional Joseph duMont, véase igualmente Eickhoff, 2007b.

Figura 2. La *entrepreneurship education* en los períodos de prácticas en la empresa ⁽⁴²⁾



Las empresas también pueden integrarse en la *entrepreneurship education* en el marco de la formación profesional y continua por medio de un mecanismo normativo. Participan como expertos prácticos en la elaboración y revisión de los regímenes de formación profesional y continua. Para ello evalúan, entre otras cosas, hasta qué punto está recogido el *entrepreneurship* en los distintos planes de estudio.

En la formación académica, las empresas buscan la colaboración con centros de enseñanza superior, en particular con las cátedras de *entrepreneurship education*, aunque también con otras. En este contexto participan en cursos lectivos, ofrecen períodos de prácticas a los estudiantes u organizan visitas a empresas. Algunas empresas incluso financian la creación de cátedras de *entrepreneurship education* y apoyan concursos de planes de negocio.

⁽⁴²⁾ Véase Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, p. 122.

Conclusiones desde la perspectiva de la empresa

Desde la perspectiva de la empresa se hace hincapié en los siguientes aspectos fundamentales (véase Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a):

- El *entrepreneurship* es ante todo una actitud empresarial hacia el trabajo entre los jóvenes y una conducta empresarial entre los trabajadores adultos, que abarca numerosas cualificaciones clave.
- Por ello, la *entrepreneurship education* es sobre todo una cuestión de método. La conciencia del riesgo es, por ejemplo, una actitud personal que puede desarrollarse mediante juegos de simulación.
- Es necesario establecer un régimen normativo en este sentido en las escuelas de enseñanza general y sería recomendable hacerlo en la formación básica y continua del personal docente tanto de las escuelas como de las empresas. En la formación profesional debe vincularse con los actuales contenidos de la formación y es indispensable ampliar estos contenidos para fomentar una actitud empresarial hacia el trabajo. Deben crearse materias optativas y cualificaciones complementarias para las profesiones muy cercanas al mundo empresarial.
- Asimismo es necesario incrementar la *entrepreneurship education* en la formación profesional continua y la enseñanza académica. En este ámbito deben crearse ofertas específicas para la adquisición de competencias de gestión, dirección y creación de empresas.

Se espera que las medidas propuestas para una *entrepreneurship education* sistemática que abarque todas las fases de la educación den un importante impulso a la promoción del *entrepreneurship* en Europa y, por ende, que refuercen a las pequeñas y medianas empresas europeas.

Anexo

Análisis de la bibliografía sobre cualificaciones empresariales ⁽⁴³⁾

Abundancia de ideas	Afán de dominio	Afán de independencia
Afán de poder	Aprovechamiento de experiencias anteriores	Asignación de recursos
Autonomía de pensamiento y actuación	Capacidad de adaptación	Capacidad de análisis
Capacidad de argumentación	Capacidad de cooperación	Capacidad de decisión en situaciones dudosas
Capacidad de dirección	Capacidad de entusiasmo	Capacidad de esfuerzo
Capacidad de evaluación ética y normativa	Capacidad de identificación	Capacidad de organización
Capacidad de pensar y actuar con previsión	Capacidad de razonamiento	Capacidad de reflexión
Capacidad e interés relacionales	Capacidad para evaluar el entorno	Capacidad para trabajar en equipo
Capacidad persuasiva	Comunicabilidad	Conciencia del riesgo y disposición a asumirlo
Conocimiento del sector	Conocimientos en materia de propiedad industrial (marcas)	Control
Convicción de control interno	Creación de nuevas formas de organización	Creatividad
Desarrollo, producción y distribución de nuevos productos	Detección de oportunidades	Detección y superación de umbrales de crecimiento
Determinación	Dinamismo	Dinamismo y agilidad
Dirección orientada al personal	Disciplina	Disponibilidad
Esmero	Espíritu competitivo	Espíritu decidido
Espontaneidad	Estudio del mercado e incidencia en el mercado	Explotación de nuevos mercados de abastecimiento

⁽⁴³⁾ Véase Eickhoff, 2006, pp. 63 y sig., y 68.

Explotación de nuevos mercados de venta	Extroversión	Fiabilidad
Fidelización de clientes	Fijación de objetivos y eventual corrección de los mismos	Financiación
Flexibilidad	Gestión de conflictos	Gestión de la información
Gestión de proyectos	Gestión de redes	Gestión del tiempo
Gestión económica de recursos escasos	Habilidad negociadora	Identificación y solución de problemas
Identificación, valoración y aprovechamiento de cambios	Iniciativa propia y autonomía	Integridad
Inteligencia	Interiorización de reacciones del mercado	Introducción de nuevos procesos de producción
Mentalidad abierta	Motivación por el rendimiento	Movilidad
Observación del mercado tecnológico	Organización de la empresa	Orientación a la clientela
Orientación al triunfo	Pensamiento sistemático	Perseverancia
Perseverancia	Planificación	Representación de la empresa al interior y al exterior
Representación de la empresa hacia el exterior	Resistencia	Resistencia al estrés
Seguridad y confianza en sí mismo	Sensibilidad y capacidad de empatía	Sentido de la realidad
Sentido de responsabilidad	Superación de crisis	Talento organizativo
Talento para la comunicación	Tareas administrativas corrientes	Técnicas eficientes de trabajo y aprendizaje
Tenacidad	Tolerancia a la ambivalencia	Tolerancia a la frustración
Valor para introducir cambios	Visión de conjunto	Voluntad de afirmación
Voluntad de experimentar	Voluntad de innovación	Voluntad de organización

Bibliografía

- Aff, J.; Hahn, A.; Materne, J.; Sailmann, G. *Wissenschaftliche Begleitforschung des Begabungsförderungsmodells Schumpeter-Handelsakademie. Abschlussbericht März 2006 an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Nürnberg/Wien, 2006.
- Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik*. 15. Aufl., Stuttgart, 2000.
- Braukmann, U. Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, hrsg. von K. Walterscheid. Frankfurt am Main, 2003, p. 187-203.
- Bruner, J. S. *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin, 1970.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Existenzgründungen aus Hochschulen: *Modelle, Praktiken und Erfahrungen aus Europa und den Vereinigten Staaten, die als erfolgreiche Ansätze zur Förderung von Existenzgründungen gelten – ein Erfahrungsaustausch*. Bonn, 2000.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich. *Unternehmergeist in der Lehre*. Wien, 2007.
- Bygrave, W. GEM Global Summary 2006 United States of America. O. O., 2007.
- Cedefop. Publicación de los Premios Europeos a la Empresa (*European Enterprise Awards*)“ para el Reconocimiento a la excelencia en la promoción de la iniciativa empresarial a nivel regional. En Internet: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=913> (Fecha de consulta: 05.09.2006).
- Cedefop. *AGORA XXV: Higher Education and Vocational Education and Training – Introductory note*. Im Internet unter http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/2245-att1-1-a25_doc_i_-_note_problematique_introductive_revised_sb.doc (Datenzugriff: 08.03.2007).
- Comisión Europea. *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación* (COM (2006) 33 final). Bruselas, 2006
- Comisión Europea/Dirección General de Empresa. *LIBRO VERDE. El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas, 2003.
- Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria. *Proyecto de procedimiento BEST: Miniempresas en la educación secundaria, Informe Final del Grupo de expertos*. Bruselas, 2005.

- Comisión Europea/Dirección General de Empresa e Industria. *Facts and figures*. En Internet: http://EC.europa.eu/enterprise/smes/facts_figures_en.htm (Fecha de consulta: 5.9.2006).
- Consortium for Entrepreneurship Education. *National Standards of Practice for Entrepreneurship Education*. Columbus, 2006.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. *Das soll die Politik in diesem Jahr anpacken – 15 Top-Vorschläge. Wirtschaftspolitische Positionen 2006 der IHK-Organisation*. Berlin, 2006.
- Diedrich-Fuhs, H. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, hrsg. von F.-J. Kaiser und G. Pätzold. 2. Auflage, Bad Heilbrunn, 2006, p. 310ff.
- Eickhoff, M. Th. *Handwerksmeister als Unternehmer; Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hamburg, 2006.
- Eickhoff, M. Th. Unternehmerisches Denken und Handeln fördern! In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36. Jahrgang, 2007a, Heft 2, p. 36 f.
- Eickhoff, M. Th. Früh den Unternehmergeist wecken. In: *position – IHK-Magazin für Berufsbildung*, 40. Jahrgang, 2007b, Heft 2, p. 16.
- Esser, F. H.; Twardy, M. *Entrepreneurship* als didaktisches Problem einer Universität – aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept "WIS-EX" der Universität zu Köln. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, hrsg. von K. Walterscheid. Frankfurt am Main, 2003, p. 223-239.
- Förderkreis Gründungs-Forschung. *Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung – Versuch eines internationalen Vergleichs*. Studie für den FGF erstellt von Dr. Petra Moog. Bonn, 2005.
- Frese, E. *Unternehmensführung*. Landsberg am Lech, 1987.
- Gonon, Ph. Schlüsselqualifikationen. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, hrsg. von F.-J. Kaiser und G. Pätzold. 2. Auflage, Bad Heilbrunn, 2006, p. 427 f.
- Harding, R. *GEM Global Summary 2006*, United Kingdom. O. O. 2007.
- Hekman, B. *Entrepreneurship Education in Europa: Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit Schwerpunkt Erstausbildung*. Köln, 2006. Im Internet unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1744/> (Fecha de consulta: 05.09.2006.)
- Jongeblod, H.-C.; Twardy, M. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. von M. Twardy. Düsseldorf, 1983, p. 163- 203.

- Junior Achievement. *JA Worldwide. 2005/2006 Annual Report*. Colorado Springs o. J. Im Internet unter: www.ja.org/files/financials/ar2006.pdf (Fecha de consulta: 03.07.2007).
- Klandt, H.; Münch, G. Gründungsforschung im deutschsprachigen Raum – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Entrepreneurship: innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*, hrsg. von N. Szyperski und P. Roth. Stuttgart, 1990, p. 171-186.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Jugendliche, Unternehmen, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bonn, 1984.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Bonn, 2006a. Im Internet unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Unternehmerisches_Denken_und_Handeln_Position.pdf (Fecha de consulta: 05.09.2006).
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Unternehmerisches Denken und Handeln in der Ausbildung*. Bonn, 2006b. Im Internet unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Workshopbeitraege_uDH.pdf (Datenzugriff: 05.09.2006).
- Lang-von Wins, Th.; Leitner, R.; von Rosenstiel, L.; Schmude, J. Aufgaben und ihre Bewältigung in der Vorgründungs-, Gründungs- und Nachgründungsphase: Eine empirische Erfassung des Verlaufs von geförderten Unternehmensgründungen. In: *Unternehmensgründungen: Interdisziplinäre Beiträge zum Entrepreneurship Research*, hrsg. von J. Schmude und R. Leitner. Heidelberg, 2002, p. 97-136.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government. *Entrepreneurship Takes Root In Colleges And Universities of Wales*. Im Internet unter: www.elwa.ac.uk/ElwaWeb/elwa.aspx?pageid=2709 (Fecha de consulta: 26.06.2007).
- National Council for Graduate Entrepreneurship. *International Entrepreneurship Educators Programme. Introductory Module*. Birmingham, o. J.
- Paulini-Schlottau, H. *Unternehmerische Selbstständigkeit fördern – Eine Aufgabe für die Berufsbildung*. Bielefeld, 2004.
- Pinchot, G. *Intrapreneuring: Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden, 1988.
- Piorkowsky, M.-B. Die Evolution von Unternehmen im Haushalts- und Familienkontext – Grundgedanken zu einer Theorie sozio-ökonomischer Hybridsysteme. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 72. Jahrgang, 2002, Ergänzungsheft 5 Gründungs- und Überlebenschancen von Familienunternehmen, Schriftleitung H. Albach und A. Pinkwart. Wiesbaden, 2002, S. 1-20.

- Plath, H.-E. Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jahrgang, 2000, Heft 4, p. 583-593.
- Rosenberg, A. *Youth Entrepreneurship*. Im Internet: www.celcee.Edu/publications/digest/Dig06-11.html (Datenzugriff: 26.06.2007).
- Rump, J.; Eilers, S. *Lernen im Wandel – Auf dem Weg zur lebenslangen Qualifizierung*. In: *Weiterbildung auf dem Prüfstand: Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung*, hrsg. von H. Loebe und E. Severing. Bielefeld, 2006, p. 87-113.
- Schmitt-Rodermund, E.; Silbereisen, R. K. Erfolg von Unternehmern: Die Rolle von Persönlichkeiten und familiärer Sozialisation. In: *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln*, hrsg. von K. Moser, B. Batinic und J. Zempel. Göttingen, 1999, p. 115-143.
- Sloane, P. F. E.; Twardy, M.; Buschfeld, D. *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, 2004.
- South East England Development Agency. South East England Higher Education *Entrepreneurship* Group. *Review 2004/5*. Guildford, o. J.
- Sternberg, R.; Brixy, U.; Schlapfner, J.-F. *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich; Länderbericht Deutschland, 2005*. Hannover/Nürnberg, 2006.
- UNICE. *Boosting Entrepreneurship: Time for action!* (Press release) Brüssel, 2004a.
- UNICE. *Entrepreneurship Education among young people: vital for European competitiveness* (Statement) Brüssel, 2004b.
- UNICE. *Europe is good for SMEs – SMEs are good for Europe* (Speaking notes for Philippe de Buck, UNICE Secretary General) Brüssel, 2006.
- Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen. *Mehrjahresprogramm für Unternehmen und unternehmerische Initiative 2001 – 2005*; Konsolidiertes Arbeitsprogramm. O. O., 2005.
- Weihe, H. J. *Entrepreneurship – Neue Wege zum Unternehmertum*. Hamburg, 1994.
- Wolff, B.; von Wulffen, K. Reorganisation durch Initiative von unten: „Unternehmer im Unternehmen“. In: *Existenzgründung und Unternehmertum: Theorien, Trends und Perspektiven*, hrsg. von L. von Rosenstiel und Th. Lang-von Wins. Stuttgart, 1999, p. 235-255.
- Zedler, R. Berufsausbildung und unternehmerische Selbständigkeit – Möglichkeiten zur Förderung der Selbständigkeit im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: *Wege in die Selbständigkeit: Probleme und Chancen*, hrsg. von W. Dichmann und W. Schlaffke. Köln, 1998, p. 183-204.

La acreditación de las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la educación y la formación profesionales (EFP) desde el prisma de la concertación social en Lituania

Vidmantas Tütlys, PhD

Centro para la Educación y la Formación Profesionales, Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

Lina Kaminskienė

Jefe del Departamento de Relaciones Internacionales, Director adjunto de la Cámara de Comercio, Industria y Artesanía de Kaunas. Estudiante de doctorado en la Universidad Vytautas Magnus

RESUMEN

En el presente artículo se examina el reconocimiento de las cualificaciones en Lituania desde el prisma de la concertación social, se definen los factores que influyen en la concertación social y se exploran las perspectivas de desarrollo en el futuro, haciendo referencia a la creación y a la puesta en práctica del sistema nacional de cualificaciones en Lituania. Se entiende que la concertación social para el reconocimiento de las cualificaciones constituye un fenómeno complejo que consta de un nivel normativo (las leyes y su desarrollo reglamentario) y de un nivel dispositivo (las experiencias y los modelos existentes de cooperación). Se procede a comparar la situación de Lituania con la de otros países que aspiran a trasladar la experiencia de Europa Occidental con el fin de desarrollar un modelo de concertación social en la educación y la formación profesionales.

Palabras clave

Concertación social, cualificación, educación, formación, acreditación

Social partnership, qualification, education, training, accreditation

Hoy en día, el reconocimiento de las cualificaciones no solo tiene una influencia sobre la educación sino también sobre el desarrollo de los recursos humanos. El desarrollo económico y social, así como la creciente competitividad en los mercados de trabajo nacional e internacional contribuyen a reavivar el interés de la sociedad en su conjunto por el reconocimiento de las cualificaciones. Los desafíos a los que ha de hacer frente la educación y la formación profesionales requieren soluciones integradas a problemas complejos. Lituania transita hacia un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico. El reconocimiento de las cualificaciones trasciende más allá del ámbito de la educación y la formación profesional (en adelante EFP), para adentrarse no sólo en el de la concertación social sino también en el de las responsabilidades compartidas tanto por las autoridades responsables de la EFP como por las organizaciones patronales.

El presente artículo examina el desarrollo de la concertación social en el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y analiza las perspectivas de dicha concertación por lo que al desarrollo del sistema nacional de cualificaciones en Lituania se refiere. El presente artículo tiene por objetivos principales:

- (a) analizar los referentes para el desarrollo de la concertación social en el sistema de EFP de Lituania;
- (b) detectar cuáles son los principales problemas que ha de solventar la concertación social de cara a la convalidación y el reconocimiento de las cualificaciones en Lituania;
- (c) analizar la experiencia de concertación social en la educación y la formación profesional acumulada por aquellos países de Europa Occidental que aspiren a transferir experiencias;
- (d) definir perspectivas para un modelo de concertación social en el reconocimiento de las cualificaciones en Lituania.

PARTE I.

Referentes para el desarrollo de la concertación social dentro del sistema de EFP en Lituania

El modelo de EFP que impera actualmente en Lituania está basado en un marco de cualificaciones estructurado en cinco niveles. La cualificación profesional inicial puede obtenerse en centros de formación profesional, en centros de EFP avanzada y en escuelas. Para crear las condiciones que favorezcan en lo posible la obtención de un título profesional, se brindan programas de formación a varios

niveles dentro del sistema educativo. El sistema de enseñanza en los centros de formación profesional consta de cuatro fases:

- (a) Los programas de la primera etapa de la formación profesional proporcionan formación a alumnos con una edad mínima de 14 años y que no hayan concluido la educación general básica o que busquen adquirir cualificaciones elementales. Normalmente la formación se prolonga por espacio de entre dos y tres años, y brinda la oportunidad de adquirir una educación general básica y de obtener la certificación adecuada. Completar con éxito esta opción implica la adquisición de una cualificación equivalente al segundo nivel del actual marco nacional de cualificaciones e idéntico nivel del Marco Europeo de Cualificaciones. Actualmente, esta cualificación no es acreedora a un certificado, pero, cuando se introduzca el marco nacional de cualificaciones, será reconocida mediante un certificado especial.
- (b) Los programas de la segunda etapa de la formación profesional están orientados a alumnos que han concluido la educación escolar obligatoria (10 cursos) y sólo aspiran a obtener una cualificación profesional. Los estudios tienen una duración de dos años, concluidos los cuales se obtiene una cualificación equivalente a la del tercer nivel del actual marco nacional de cualificaciones (diploma de trabajador cualificado) a un nivel idéntico al del Marco Europeo de Cualificaciones.
- (c) Los programas de la tercera etapa de formación profesional van dirigidos a alumnos que han completado la educación escolar obligatoria y desean adquirir una cualificación profesional y un certificado de enseñanza secundaria. Los estudios tienen una duración de tres años, al término de los cuales se obtiene una cualificación equivalente a la del cuarto nivel del actual marco nacional de cualificaciones e idéntico nivel del Marco Europeo de Cualificaciones. Concluir con éxito esta etapa implica la obtención de un título de profesional cualificado y de un título de estudios secundarios (certificado de bachillerato). Éste último proporciona la oportunidad de continuar la educación en un centro de formación avanzada, escuela o universidad.
- (d) Los programas de la cuarta etapa de formación profesional van dirigidos a alumnos que han completado la educación secundaria (o sea, han obtenido un certificado de bachillerato) y desean adquirir una cualificación profesional. En función de la complejidad de la profesión elegida, los estudios se prolongan por espacio de uno y dos años, y conducen a una cualificación equivalente al cuarto nivel del actual marco nacional de cualificaciones e idéntico nivel del Marco Europeo de Cualificaciones.

Las instituciones de educación y formación profesionales, las empresas y los centros de formación avanzada de carácter no estatal sólo están autorizados a impartir formación profesional formal una vez obtenida una licencia expedida por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los establecimientos de enseñanza superior de carácter no estatal pueden operar sujetos a una licencia del gobierno.

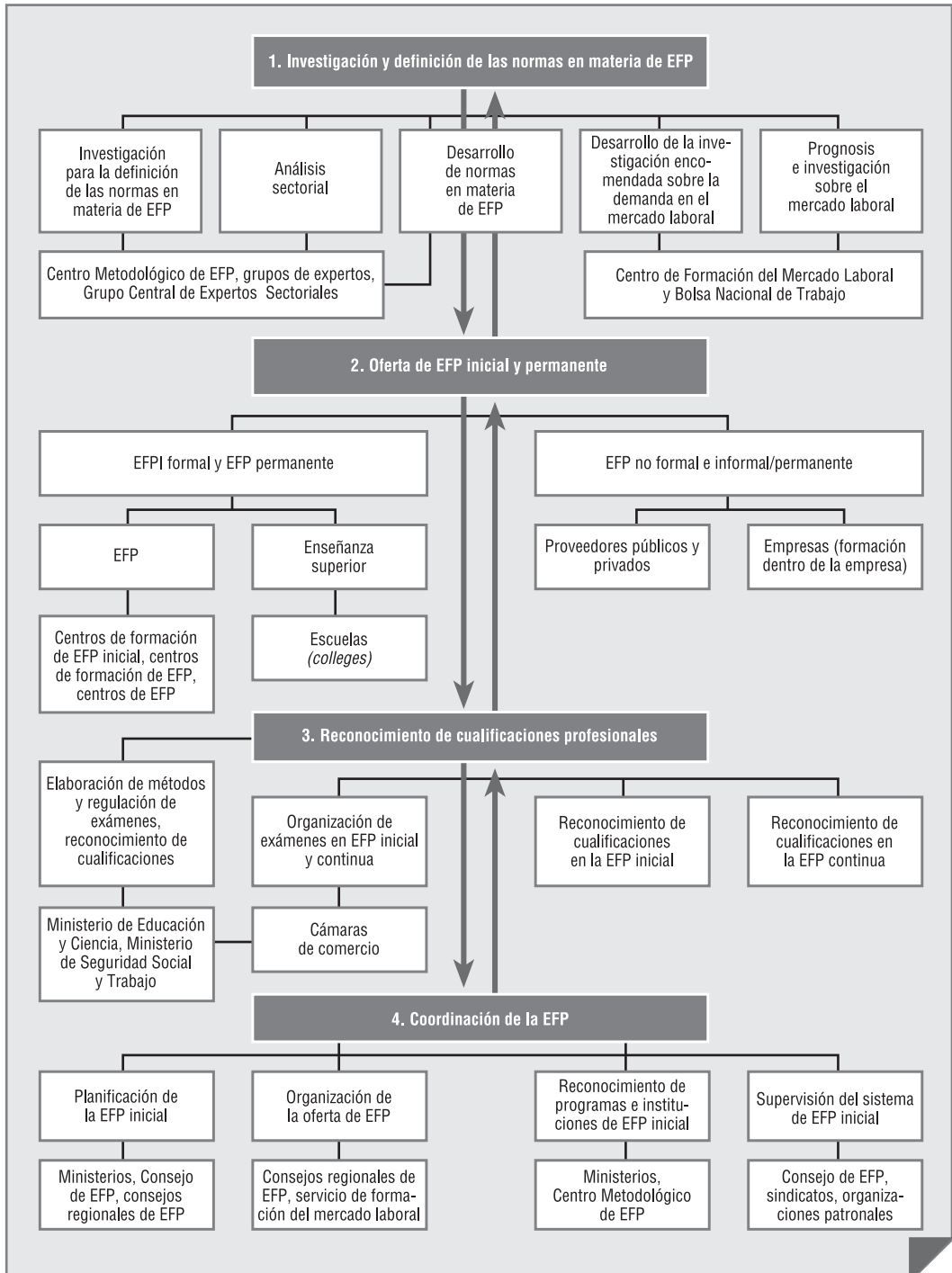
La formación profesional permanente es dispensada por instituciones de signo diferente, como centros de formación profesional y de formación profesional avanzada, centros de enseñanza superior, o cursos organizados por empresas, cursos privados, etc. Parte de esta formación está regulada formalmente. Las instituciones que imparten formación profesional inicial también emplean sus instalaciones y su personal para ofrecer formación profesional permanente: el 47 % de los centros de formación profesional, el 37 % de los centros de formación avanzada de EFP y el 80 % de los centros de enseñanza superior ofrecen cualificaciones actualizadas o cursos de reciclaje para adultos.

El Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Seguridad Social y de Trabajo son los principales responsables políticos, promotores y coordinadores de la EFP en Lituania. El Centro Metodológico de Educación y Formación Profesional, adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia, proporciona asistencia metodológica en todos los niveles de la EFP. De conformidad con la legislación lituana, los principales agentes en materia de EFP siguen siendo principalmente el Estado o las instituciones financiadas por el Estado (siendo la única excepción la participación de la Cámara de Comercio y de la Cámara de Agricultura). Todas estas instituciones tienen sus propias competencias y responsabilidades en el ámbito de la EFP (véase el gráfico 1).

La concertación social es uno de los principales procesos sobre los que se asienta el funcionamiento y desarrollo continuado del sistema de EFP. Laužackas (2005) distingue tres niveles de concertación social en el sistema de EFP de Lituania:

- (a) Nivel de política nacional. En este nivel, la concertación social queda asegurada en virtud de las actividades del Consejo de Educación y Formación Profesional, establecido en el marco de la colaboración tripartita entre instituciones gubernamentales, organizaciones patronales y sindicatos. El Consejo coopera con los Ministerios de Educación y Ciencia y de Seguridad Social y Trabajo a la hora de coordinar las actividades de EFP (gráfico 1). El Consejo tiene por objetivo principal coordinar los intereses de los principales interlocutores sociales en los dife-

Gráfico 1. Procesos e instituciones del sistema de EFP en Lituania



rentes procesos del sistema de EFP. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que esta institución desempeña una función consultiva en los procesos de toma de decisiones.

- (b) Nivel sectorial. En este nivel, las principales instituciones que garantizan la concertación social son los grupos de expertos sectoriales y el Grupo Central de Expertos Sectoriales. Estos grupos de expertos se constituyen sobre una base tripartita con representantes de las instituciones de EFP, de los sindicatos y de las patronales de los distintos sectores. Su principal responsabilidad se centra en diseñar las normas que hayan de regir para la EFP inicial bajo la supervisión del Centro Metodológico de EFP (institución pública creada por el Ministerio de Educación y Ciencia); véase el gráfico 1.
- (c) Nivel profesional práctico. En este nivel, los principales agentes son los diferentes grupos de trabajo locales, incluidos representantes de los centros de formación de EFP y empresarios. Estos grupos elaboran normas de formación profesional dentro de las distintas ocupaciones, así como planes de estudios para los centros de formación profesional. La concertación social puede organizarse de diferente manera. Por ejemplo, la organización de la formación práctica dentro de las empresas es un claro ejemplo de cooperación entre los centros de EFP y las empresas. Sin embargo, esta concertación es más bien fragmentaria y asistemática (Laužackas, 2005).

El sistema lituano de EFP está pasando por un periodo de transición desde un modelo regulado por el Estado (modelo oferta) a un modelo regulado por el mercado (modelo demanda). No obstante, de la organización de la EFP sigue encargándose fundamentalmente el Estado. Así lo pone incluso de manifiesto la iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia orientada a introducir medidas que potencien el diálogo social, aunque la experiencia en otros países demuestra que “garantizar una amplia oferta regular de aptitudes avanzadas y transferibles no depende del libre mercado o de la intervención estatal, sino del autogobierno corporativo de los grupos sociales” (Streek, 1989; citado en Trade Union Congress, 2005).

La participación de los interlocutores sociales en la EFP tuvo su definición inicial en un *Libro Blanco* (1998) y en la Ley de Formación Profesional de la República de Lituania (*Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas*) (1997). A los interlocutores sociales se les han asignado funciones concretas en la EFP para:

- (a) ofrecer propuestas al Consejo de EFP de Lituania, definiendo los requisitos de los programas (módulos) de EFP y los exámenes finales de cualificación;

- (b) organizar los exámenes finales de cualificación;
- (c) registrar los acuerdos/contratos de formación práctica entre los centros de formación, las empresas y los alumnos; supervisar los acuerdos de formación práctica y su aplicación.

Teniendo en cuenta que en Lituania la EFP y la educación general han estado tradicionalmente basadas y centralizadas en centros de enseñanza (pero no en las empresas), esta nueva ley vino a suponer una reforma radical de la EFP.

El *Libro Blanco de la EFP* (1998) describe la concertación social como la cooperación, negociación y coordinación regular de los intereses entre las instituciones gubernamentales (principalmente los Ministerios de Educación y Ciencia y de Seguridad Social y Trabajo, y los centros de formación de EFP), los representantes de los trabajadores (sindicatos), y los representantes de la patronal (estructuras empresariales asociadas). “La implicación de los interlocutores sociales en la coordinación de la oferta y la demanda de aptitudes y cualificaciones se manifiesta con frecuencia en el neocorporativismo, por el cual se entiende la negociación tripartita entre sindicatos, representantes de la patronal y el Estado” (Trade Union Congress, 2005). Así pues, los primeros pasos a la hora de intentar coordinar en la práctica las actividades en el ámbito de la educación y la formación profesionales fueron dados en 1998, cuando el Estado delegó algunas funciones concretas de la EFP en los interlocutores sociales (Cámaras de Comercio, Industria y Artesanía de Lituania) y, algunos

Cuadro 1. Las responsabilidades de los interlocutores sociales en la EFP

	Responsabilidades de los interlocutores sociales	Tipo de responsabilidad
Nivel nacional	Desempeñar funciones estratégicas y consultivas en cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Seguridad Social y de Trabajo en lo que a asuntos de la EFP se refiere	Consultiva
	Organizar y participar en los exámenes finales de cualificación, evaluar la cualificación adquirida	Toma de decisiones
Nivel regional	Asesorar y aportar conocimientos y experiencia de forma coordinada, iniciar nuevos programas de formación, colaborar en la organización de la formación práctica para alumnos, actualizar las bases de la formación práctica	Consultiva
Nivel sectorial	Función consultiva en el desarrollo de programas de EFP; aprobación de los estándares de EFP desarrollados	Consultiva
Nivel empresarial	Participar en la gestión de las instituciones de formación, definiendo las necesidades de cualificaciones; participar en el desarrollo de programas de formación relevantes	Consultiva

años después, en la Cámara de Agricultura. Lamentablemente, no se alentó a los sindicatos para que asumieran responsabilidades en materia de EFP, fundamentalmente a causa de su fragilidad.

Según el Centro Metodológico de EFP (2005), las responsabilidades de los interlocutores sociales se distribuyeron en los siguientes términos.

El cuadro 1 ilustra el estado actual de la concertación social en Lituania por lo que a la EFP se refiere. La organización de la convalidación y del reconocimiento de cualificaciones es el único ámbito en el que los interlocutores sociales tienen capacidad decisoria. Por este motivo, no se ha desarrollado eficientemente la concertación social en todos los niveles del sistema de EFP.

PARTE II.

Los principales problemas de la concertación social en la EFP

En la actualidad, las cuestiones relacionadas con el desarrollo de la concertación social en Lituania se abordan conforme a un criterio vertical. Es de capital importancia detectar los principales obstáculos y problemas que impiden la plasmación eficiente de la concertación social en la educación y la formación profesionales.

En primer lugar, los empresarios no están satisfechos con las capacidades y aptitudes que adquieren en los centros de formación de EFP aquellos que abandonan los estudios. Así se desprende de las entrevistas celebradas recientemente con empresarios en el marco del proyecto de investigación Leonardo da Vinci CVTS II (encuesta sobre la formación profesional permanente). Según los empresarios, la clave del problema radica en que los planes de estudios de formación profesional no son los adecuados (“los graduados no disponen de las competencias que necesitamos”) y la formación práctica que se imparte es de baja calidad (“los graduados no tienen ninguna experiencia práctica”). Dichas reivindicaciones demuestran que la participación de los empresarios o de sus organizaciones en el reconocimiento de las cualificaciones de los graduados en EFP es excesivamente formal e ineficaz.

Los representantes de las instituciones de EFP opinan con frecuencia que el papel de los empresarios en la formación profesional y en el reconocimiento de las cualificaciones es muy fragmentario. En los debates públicos sobre las políticas de EFP existe una tendencia a cargar la responsabilidad de determinados problemas o carencias sobre otros interlocutores, criticando sus planes de estu-

dios o sus métodos de formación obsoletos (posición de los empresarios respecto a las instituciones de EFP) o por la actitud pasiva hacia la concertación en la organización de la formación práctica y el diseño de los planes de estudios (posición de las instituciones de EFP en relación con los empresarios).

Una de las condiciones de partida para una concertación social efectiva a la hora de evaluar las cualificaciones consiste en que las instituciones competentes en la materia compartan con los empresarios responsabilidades y oportunidades a la hora de elaborar y ofertar cualificaciones, lo que no puede garantizarse sino mediante la concertación y la cooperación activas de estas partes interesadas. Una vez tengan atribuidos un papel activo en la creación y en el desarrollo del concepto de EFP, así como en la organización de la formación práctica, se habrá puesto al alcance de los empresarios la motivación y la información teórico-práctica necesarias para alcanzar una cooperación efectiva en el reconocimiento de las cualificaciones. Los empresarios entenderán en ese momento que su implicación en el diseño de los planes de estudios y en la organización de la formación práctica es cada vez más importante para la preparación y el desarrollo de nuevos recursos humanos, así como para garantizar la competitividad de las empresas en un mercado de recursos humanos progresivamente más competitivo. Las organizaciones sectoriales están cada vez más interesadas en cooperar con las instituciones de EFP. Sin embargo, la fuerte competencia en pos de mano de obra cualificada, que redundará en un mayor riesgo de captación por otras empresas o de emigración de la mano de obra cualificada, desincentiva a los empresarios para invertir significativamente en proyectos de formación profesional (por ejemplo, en la creación de centros de formación práctica).

Un segundo aspecto es la relativa lentitud en la instauración de un marco jurídico que regule la formación profesional inicial y continua, así como la oferta, convalidación y reconocimiento de las cualificaciones profesionales. En 2003 se aprobaron las *Direc-trices para la estrategia nacional de educación para 2003-2012* (*Vals-tybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai*), que prevén transferir a los gobiernos regionales una gran parte de las compe-tencias en materia de formación profesional inicial y permanente. Otros cambios previstos dignos de destacar incluyen el aumento de la proporción de la formación práctica en la empresa dentro de los programas de EFP hasta al menos la mitad del tiempo completo de formación, así como el desarrollo del sistema nacional de cualifi-caciones a fin de facilitar la coordinación entre la oferta de cualifi-caciones y la demanda del mercado laboral.

Por último cabe destacar la lentitud y cierta inoperancia en la creación y el desarrollo de grupos de interés que representan a las empresas y a los trabajadores. Los sindicatos en Lituania representan solo en torno al 20-25 % de los trabajadores (Krupavičius y Lukošaitis, 2004). Son varios los factores que contribuyen a esta falta de popularidad:

- (a) La negativa herencia de la tradición sindical soviética y la carencia de líderes carismáticos capaces de aportar nuevas ideas y nuevas visiones sobre el papel y las metas que han de perseguir los sindicatos. Durante el periodo soviético, los sindicatos cifraban su *raison d'être* en el control ideológico de la población trabajadora, no en la defensa de sus intereses. Como consecuencia, no existían las condiciones que pudieran propiciar la aparición de líderes capaces de ganarse la confianza de los miembros y de organizar actividades orientadas a la defensa de los intereses de los empleados en las relaciones laborales.
- (b) debido a la complejidad económica y social de la transición a la economía de mercado y al incremento del desempleo durante los diez primeros años de la independencia, los empresarios fueron adquiriendo posiciones más poderosas en la negociación con los trabajadores y se sirvieron de este poder para forzar a los trabajadores a aceptar sus condiciones. Tal situación tampoco contribuyó a incentivar a los trabajadores para que se afiliasen en sindicatos. Sin embargo, la legislación que regula las relaciones laborales abrió nuevas oportunidades para la adopción de decisiones unilaterales por parte de los empresarios en lo que se refiere a contratación, condiciones de trabajo, formación, evolución profesional y política salarial (Dobryninas, 2000).
- (c) las organizaciones patronales también tuvieron un desarrollo extremadamente lento y difícil. Según Krupavičius y Lukošaitis (2004), las organizaciones representativas de los intereses de empresas y empresarios se caracterizaban por su inestabilidad, lo que impidió que arraigase una tradición firme de representación corporativa de intereses empresariales.
- (d) el gobierno no ofrece incentivos a las organizaciones patronales para invertir en capital humano, aunque siempre existe el riesgo de que las ayudas públicas coadyuven a la creación de un sistema de EFP cuyo entramado dependa en gran medida de las ventajas económicas para los empresarios. Culpepper observa que “el equilibrio de altas competencias (es decir, un alto nivel de EFP inicial y permanente) es vulnerable a un cambio en el modelo de los incentivos para invertir en capital humano” (citado en Burgess y Symon, 2005). La situación en

Lituania muestra el extremo contrario. Los factores económicos y sociales siguen siendo el incentivo principal para la inversión de los empresarios en el desarrollo de las aptitudes de los trabajadores.

PARTE III.

Concertación social en los países de Europa Occidental: ¿qué experiencias pueden ser transferidas a Lituania?

En Lituania, como en otros países postsoviéticos, la concertación social es un fenómeno nuevo si lo comparamos con países como Alemania, los Países Bajos o Austria, con una larga tradición de diálogo social. Remitiéndose a las ideas de Finegold y Soskice (1988), es posible distinguir los siguientes factores en una concertación social efectiva de la EFP.

En primer lugar es preciso que fluya información veraz acerca de los niveles adecuados de aptitud. Dicha información puede estar avalada por instrumentos y mecanismos institucionales especiales, como es el caso de los marcos nacionales de cualificaciones. Los países con economías liberales de mercado, que no cuentan con un sistema eficiente de relaciones laborales capaz de regular el empleo, el mercado laboral y el desarrollo de recursos humanos, tienden a compensarlo instaurando marcos de cualificaciones globales y preceptivos. Ahora bien, si la información sobre los niveles apropiados de aptitudes y cualificaciones es demasiado preceptiva, no reflejará los cambios en el mercado laboral y en el mundo del trabajo, especialmente en el caso de las economías de mercado liberales. La calidad de la información disponible sobre los niveles apropiados de aptitudes, las necesidades del mercado laboral y las oportunidades que brindan las instituciones competentes en materia de EFP dependen de los intereses e intenciones reales de los interlocutores sociales. Por ejemplo, si una empresa basa su estrategia de competitividad en los bajos costes laborales y en políticas de descualificación y de intensificación del trabajo (Warhurst et al., 2004), a dicha empresa podría pasarle inadvertida o podría ser renuente a facilitar información sobre aptitudes que precisa o a cooperar con las instituciones de EFP. Lo mismo es válido para las instituciones de EFP. Cuando los centros de formación profesional o las instituciones de enseñanza superior dependen únicamente del Estado y se aíslan excesivamente del mundo real, carecen por lo general de experiencia en materia de concertación

social y de interés en difundir la suficiente información sobre las posibilidades de formación ofrecidas.

También surten efecto las buenas relaciones entre la formación profesional inicial y permanente. Se pueden distinguir dos prioridades básicas en la formación profesional inicial y permanente en las estrategias de desarrollo de recursos humanos de los agentes corporativos.

Una escasez de trabajadores cualificados que no puedan solventar las empresas por sí mismas lleva a dar prioridad a la contratación de trabajadores cualificados y a la demanda de las cualificaciones que se facilitan en el marco de la formación profesional inicial. Robert Boyer constató que la intensidad de los cambios tecnológicos y organizativos en la actividad profesional también induce a las empresas a invertir más en la contratación de nuevos trabajadores egresados de los centros de formación de EFP, o de licenciados de facultades y universidades, en lugar de confiar en la formación profesional permanente en el puesto de trabajo (*Conseil d'analyse économique*, 2000). El motivo es que los costes de contratación en estos casos son inferiores a los costes de formación, y las empresas carecen a menudo de los conocimientos especializados necesarios para proporcionar las aptitudes que permiten hacer frente a los intensos cambios tecnológicos y organizativos. En esta tesitura, el interés predominante de las empresas es cooperar con las instituciones de EFP para concebir, impartir y evaluar la formación profesional inicial.

Se otorga prioridad a la formación profesional permanente cuando las cualificaciones otorgadas a los recursos humanos por la formación profesional inicial no bastan para atender a las necesidades de las empresas.

En el mercado laboral, las estrategias y prioridades de los individuos son similares. Cuando en el mercado laboral la oferta de aptitudes es suficiente y existe una intensa competencia por el empleo de alta calidad, las personas prefieren obtener la cualificación más elevada posible en la formación profesional inicial y en la enseñanza superior. Ahora bien, la carencia de personal cualificado y la mejora de las perspectivas de empleo en el mercado laboral las estimulan a optar por el acceso precoz al mercado laboral y a desarrollar sus aptitudes a través de la formación profesional permanente. En dicha tesitura, aumenta el interés de las empresas por cooperar con los proveedores de servicios de formación profesional permanente.

La influencia de ambos factores es visible en Lituania. Las empresas se dirigen por regla general a las instituciones de formación profesional inicial y de enseñanza superior y les piden recursos

humanos cualificados. Ahora bien, la cooperación entre las empresas y las instituciones encargadas de la formación profesional inicial sólo ha comenzado a mejorar recientemente con el aumento de la emigración entre los trabajadores cualificados y las dificultades consiguientes para encontrar personal cualificado en el mercado laboral. En consecuencia, las empresas amplían su cooperación a los proveedores de formación profesional permanente.

En los países de Europa Occidental, la influencia de grupos de interés independientes sobre la cooperación entre diferentes agentes implicados en las relaciones laborales influye poderosamente en lo que se refiere a la oferta, evaluación y reconocimiento de cualificaciones. En ocasiones, los gobiernos tienen en cuenta las necesidades nacionales a escala económica y social y formulan propuestas sobre políticas de formación profesional inicial y permanente. Los grupos de interés debaten activamente estas iniciativas gubernamentales y, tras la correspondiente negociación, pasan a convertirse con mucha frecuencia en iniciativas comunes. Algunos investigadores (Aguilera y Jackson, 2003) señalan que el modelo alemán es un caso interesante, ya que “las empresas participan en la formación profesional con el fin de crear aptitudes públicamente acreditadas y con las que es posible circular entre empresas”. Dados los problemas que plantea la concertación social en Lituania, el modelo alemán es difícilmente transferible. Otro interesante modelo de concertación social en la EFP es el de los Países Bajos, con la participación integradora de todos los interlocutores sociales en la toma de decisiones, un enfoque vertical de la concertación social y la referencia a las estructuras de cualificaciones sectoriales. El “modelo Polder” de concertación social contribuyó a establecer un mecanismo de negociación constructivo y basado en el compromiso entre los empresarios, los sindicatos y el Estado. Todos los agentes políticos y sociales implicados se vieron involucrados en la formulación y aplicación de la nueva Ley sobre la educación profesional y de adultos (WEB) en 1996. Dicha ley prevé el reparto de responsabilidades entre los interlocutores sociales en la EFP a nivel regional. Mediante esta ley se crearon los centros regionales de formación profesional (ROC) a partir de la “fusión de los anteriores centros de educación profesional sectoriales, los centros de educación de adultos y la estructura de apoyo al aprendizaje” (Cedefop; Nieuwenhuis y Shapiro, 2004).

De acuerdo con Cedefop, Nieuwenhuis y Shapiro (2004), el modelo de concertación social neerlandés establecido por ley en la EFP en 1996 está basado principalmente en los supuestos del sistema de EFP industrial. Los empresarios están habilitados para

Cuadro 2. Elementos transferibles del modelo neerlandés de concertación social al sistema de EFP de Lituania

Debilidades de la implicación de los interlocutores sociales en el sistema de EFP de Lituania	Elementos potencialmente transferibles de la experiencia del modelo neerlandés de concertación social	Cómo la aplicación de la experiencia del modelo neerlandés de concertación social podría contribuir a subsanar las debilidades de la concertación social en el sistema de EFP de Lituania
Recelo e insatisfacción de los empresarios con el sistema de EFP; falta de implicación y motivación para colaborar con las instituciones de EFP en los procesos del sistema de cualificaciones: concepción, oferta y convalidación de cualificaciones	Integración de todos los interlocutores sociales en el proceso de toma de decisiones en la EFP; enfoque vertical de la concertación social y referencia a las estructuras de cualificaciones sectoriales	Debería aumentar la participación de las partes interesadas en el diseño de cualificaciones, en la impartición de la formación y en la validación de las competencias y cualificaciones adquiridas. La creación del sistema nacional de cualificaciones proporciona dicha posibilidad. Además, la integración de todas las partes interesadas es una de las condiciones previas fundamentales para aplicar con éxito el sistema nacional de cualificaciones.
Falta de experiencia de la concertación social en la EFP entre los grupos interesados y las organizaciones corporativas que representan los intereses de empresas y trabajadores	Experiencia de la concertación entre sindicatos, organizaciones patronales e instituciones de EFP a nivel local; (concertación entre los ROC, empresas locales y sindicatos en el diseño del plan de estudios, la prestación de formación práctica y la convalidación de cualificaciones)	Crear la experiencia de concertación social en la EFP mediante el desarrollo de proyectos de concertación local de EFP, implicando a empresarios locales, sindicatos e instituciones de EFP regionales
Falta de un enfoque estratégico de todas las partes interesadas para el desarrollo de recursos humanos: organizaciones patronales, sindicatos, instituciones de EFP y Estado; también se advierte la falta de comprensión del papel de la concertación social en el desarrollo de la EFP y los recursos humanos	El modelo neerlandés de concertación social demuestra que la concertación social a nivel nacional, basada en la legislación sobre EFP, no sería efectiva sin la activa colaboración de los interlocutores sociales a nivel sectorial y regional	Encontrar un equilibrio entre el enfoque prescriptivo en el diseño de estructuras de cualificación y el establecimiento de directrices de exámenes y la necesidad de considerar los modelos cambiantes de actividad profesional para potenciar la flexibilidad y continuar la adquisición y el reconocimiento de nuevas aptitudes y competencias

formular el tipo de cualificaciones que precisan dentro de las estructuras de cualificaciones sectoriales y los trabajadores están bien organizados en redes y sindicatos, que protegen la estabilidad de su estatus laboral y garantizan el bienestar social. El nuevo paradigma de economía basada en el conocimiento requiere diferentes

enfoques de la concertación social, no simplemente basados en la prescripción de las necesidades de formación por parte de los empresarios y en la ejecución de estas prescripciones por parte de las instituciones de EFP, sino también en “la flexibilidad y en la experiencia profesional de las escuelas (*colleges*) para organizar vías flexibles hacia la competencia en estrecha colaboración con las empresas locales”.

¿Cuáles son los aspectos positivos del modelo neerlandés y cómo es posible aplicarlos en Lituania? Esta cuestión puede responderse si analizamos cómo los elementos potencialmente transferibles de la experiencia del modelo neerlandés podrían contribuir a subsanar las principales debilidades de la implicación de los interlocutores sociales en la EFP en Lituania (véase cuadro 2).

PARTE IV.

Convalidación y reconocimiento de cualificaciones en Lituania y perspectivas de desarrollo

Anteriormente, los propios centros de formación profesional efectuaban evaluaciones de acuerdo con las normativas generales establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Este sistema hacía difícil asegurar la comparabilidad entre las cualificaciones obtenidas. Para garantizar un enfoque más coherente, el Ministerio de Educación y Ciencia decidió implicar a las organizaciones patronales e iniciar un proceso de reforma en 1998. El sistema de evaluación modificado fue llevado a la práctica en todo el país en 2003.

Un decreto del Ministerio de Educación y Ciencia regula la organización de los exámenes finales para los estudiantes de EFP y estipula las responsabilidades de las cámaras de comercio en el proceso. A las cámaras les incumbe efectuar el seguimiento de la fase preparatoria de los exámenes finales de cualificación, implicando a especialistas de las empresas en la revisión de los programas profesionales y para desarrollar preguntas y actividades para el examen teórico en colaboración con los centros de formación profesional. Además, las cámaras de comercio son responsables de supervisar la formación práctica en empresas para asegurar que los estudiantes de EFP obtengan las aptitudes y conocimientos prácticos necesarios.

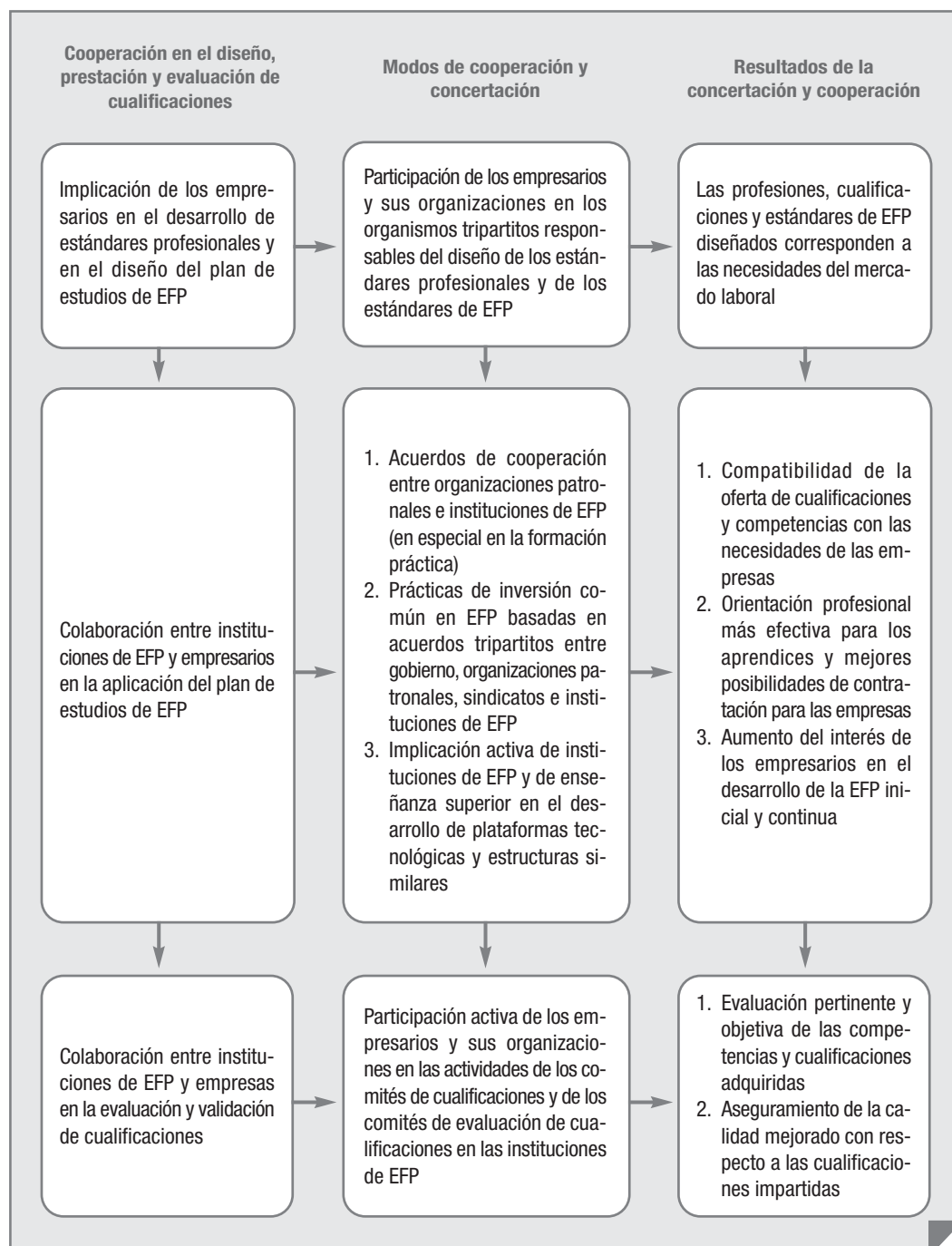
El desarrollo de la concertación social en la convalidación y reconocimiento de las cualificaciones está estrechamente relacionado con la creación y aplicación del sistema nacional de cualifi-

caciones en Lituania. La convalidación y el reconocimiento de cualificaciones conforman un importante subsistema del sistema nacional de cualificaciones. Este subsistema está relacionado con los otros subsistemas: diseño de cualificaciones y adquisición de las mismas. El enfoque sistemático de convalidación y reconocimiento parte del supuesto de que la calidad y efectividad del proceso dependen no solo de sus factores internos, sino también de los factores de los otros subsistemas. Por consiguiente, la calidad y efectividad de la concertación social en la convalidación y reconocimiento depende en gran medida de la colaboración de los interlocutores sociales en el diseño y la concesión de cualificaciones.

En la convalidación y reconocimiento de cualificaciones se pueden diferenciar dos niveles de desarrollo de la concertación social: el nivel normativo y el nivel dispositivo.

- (a) El nivel normativo está asociado a la creación del fundamento jurídico, reglas, normas, disposiciones y la infraestructura institucional de esta concertación. En este sentido, el sistema nacional de cualificaciones creará un marco institucional y jurídico integral que contribuirá al desarrollo de la concertación social. El concepto de sistema nacional de cualificaciones prevé que las instituciones de EFP sean las responsables de organizar la convalidación interna de las cualificaciones. El comité de cualificaciones prepara la metodología de convalidación y coordina el proceso en todo el país. Este comité también autoriza a los centros de formación de EFP o a otras instituciones a organizar la convalidación interna y aprueba los resultados. El comité de cualificaciones se ha constituido sobre una base colegiada e incluye a representantes de la patronal y a expertos de las instituciones de EFP. Al analizar esta infraestructura institucional puede observarse la intención de combinar la concertación social basada en las iniciativas de las partes implicadas y los grupos de interés con un intento de establecer el control y la supervisión centralizados de la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones. En relación con el desarrollo del fundamento jurídico para la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones, el principal desafío es la aprobación de las nuevas leyes y disposiciones reglamentarias referidas a la situación existente de concertación en este ámbito. La base jurídica debe dejar margen suficiente para iniciativas y negociaciones entre los empresarios y las instituciones de EFP.
- (b) El *nivel dispositivo* en la concertación social. El desarrollo de la concertación social y la cooperación entre empresarios, sindicatos, instituciones de EFP, gobierno y otros agentes impli-

Figura 2. **Proceso de concertación social en el desarrollo de la educación y formación profesional (EFP)**



cados en el ámbito de la convalidación de cualificaciones depende de la experiencia y de las redes de cooperación existentes. El establecimiento de la base jurídica avanzada con normas y procedimientos integrales no puede contrarrestar la falta de experiencia en materia de colaboración ni alterar los modelos existentes de comportamiento institucional. El proceso de concertación social genera nuevas experiencias y abre posibilidades para la mejora y el desarrollo de la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones. La figura 2 describe un modelo de concertación social.

Conclusiones

1. El desarrollo de la concertación social en la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones en Lituania se ha visto condicionado por los factores institucionales y socioeconómicos ligados a la restauración de un Estado y una sociedad postsoviéticos: falta de interés y de iniciativas de participación por parte de los empresarios y sus organizaciones, reforma del sistema de EFP, creación y desarrollo de nuevas instituciones. Debido a la parálisis y la escasez de iniciativas por parte de los interlocutores sociales, las instituciones gubernamentales deben desempeñar un papel más importante a la hora de proponer diferentes iniciativas en el ámbito de la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones. En la mayoría de los casos, los interlocutores sociales solo desempeñan una función consultiva.
2. El análisis de las experiencias disponibles de concertación social en el reconocimiento de cualificaciones da a entender que la efectividad de la concertación social puede lograrse a través de la base jurídica pertinente y la implicación activa y voluntaria de las partes interesadas. La concertación social puede fortalecerse mediante la aplicación de importantes proyectos nacionales, como los marcos nacionales de cualificaciones.
3. La concertación social no puede aplicarse de forma efectiva en la convalidación y reconocimiento de cualificaciones si no está suficientemente desarrollada en lo que a diseño y oferta de cualificaciones se refiere. En la actualidad pueden advertirse tentativas independientes cuyo objeto es implicar a los interlocutores sociales en las medidas de convalidación y reconocimiento de cualificaciones. Sin embargo, estos intentos carecen de un enfoque sistemático. En este sentido, el desarrollo y la apli-

cación del sistema nacional de cualificaciones en Lituania presenta una oportunidad única para reforzar la concertación social en todo el proceso, que engloba la concepción, la presentación, el reconocimiento y la convalidación de las cualificaciones.

4. Es posible apreciar el nivel normativo y dispositivo del desarrollo de la concertación social en la convalidación y el reconocimiento de cualificaciones. El establecimiento de la base jurídica y la creación de la infraestructura institucional es muy importante para el desarrollo de la concertación social. Sin embargo, el modelo de concertación social está conformado por las experiencias y enfoques de las partes interesadas, y no es posible cambiarlo a corto plazo.

Bibliografía

- Aguilera, Ruth V; Jackson, Gregory. The cross-national diversity of corporate governance: dimensions and determinants. *Academy of Management Review*, 2003, Vol. 23, nº 3, pp. 447-465.
- Burgess, Pete; Symon, Graham. *Fog on the Rhine: a commentary on VET and collective bargaining developments and union rhetorics in Germany*. 23rd International Labour Process Conference, Glasgow, abril de 2005. Disponible en Internet: <http://www.hrm.strath.ac.uk/ILPC/2005/conf-papers/Burgess-Symon.pdf> [citado el 3.4.2007].
- Cedefop; Nieuwenhuis, Loek; Shapiro, Hanne. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (editores). *Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2004 (Cedefop Reference series, 57). Disponible en Internet: http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/BgR2_Nieuwenhuis.pdf [citado el 8.2.2007].
- Conseil d'Analyse Économique. *Formation tout au long de la vie: rapport André Gauron*. París: La Documentation française, 2000.
- Dobryninas, A. (editor). *Socialiniai pokyčiai: Lietuva 1990-1998*. [Cambios sociales: Lituania 1990-1998]. Vilnius: Garnelis, 2000.
- Finegold, David; Soskice, David. The failure of training in Britain: analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988, nº 4, pp. 21-53.

- Ishikawa, Junko. *Key features of national social dialogue: a social dialogue resource book*. Ginebra: ILO, 2003. Disponible en Internet: <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/downloads/papers/key.pdf> [citado el 3.4.2007].
- Krupavičius, Algis; Lukošaitis, Alvidas (editores). *Lietuvos politinė sistema: sąranga ir raida*. [Sistema política lituano: marco y evolución]. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2004.
- Lauzackas, R. *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas* [Terminología de educación y formación profesional]. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2005.
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas* [Ley de formación profesional de la República de Lituania]. Vilnius: Valstybės žinios, 1997. (Nº 98-2478).
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo projektas* [Proyecto de la Ley de formación profesional de la República de Lituania]. Vilnius, 2006. Disponible en Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/projektai.htm [citado el 17.3.2007].
- Lietuvos valstybinių profesinio rengimo standartų studija. Phare profesinio mokymo programa* [Estudio sobre los estándares nacionales de formación profesional. Programa Phare de formación profesional]. Vilnius, 1997.
- Methodological Centre for VET. *Vocational education and training system in Lithuania*. Vilnius: Methodological Centre for VET, 2005.
- Pusvaškis, Romualdas. Chambers assessing qualifications: chambers are in charge of the final examinations for students at vocational schools. *Cedefop Info*, 2003, nº 3. Disponible en Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/346/C33T3EN.html [citado el 17.4.2008].
- Streeck, W. Skills and the limits of neo-liberalism: the enterprise of the future as a place of learning. *Work, Employment and Society*, 1989, Vol. 3, nº 1.
- Trade Union Congress. *How unions can make a difference to learning and skills: the union effect*. Londres: TUC, 2005.
- Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai* [Directrices para la estrategia nacional de educación para 2003-2012]. Vilnius: Parlamento lituano, 2003. Disponible en Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc [citado el 24.2.2007].

Vidmantas, Tūtlys. *Continuing vocational training in Europe: benchmarks and best practices: report on the interviews with the enterprises in Lithuania*. Working paper 10. CVTS II Revisited. Leonardo da Vinci Project, mayo de 2007. Disponible en Internet: <http://www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763748.pdf> [citado el 5.6.2007].

Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. Londres: Palgrave, 2004.

White paper: vocational education and training. Vilnius: Ministry of Labour and Social Security, 1998.

El desarrollo de competencias mediante el aprendizaje durante el trabajo temporal

Dr. Gesa Münchhausen

Investigadora

Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de Formación Profesional)
Área de Trabajo 2.4 'Desarrollo de competencias'

Palabras clave

Skills development;
temporary agency work;
work-based learning;
continuing vocational
learning; competences
development,
informal learning

Desarrollo de
competencias,
trabajo temporal,
aprendizaje en
el puesto de trabajo,
formación continua,
aprendizaje informal

RESUMEN

La investigación y la práctica han concedido hasta ahora muy poca importancia a la cuestión del desarrollo de competencias en el trabajo temporal. La expansión y la especialización de esta forma de trabajo, en particular debido a las cambiantes exigencias que plantean diversos puestos de trabajo, así como a la estrategia del aprendizaje permanente para adquirir y mejorar las cualificaciones que favorecen la política educativa, hacen que sea necesario encontrar conceptos para el desarrollo de competencias para este grupo destinatario. Los resultados ponen de relieve que las oportunidades para desarrollar competencias se encuentran fundamentalmente en el propio trabajo temporal, en concreto a través del aprendizaje en el trabajo. En esta forma de proceso de aprendizaje se combinan los conocimientos y capacidades ya adquiridos con los potenciales desarrollados en el proceso de trabajo. Estos procesos de trabajo y aprendizaje tienen como resultado competencias adquiridas de modo informal que han podido documentarse y ofrecer puntos de referencia para una promoción selectiva de las competencias en el trabajo temporal.

Planteamiento del problema

Las formas de ocupación temporal, como el trabajo temporal o el empleo de duración determinada, ya no son un fenómeno marginal en Europa, pues más de una octava parte de la población activa europea se encuentra en esta situación de empleo (véase EIRO, 2002; citado en Le Mouillour, 2002). Sin embargo, estos trabajadores gozan de medidas de desarrollo de competencias mucho más reducidas que la denominada plantilla fija en todos los países de la Unión Europea. En muy pocos países existen planteamientos para el desarrollo de competencias de los trabajadores temporales, que en cambio si existen, por ejemplo, en los Países Bajos. En este país, por ejemplo, los tiempos en que los trabajadores y trabajadoras temporales no ocupan un puesto de trabajo se aprovechan mucho más para el desarrollo selectivo de competencias. Sin embargo, en Alemania este tema apenas suscita interés.

Debido a la creciente competencia, las empresas exigen cada vez más trabajadores flexibles y capaces de aprender, a quienes puedan utilizar de múltiples formas y a corto plazo. Por ello, el porcentaje de trabajadores por cuenta ajena que gozan de relaciones laborales normales va en retroceso desde 1970 (véase Schäfer, 2001; Sauter, 1998). Por “relaciones laborales normales” se entiende aquí un empleo a tiempo completo y duración indeterminada en el que se ha firmado un contrato de trabajo que concede al empleador ciertos derechos de dirección y que está sometido a las disposiciones legales en materia laboral y social. Desde los años 1970 se han adoptado amplias reformas de la legislación laboral y social, como las disposiciones en materia de flexibilidad del horario laboral, la edad de jubilación, la reducción de la protección contra el despido, la facilitación de los contratos de trabajo de duración determinada, el abandono de los convenios colectivos, etc. (véase Schulze Buschoff/Rückert-John, 2000). En 1988, tres cuartas partes de la población activa gozaba de una relación laboral a tiempo completo y duración indeterminada; actualmente tan sólo dos terceras partes de los trabajadores tienen un empleo “regular” (véase Mikrozensus, 2003). Entre un 35 % y un 40 % se encuentran en una relación laboral “no regular”, en la que se incluyen el teletrabajo, el trabajo temporal a tiempo parcial, el empleo de poca entidad (*geringfügige Beschäftigung*) y nuevas formas de trabajo por cuenta propia y profesiones liberales de carácter temporal y de duración determinada.

La denominación oficial del trabajo temporal –al que en parte se denomina igualmente trabajo en régimen de cesión– es “cesión profesional de trabajadores”. Tiene lugar cuando el empleador cede al traba-

jador a terceros para la realización de un trabajo para obtener un beneficio económico. Los trabajadores y trabajadoras temporales se encuentran en una relación triangular, ya que durante un tiempo determinado trabajan en la empresa a la que han sido cedidos, pero reciben su salario y demás prestaciones sociales de la empresa de trabajo temporal, con la que generalmente han celebrado un contrato de trabajo de duración indeterminada. El trabajo temporal puede cumplir diversas funciones, dependiendo de los intereses en juego: desde la perspectiva de las empresas, los trabajadores y trabajadoras temporales sirven como fuerza de trabajo disponible; desde la óptica de los trabajadores y trabajadores temporales, constituye una posibilidad para evitar el desempleo; desde el punto de vista del mercado laboral, el trabajo temporal puede considerarse una estación intermedia en la integración de los desempleados en una relación laboral de duración indeterminada; además, desde el punto de vista de las cualificaciones, el trabajo temporal es una oportunidad para desarrollar competencias profesionales (véase Wittwer y Münchhausen, 2001).

Desde 1993, el número de trabajadores y trabajadoras cedidos en el marco del trabajo temporal se ha más que triplicado y ha pasado de 121 000 en ese año a 400 000 en 2004 (cuadro 1).

El motivo de estas elevadas tasas de crecimiento es, además del desarrollo coyuntural, la introducción de las agencias de servicio de personal (*Personal-Service-Agenturen* – PSA). El objetivo de la crea-

Cuadro 1. Trabajadores cedidos en Alemania – Promedios

	Total	Hombres	Mujeres	Porcentaje
1994	134 443	109 550	24 893	0,49
1995	165 819	134 646	31 173	0,58
1996	175 798	142 692	33 106	0,64
1997	200 541	161 626	38 915	0,78
1998	245 780	196 258	49 522	0,93
1999	275 838	217 490	58 347	1,04
2000	328 011	252 185	75 826	1,22
2001	341 053	263 985	77 067	1,28
2002	319 299	244 331	74 960	1,22
2003	330 219	253 221	76 997	1,29
2004	385 256	292 394	92 863	1,51

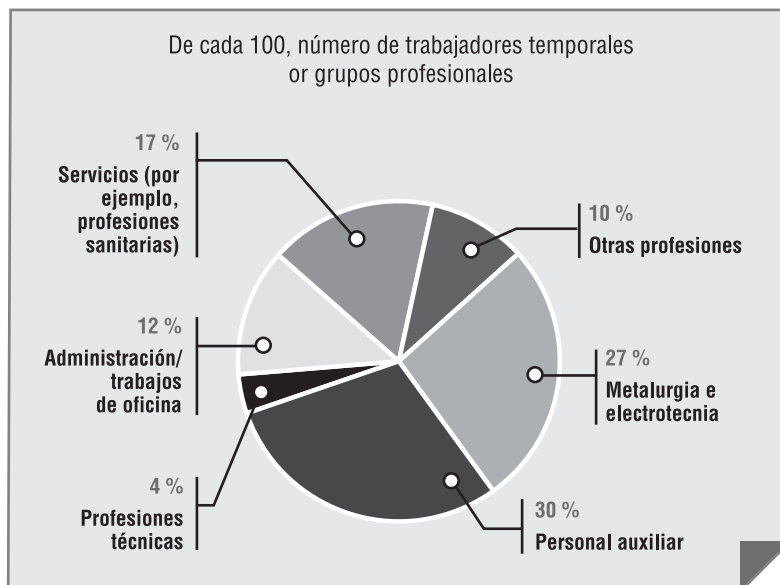
Fuente: Estadísticas de la Agencia Federal de Empleo para 2005, Informe 14/05 del Instituto de Estudios sobre el Mercado Laboral y las Profesiones (IAB)

ción de las PSA por parte del Gobierno federal era volver integrar a los desempleados en el mercado de trabajo. El modelo de estas agencias se basa en un sistema de cesión de trabajadores temporales.

El número de trabajadores de las PSA es relativamente reducido en comparación con el número total de trabajadores y trabajadoras temporales. La tasa de trabajadores y trabajadoras temporales representaba un 1,4 % todavía en 2004 sin incluir los empleados de las PSA (véase Jahn, 2005).

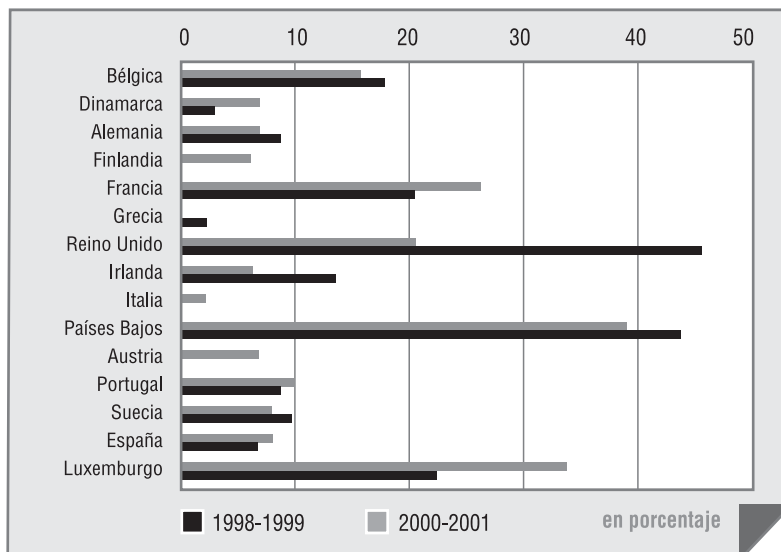
En 2004, la gran mayoría de los trabajadores y trabajadoras temporales fueron cedidos para profesiones de la metalurgia y la electrotecnia (27 %), como personal auxiliar (30 %), en el sector de los servicios (por ejemplo, las profesiones sanitarias) (17 %), en la administración y en trabajos de oficina (12 %), en otras profesiones (10 %) y en profesiones técnicas (4 %).

Figura 1. **El trabajo temporal en 2004**



No obstante, el trabajo temporal en Alemania es muy inferior a la media internacional. Según Sennett (1998), en los Estados Unidos, el trabajo temporal es el segmento del mercado laboral de mayor crecimiento. En Europa, los países con un mayor porcentaje de trabajo temporal son los Países Bajos (un 4,5 % de 7,2 millones de personas ocupadas) y el Reino Unido (un 4,7 % de 28,1 millones) (véase IAB-Kurzbericht N° 21 / 2002).

Figura 2. Porcentaje de trabajadores temporales en la Unión Europea



Fuente: CIETT (2000, 2002), informes nacionales sobre el Informe del IAB

Sobre la necesidad de desarrollar competencias durante el trabajo temporal

Debido a los procesos de cambio en la economía, la tecnología y la sociedad, el desarrollo de competencias entre la población activa resulta cada vez más importante para mantener la empleabilidad de las personas. Las competencias profesionales son capacidades, destrezas y conocimientos que permiten a las personas actuar y reaccionar en situaciones tanto conocidas como nuevas (véase Kauffeld, 2002). La falta de posibilidades para utilizar las competencias propias conlleva el peligro de perderlas (véase Münchhausen, 2007).

El objetivo de desarrollar competencias es promover las competencias profesionales de actuación de la población activa (competencias técnicas, sociales, metodológicas y personales) a fin de poder hacer frente a las complejas transformaciones del entorno y a las exigencias en constante cambio que resultan de dichas transformaciones. Las medidas para desarrollar competencias pueden subdividirse en modalidades formalizadas, como seminarios, rotación de puestos de trabajo y registro de competencias, y modalidades no formalizadas, en las que el aprendizaje en el trabajo ocupa un primer plano, como, por ejemplo, las entrevistas de orientación y refle-

xión, el aprendizaje autodidacta o los círculos de calidad en grupos ⁽¹⁾.

El desarrollo de competencias reviste una mayor importancia para los trabajadores y trabajadoras temporales, ya que se han comprometido a cambiar de lugar de trabajo y, por ende, a cambiar las actividades profesionales, así como el entorno profesional y social. Estos trabajadores se enfrentan con más frecuencia a transformaciones profesionales que a menudo van acompañadas de una sensación de inseguridad (respecto al lugar de trabajo) y una menor lealtad y vinculación con la empresa.

Los trabajadores temporales se enfrentan frecuentemente a una intensificación del trabajo y a mayores premuras, pero apenas se les ofrecen medidas de apoyo a través del desarrollo de competencias en la empresa. La cuestión del desarrollo de competencias para este grupo de trabajadores apenas ha sido objeto de estudio en la investigación sobre la formación profesional en Alemania. Sin embargo, en vista de que las formas temporales de ocupación irán en aumento, es de suma importancia ofrecer asistencia en este aspecto mediante la identificación, análisis y evaluación de las posibilidades de desarrollar competencias en estas nuevas formas de ocupación. El desarrollo de competencias es necesario por el bien de los trabajadores temporales, de las empresas y de la economía en su conjunto (véase Schickler, 2002).

Los resultados de los estudios puntuales realizados hasta ahora confirman que los trabajadores y trabajadoras temporales reciben únicamente un apoyo muy reducido para desarrollar competencias (véase Bernien, 1998). El Instituto para la Investigación de las Oportunidades Sociales (Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO)) de Colonia observó en un estudio de 2001 que apenas se ofrece una formación continua a largo plazo a los trabajadores y trabajadoras temporales. Por lo general, las empresas sólo se interesan por la utilización de su fuerza de trabajo a corto plazo. La lógica de la flexibilización empresarial hace que no se integre a los trabajadores temporales en el desarrollo de competencias o en la formación continua de la empresa a fin de evitar gastos adicionales directos o indirectos. En muchos casos, las empresas carecen de incentivos para ofrecer a los trabajadores y trabajadoras temporales posibilidades de desarrollo de competencias y de formación continua, ya que no está claro a quién corresponderán principalmente los

⁽¹⁾ En este aspecto, el aprendizaje en el lugar de trabajo –por ejemplo, mediante la constitución de estructuras especiales de aprendizaje mediante la combinación de los lugares de trabajo, o la integración de tiempos de aprendizaje en el lugar de trabajo– adquiere cada vez más importancia (véase Baethge y Baethge-Kinsky, 2002).

ingresos y ventajas derivados de ello. Tampoco está claro quién debe asumir su financiación y cuál es la forma adecuada para desarrollar competencias para este grupo de trabajadores (véase Bolder et al., 2005).

En 1998, Baethge y Schiersmann señalaron que el vínculo entre las nuevas relaciones laborales flexibilizadas y los conceptos actuales sobre el desarrollo de competencias constituyen un ámbito fundamental que debe ser investigado.

También en los países europeos se ha descuidado la investigación del tema del desarrollo de competencias para los trabajadores y trabajadoras temporales. Esto es lo que confirman los estudios del Centro Científico para la Investigación de la Formación Profesional y la Enseñanza Superior (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung) de la Universidad de Kassel, los cuales han elaborado un seguimiento internacional del vínculo entre estas relaciones laborales y del desarrollo de competencias, entre otras cosas, por encargo del programa de desarrollo intitulado “Cultura del aprendizaje y desarrollo de competencias” (*Lernkultur Kompetenzentwicklung*) (véase Le Mouillour, 2002) ⁽²⁾.

Los resultados de la segunda encuesta comunitaria sobre la formación continua (CVTS II – Continuing Vocational Training Survey) ofrecen una sinopsis detallada sobre los aspectos más diversos de la formación continua (formal e informal) en las empresas, si bien no facilitan datos sobre las formas temporales de ocupación y empleo (véase Grünewald; Moraal; Schönfeld, 2003).

Objetivos de los trabajos de investigación

En vista de lo precedente, un proyecto de investigación del Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB) tenía por finalidad obtener más conocimientos para dar forma al desarrollo de competencias para trabajadores y trabajadoras temporales.

Para ello debería responderse a la siguiente pregunta: ¿cómo puede utilizarse selectivamente el potencial de aprendizaje que ofrecen los cambios para desarrollar las competencias de la población activa? Un estudio realizado en la Universidad de Bielefeld señaló, de hecho, que muchos trabajadores y trabajadoras tempo-

⁽²⁾ Sin embargo, la CIETT (CIETT 2001) y la Comunidad Europea han definido la formación continua de los trabajadores y trabajadores temporales como una prioridad en el marco de las negociaciones sobre la Directiva relativa a las condiciones de trabajo de los trabajadores cedidos por empresas de trabajo temporal (véase COM (2002)149 final).

rales consideran que el presunto punto débil del trabajo temporal, a saber, el frecuente cambio de lugar de trabajo, constituye para ellos una ventaja, ya que los cambios y transformaciones les brindan nuevas opciones (véase Wittwer y Münchhausen, 2001). Habría que investigar hasta qué punto puede diseñarse el trabajo temporal para que los trabajadores puedan adquirir cualificaciones en el trabajo y dichas nuevas cualificaciones puedan utilizarse posteriormente con un fin determinado (por ejemplo, la transformación de trabajadores auxiliares en trabajadores especializados). Así pues, el objetivo consistía igualmente en descubrir cómo puede darse transparencia a las competencias adquiridas, ya que ello constituye un requisito indispensable para su reconocimiento.

En resumidas cuentas, los resultados obtenidos deberían ofrecer un punto de partida para dar forma al desarrollo de competencias para los trabajadores y trabajadoras temporales. A su vez, este punto de partida podría utilizarse como fundamento para realizar nuevas encuestas empíricas cuantitativas. Asimismo se ofrecerían puntos de partida transferibles para otras formas de ocupación que se enfrentan a cambios de actividad y transformaciones, como el empleo de duración determinada, los denominados nuevos trabajadores por cuenta propia o el trabajo en proyectos.

Un punto de partida importante para dar forma al desarrollo de competencias de los trabajadores y trabajadoras temporales podrían ser los planteamientos en los que el proceso de trabajo se entiende como proceso de aprendizaje (aprendizaje en el trabajo).

Las cualificaciones iniciales y los antecedentes educativos de los trabajadores y trabajadoras temporales ejercen una influencia decisiva sobre los procedimientos e instrumentos de desarrollo de competencias, ya que las empresas hacen una clara distinción entre la denominada plantilla fija y los trabajadores temporales a la hora de promover el desarrollo de competencias.

A continuación se presentan los resultados del proyecto de investigación del BIBB.

Sobre los resultados de los estudios realizados hasta ahora

Monografías realizadas en los Países Bajos y Francia

En el marco del proyecto de investigación del BIBB, se investigó la forma en que se diseña el desarrollo de competencias para trabajadores y trabajadoras temporales en los Países Bajos y en Francia, así como las experiencias así obtenidas. Para ello se utilizaron entrevistas basadas en un manual en empresas de trabajo temporal y en las empresas que emplean a los trabajadores de éstas y permiten igualmente el desarrollo de sus competencias. Los resultados se evaluaron por medio del análisis cualitativo de contenidos de Mayring (2003).

La situación en los Países Bajos resulta interesante en la medida en que el trabajo temporal está más extendido cuantitativamente y goza de un mayor reconocimiento social que en Alemania. Ser trabajador temporal parece “más normal” en ese país. No obstante, las actividades sobre el desarrollo de competencias entre la población activa sólo existen desde hace dos años (véase Münchhausen, 2007).

Una característica destacada del mercado neerlandés de trabajo temporal es que más del 40 % de los trabajadores y trabajadoras temporales siguen asistiendo a la escuela (véase www.abu.nl). Por ello, este grupo de personas no está forzosamente interesado en obtener una cualificación. Casi el 75 % de los trabajadores y trabajadoras temporales tienen menos de 35 años, es decir, que se trata de su primer o segundo empleo. La duración media de los contratos con las empresas de trabajo temporal es de 155 días.

Estos datos revisten importancia para la cuestión del desarrollo de competencias. Mediante un nuevo convenio colectivo, en 2004 se inició la creación de un presupuesto personal de formación continua a través de un fondo. Este presupuesto se acumula a lo largo de un máximo de tres años; cada año se añade un 1 % del salario anual (es decir, un 3 %), que las empresas de trabajo temporal deben pagar al fondo. Cuanto más tiempo se ha trabajado para una empresa de trabajo temporal, mayor es la cuantía del presupuesto para formación continua.

Dos aspectos resultan decisivos. En primer lugar, se trata de un instrumento para que cada trabajador temporal pueda reclamar una formación continua o recuperar el dinero. En segundo lugar, es un estímulo para que las empresas inviertan el dinero en sus propios trabajadores temporales o en la formación continua de éstos, ya que de todos modos deben pagarlo.

Sin embargo, este proceso sólo comienza tras un período de empleo de 182 días (modelo por fases), es decir, más allá de la duración media de los contratos. Anteriormente, los trabajadores temporales no tenían derecho a la formación continua. Sin embargo, faltan medidas para apoyar y motivar a los trabajadores y trabajadoras temporales (al tratarse de grupos alejados de la educación), ya que los participantes pueden decidir libremente sobre su aplicación.

En los Países Bajos también se realizan cada vez más actividades en relación con el reconocimiento y certificación de las competencias adquiridas durante los períodos de trabajo. Se desarrollan procedimientos e instrumentos para el registro y evaluación de las competencias adquiridas mediante el aprendizaje en el trabajo (véase www.cinop.nl). Sin embargo, los diferentes períodos de empleo de los trabajadores temporales en las empresas de destino apenas han sido objeto de reconocimiento hasta ahora.

El estudio sobre el trabajo temporal en Francia fue realizado en colaboración con el Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, con sede en Marsella). Los datos proceden fundamentalmente de estudios teóricos y del tratamiento empírico de la bibliografía existente en Francia. Asimismo, una serie de expertos realizaron entrevistas con representantes del sector del trabajo temporal. En el marco del estudio se obtuvieron los siguientes resultados:

El número de trabajadores temporales en Francia, destinados ante todo al sector industrial, pasó de aproximadamente 250 000 en 1996 a 750 000 en 2000, lo que representa un porcentaje del 2,5 %.

En 2004, la duración media de estas relaciones laborales de carácter temporal fue de 13 días (tanto la duración de la cesión a la empresa de destino, como la duración del empleo en la empresa de trabajo temporal).

Los trabajadores y trabajadoras temporales son relativamente jóvenes, pues más de la mitad de ellos tiene menos de 30 años y casi tres cuartas partes son hombres. En 1998, casi una tercera parte de los trabajadores temporales carecía de un título de formación profesional (31 %).

Los trabajadores y trabajadoras temporales prestan sus servicios ante todo en el sector de la construcción y en la industria. Normalmente se aplica el principio de igualdad de trato, según el cual los trabajadores temporales reciben la misma remuneración que la plantilla fija. Además, cada trabajador o trabajadora temporal recibe lo que denomina un "plus de precariedad" del 10 % del salario, como indemnización por la precariedad de la relación laboral.

La ley obliga a las empresas francesas con más de nueve empleados a dedicar un porcentaje determinado del salario bruto (desde 2004 es un 1,6 %) para financiar la formación profesional continua. En el sector del trabajo temporal, los interlocutores sociales han acordado una contribución superior: un 2 %. Lo que quiere decir que en Francia, al igual que en los Países Bajos, se intenta garantizar la formación continua de los trabajadores temporales por medio de disposiciones legales o convenios colectivos.

Según los datos derivados de las declaraciones fiscales y procesados por el Céreq, un 25 % de todos los trabajadores y trabajadoras temporales participaron en medidas de formación continua en 2002. La duración media de estos cursos fue de 28 horas. En 2004, un 59 % de los participantes recibieron formación en el sector del transporte o la gestión de existencias.

Aparte de estas posibilidades formales de formación continua, cada vez se difunden más los planteamientos basados en pautas informales para el desarrollo de competencias. La “Ley sobre la modernización social”, adoptada en 2002, y el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas contemplado en ella reviste una especial importancia en el sector del trabajo temporal, pues el cambio periódico de lugar de trabajo, de profesión y de entorno de trabajo fomenta competencias que deben reconocerse por medio de certificados. Así, por ejemplo, la empresa de trabajo temporal Adecco ha desarrollado en colaboración con la AFPA, la Asociación Profesional para la Educación de Adultos un “Pass competences”, con el cual los trabajadores temporales tienen la posibilidad de adquirir cualificaciones reconocidas a través de su experiencia profesional.

A pesar de este prometedor planteamiento, no podemos olvidar que también en Francia, al igual que en los Países Bajos, el registro y reconocimiento de las competencias adquiridas de modo informal en el trabajo, es decir, por medio de la experiencia laboral, apenas están dando sus primeros pasos (véase Möbus, 2007, pág. 223 y sigs.). No obstante, queda de manifiesto que las futuras oportunidades del desarrollo de competencias en el trabajo temporal radican en dicho registro y reconocimiento. Otro factor que no debe olvidarse es que el sistema educativo formal no prepara a un número suficiente de personas cualificadas y es necesario hacer frente a la falta de personal especializado que se prevé mediante formas alternativas para adquirir cualificaciones.

Encuesta entre las empresas de trabajo temporal

Aparte de las monografías sobre estos dos países vecinos ya mencionadas, en el marco del proyecto de investigación del BIBB en Alemania se realizó una encuesta entre las empresas de trabajo temporal para averiguar las actividades y posibilidades de la formación continua en dicho sector. A fin de cuentas se trata de empresas de trabajo temporal que se dedican comercialmente a la cesión de trabajadores. Como preparación de la encuesta primero:

- se elaboró mediante comparación y depuración de diversas fuentes de información una base de datos especial de direcciones de empresas de trabajo temporal que se importó al software de la encuesta,
- se desarrolló el instrumento de la encuesta,
- se transfirió al software de encuestas CATI desarrollado por IES (véase más abajo), y
- se realizó un ensayo previo.

Para realizar la encuesta en las empresas se consideró necesario realizar un análisis cuantitativo diferenciado de las intervenciones y actividades en el trabajo temporal. Los estudios realizados hasta ahora están divididos únicamente por grupos profesionales de orden superior; sin embargo, para la cuestión del desarrollo de competencias se requiere una descripción mucho más diferenciada. Ésta se llevó a cabo por medio de un trabajo de investigación encargado a una entidad externa.

Para ello el IES Hannover (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung – Instituto de Planificación del Desarrollo e Investigación de Estructuras – de la Universidad de Hannover) llevó a cabo una encuesta telefónica (CATI – *Computer Aided Telephone Interview*) sobre los temas antes mencionados. En total se efectuaron 365 entrevistas telefónicas con representantes de empresas de trabajo temporal. Aproximadamente un 45 % de estas empresas da empleo a entre 1 y 49 trabajadores, un 48 % contrata a entre 50 y 249 trabajadores y únicamente un 7 % emplea a más de 250 trabajadores.

La encuesta representativa entre las empresas de trabajo temporal en Alemania revela amplia información sobre la estructura del trabajo temporal y el desarrollo de la formación continua. A continuación se resumen y evalúan los resultados de la encuesta.

La mayoría de las empresas dedicadas al trabajo temporal son pequeñas y medianas empresas que emplean a entre 10 y 99 trabajadores y cuya principal actividad comercial por lo general es la cesión de trabajadores. Otros ámbitos comerciales son las actividades conexas, como la selección directa de personal y servicios

de asesoramiento y organización para empresas. Además operan en otros sectores muy diversos, como la industria, los centros de llamadas o los servicios informáticos. Dos terceras partes de las empresas de trabajo temporal son sociedades independientes. En su mayoría operan en su entorno cercano.

El sector económico más activo es, con diferencia, la industria de la transformación, con profesiones que requieren haber finalizado una formación profesional o que no requieren un título profesional. Ello explica que la gran mayoría de los empleados del sector del trabajo temporal sean de género masculino y que el título profesional más frecuente sea la formación profesional en una empresa o un establecimiento de formación profesional. Por lo demás, una gran parte de los trabajadores carece de título profesional. La mayoría de los trabajadores de este sector se encontraban en desempleo anteriormente, pero parece que el trabajo temporal tampoco carece de atractivos para algunos empleados que están obligados a cotizar a la seguridad social. El grupo de edad más representado es el formado por personas de 25 a 40 años. La mayoría de los trabajadores temporales tienen un contrato de trabajo de duración indeterminada y han trabajado durante un año o más en la empresa. Trabajan en las empresas de destino durante períodos que van sobre todo desde uno hasta seis meses y desde medio año hasta dos años. La duración de la cesión se corresponde generalmente con su nivel de cualificación.

De acuerdo con la gran importancia de la industria de la transformación, las profesiones más frecuentes son de tipo industrial y técnico, seguidas por actividades auxiliares no precisadas, las profesiones comerciales y los servicios personales y sociales. Un examen más minucioso de las profesiones indica que existen empresas de trabajo temporal sumamente especializadas, que prestan sus servicios casi exclusivamente a un sector único, así como empresas que abarcan un amplio espectro de profesiones.

Las actividades mencionadas con más frecuencia por las empresas de trabajo temporal se realizan en la industria de la transformación y exigen una formación profesional de doble vía o no requieren un título profesional. En el ámbito técnico industrial, los trabajadores realizan sobre todo labores de ajustador, como soldadura, tornado y fresado, realizan instalaciones (eléctricas) y efectúan trabajos de pintura y en almacenes. Las actividades más frecuentes en el ámbito comercial son las contables, de encargado y de secretaría. Entre las actividades auxiliares y de aprendizaje no precisadas más frecuentes, se encuentran los trabajos de almacén y en maquinaria. El ámbito de los servicios personales y

sociales desempeña un papel relativamente reducido en el trabajo temporal, por lo que las empresas mencionaron muy pocas actividades pertenecientes a este ámbito. Las actividades más frecuentes en él son las actividades telefónicas, en la cocina y de cuidados.

Si bien las tareas y actividades de una tercera parte de los trabajadores temporales cambian a lo largo de su estancia en la empresa, a menudo para realizar actividades más exigentes, independientes y amplias, parece que ello no se debe a un desarrollo selectivo de las competencias en las empresas de trabajo temporal. Esto queda de manifiesto porque la formación profesional continua de su personal tan sólo desempeña una función importante en una cuarta parte de ellas. En su conjunto, los resultados relativos a la formación continua son sumamente contradictorios.

Si bien las empresas registran sobre todo las competencias adquiridas en el proceso de trabajo y, con menos frecuencia, en el entorno privado, no las promueven ni utilizan de forma selectiva. De este modo, en el marco del desarrollo del personal —que sólo está presente en la mitad de las empresas aproximadamente—, rara vez se utilizan instrumentos como la documentación y reconocimiento de las competencias adquiridas. Hay muy pocas empresas en las que las actividades externas desempeñen un papel importante para las intervenciones de sus trabajadores.

La formación continua tiene lugar sobre todo en los períodos en que los trabajadores no han sido cedidos a otras empresas. Los contenidos técnicos son sin duda el tema principal de las actividades de formación continua. La participación en cursos de formación continua en las empresas de destino tiene lugar muy pocas veces o nunca.

Las preguntas relativas a las actividades fueron un fundamento central de la encuesta, que se realizó con la finalidad de derivar planteamientos para fomentar el desarrollo de competencias en el trabajo temporal. Sin embargo, los encuestados mostraron muy poca disposición a responder a este respecto. Además, eran poco precisas y extensas. Los motivos de ello no pueden exponerse de forma concluyente aquí. Sin embargo, cabe suponer, por una parte, que residen en el propio instrumento de la encuesta, que era sumamente amplio y estaba formado por un gran número de preguntas, lo que puso a prueba la paciencia o el tiempo disponible de los encuestados. Por otra parte, varios elementos indican que residen en la propia selección de los encuestados (sujetos característicos). La falta de tiempo, la incompreensión de la finalidad de las preguntas, la falta de voluntad para reflexionar sobre ellas o incluso el simple desconocimiento probablemente hayan sido obstáculos para

responder a la pregunta sobre las actividades. Numerosos factores indican que los encuestados no conocen o sólo conocen de forma limitada las distintas actividades de sus empleados y que éstas no han constituido un tema importante para ellos hasta ahora. Esto viene a confirmar que el desarrollo selectivo de competencias representa más bien una excepción en el sector del trabajo temporal.

A pesar de los resultados algo insatisfactorios sobre las actividades de los trabajadores temporales, con esta encuesta fue posible obtener una amplia visión de conjunto sobre la estructura del trabajo temporal. Los resultados confirman que las empresas todavía aprovechan muy poco el desarrollo de competencias y apenas lo toman en consideración.

Encuesta entre los trabajadores y trabajadoras temporales

Por medio de otra encuesta, esta vez entre los trabajadores temporales, se intentó averiguar su óptica subjetiva sobre las dos vías que conformaban la encuesta, a saber, la formación continua y las actividades. Un grupo de investigadores de la cátedra de psicología económica y social de la Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Nürnberg entrevistó a un total de 433 trabajadores y trabajadoras temporales mediante un cuestionario fuera de línea y en línea.

En relación con las actividades ejercidas, se registraron notables diferencias por lo que respecta al potencial de aprendizaje y a la promoción de la personalidad de las actividades realizadas. Los criterios utilizados para ello fueron la variedad del trabajo, la posibilidad de influencia o margen de maniobra, la complejidad de los requisitos y la carga de trabajo.

En el marco de una encuesta a escala nacional en Alemania se estudiaron por primera vez las verdaderas posibilidades formales e informales para desarrollar las competencias de los trabajadores y trabajadores temporales en ese país. La muestra refleja bastante bien el conjunto de los trabajadores y trabajadoras temporales, y puede considerarse muy representativa de estos trabajadores en Alemania.

Tan sólo una pequeña parte de los trabajadores y trabajadoras temporales recibió ofertas formales de formación continua. Estas ofertas se limitaban generalmente a las instrucciones de seguridad obligatorias para trabajadores temporales del sector industrial y del sector de la metalurgia y la electrotecnia, a la entrega de material informativo o a la financiación de cualificaciones complementarias (por ejemplo, el permiso para conducir carretillas elevadoras). Las empresas de destino tendían a ofrecer un mayor

número de cursos de formación continua que las empresas de trabajo temporal. Generalmente, estos cursos estaban directamente relacionados con los requisitos específicos del trabajo, de modo que los cursos de ventas, producción y sobre otros procedimientos de producción o fabricación ocupaban un primer plano.

Un examen más detenido de las actividades laborales en la empresa de destino mostró que los trabajadores y trabajadoras temporales disfrutaban de muy poca variedad y margen de maniobra en sus puestos de trabajo. Sin embargo, resulta sorprendente que la carga de trabajo en la empresa de destino se considerara más bien reducida.

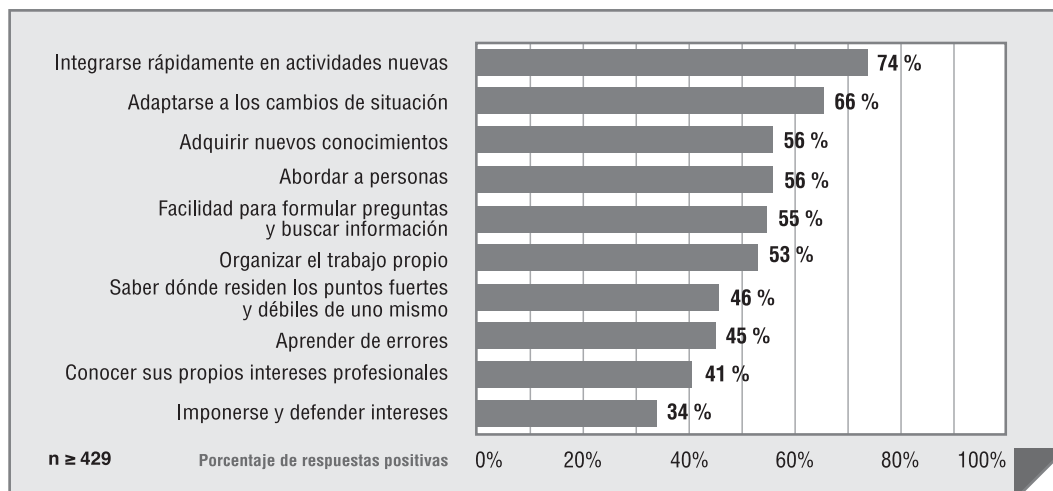
A pesar de esta forma de organizar el trabajo que fomenta tan poco el aprendizaje y de la escasa oferta de cursos formales de formación continua, los trabajadores y trabajadoras temporales concedían un gran valor a los conocimientos aprendidos en el marco de sus actividades. La valoración general del trabajo temporal refleja igualmente que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras temporales pudieron mantener o ampliar sus capacidades gracias al trabajo temporal y una gran parte de ellos recomendaría el trabajo temporal.

Del conjunto de estos resultados, destacan especialmente cuatro aspectos, que subrayan la importancia que tiene la adquisición de competencias para los trabajadores temporales.

Adquisición de competencias y fuentes de aprendizaje

El aprendizaje en el proceso de trabajo puede comprender la adquisición de destrezas especializadas, así como el desarrollo de competencias multidisciplinares. Estas últimas ocupan un primer plano entre los trabajadores y trabajadoras temporales encuestados. De este modo, más del 70 % de los encuestados consideran que una de las ventajas fundamentales del trabajo temporal consiste en poder integrarse rápidamente en nuevas actividades y un 66 % pudieron desarrollar aún más su capacidad para adaptarse a los cambios de situación. Más de la mitad de los trabajadores y trabajadoras temporales considera que ha desarrollado algunos aspectos de la interacción social activa, como, por ejemplo, la capacidad para “abordar a personas” o la “facilidad para formular preguntas y buscar información”. En la figura siguiente se muestran las distintas capacidades y el porcentaje de aquellos encuestados que experimentaron un mayor desarrollo de éstas.

Figura 3. **Capacidades que pudieron desarrollarse a través del trabajo temporal**



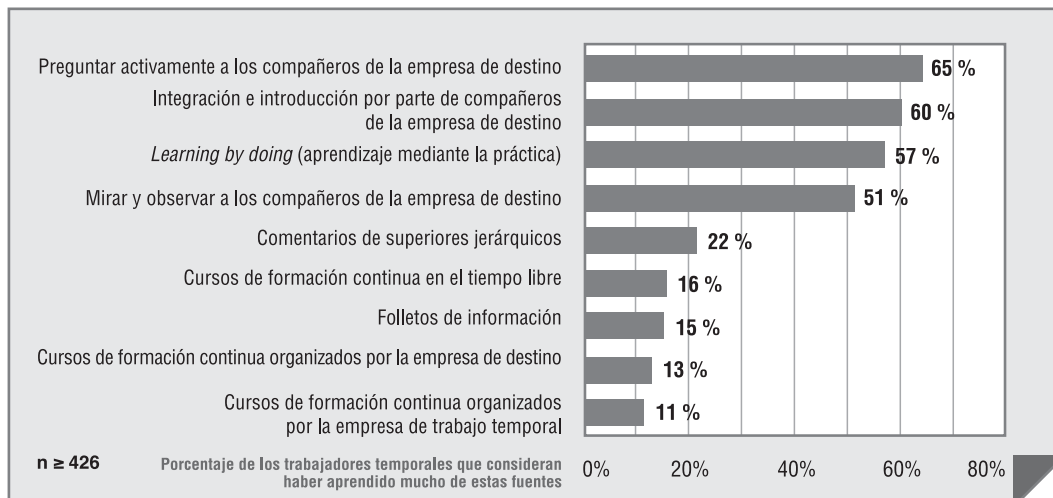
Fuentes de aprendizaje

Al parecer, las competencias sociales y metódicas desempeñan un papel fundamental en el trabajo temporal para adquirir y desarrollar capacidades y destrezas. Este hecho se refleja cuando se pregunta a los trabajadores y trabajadoras temporales sobre las correspondientes fuentes de aprendizaje (véase la figura a continuación). Un 65 % de los trabajadores y trabajadoras temporales indicaron que una fuente importante de su aprendizaje era preguntar activamente a sus compañeros y compañeras de la empresa de destino.

No fue posible distinguir subdimensiones de contenido, es decir, los diversos ámbitos de capacidad estaban íntimamente relacionados entre sí y los trabajadores y trabajadoras temporales tendían a experimentar una evolución en casi todos los ámbitos o bien tan sólo una pequeña evolución en todos los ámbitos.

Los trabajadores y trabajadoras temporales estiman haber aprendido más de las fuentes informales de aprendizaje que de las ofertas formales de formación continua organizadas por la empresa de destino o la empresa de trabajo temporal. Sin embargo, cabe señalar que tan sólo unos cuantos trabajadores y trabajadoras temporales pudieron participar en ofertas formales de formación continua. Por ello, la reducida valoración de lo aprendido en los cursos formales de formación continua se debe a que no recibieron ofertas y no a una baja valoración de la eficiencia de los cursos de formación continua. En particular, el contacto con los compañeros de la

Figura 4. **Valoración de lo aprendido a través de diversas fuentes de aprendizaje y de la formación continua**



plantilla de la empresa de destino parece desempeñar un destacado papel para el aprendizaje en el trabajo temporal, al igual que el aprendizaje por la práctica “*Learning by doing*”.

Evaluación general del trabajo temporal por parte de los trabajadores y trabajadoras temporales

Al pedir a los trabajadores y trabajadoras temporales que valoraran en general el trabajo temporal, un 51 % de los candidatos recomendaron el trabajo temporal como forma de empleo. Un 42 % recomendaron este trabajo con condiciones y un 7 % no pudieron recomendar esta forma de empleo desde su perspectiva. Más de la mitad de los encuestados señalaron que pudieron especializar o ampliar sus capacidades, aunque para un 23 % no se produjo ninguna evolución de sus capacidades; asimismo, un 8 % de los trabajadores y trabajadoras temporales estiman haber perdido capacidades durante el trabajo temporal (véase la figura siguiente).

La capacidad de trabajo y la empleabilidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de capacidades y destrezas. Si consideramos la valoración de las oportunidades en el mercado de trabajo, casi un 60 % de los trabajadores y trabajadoras temporales estiman que sus oportunidades aumentaron. Una tercera parte de los encuestados no observó cambio alguno en su empleabilidad y un 8 % indicó que sus oportunidades en el mercado de trabajo habían empeorado (véase la figura anterior).

Figura 5. **Evolución de las capacidades y destrezas durante el trabajo temporal**

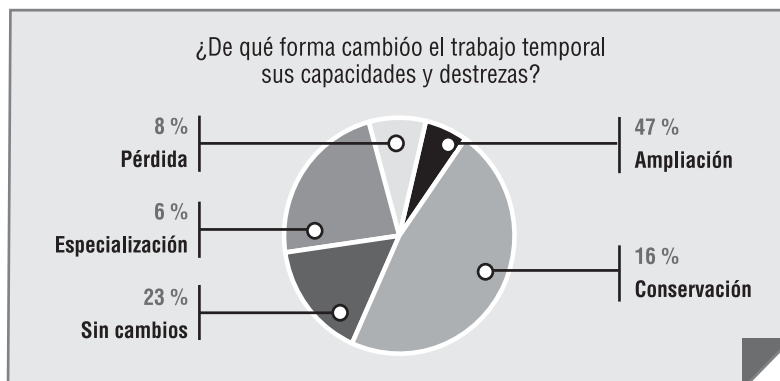
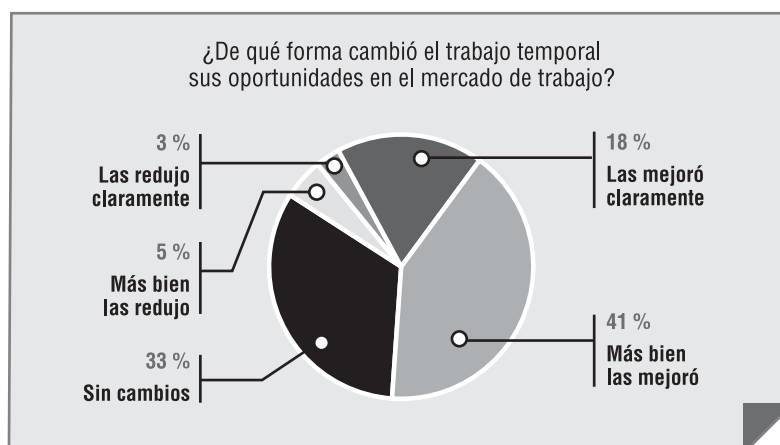


Figura 6. **Desarrollo de oportunidades en el mercado de trabajo**



El desarrollo de competencias de los trabajadores y trabajadoras temporales parece residir ante todo en la capacidad de adaptación a distintos contextos de trabajo. Los trabajadores y trabajadoras temporales representan empleados “flexibles” que han desarrollado estrategias para adaptarse una y otra vez a nuevos contextos de trabajo.

Perspectivas para el futuro

El desarrollo de competencias en el trabajo temporal es un importante tema de debate y reflexión no sólo en Alemania. Aparte de las posibilidades que ofrece la formación continua formal, las oportunidades de desarrollo de competencias en el trabajo temporal residen, como se ha indicado, en el propio trabajo, pues las distintas actividades realizadas abren a los trabajadores temporales posibilidades muy variadas para seguir desarrollando sus competencias, a condición de que existan condiciones generales y de trabajo que promuevan el aprendizaje. Para ello es necesario igualmente que los trabajadores sean cedidos y utilizados de tal forma que realicen actividades que permitan el desarrollo de sus competencias.

Los aspectos mencionados en el presente artículo deberían ser objeto de un análisis científico y empírico más detenido para mostrar conceptos para el desarrollo de competencias. En dicho análisis deben tener una mayor participación, sobre todo las empresas de destino y los trabajadores temporales. Las experiencias obtenidas en el marco de los acuerdos de cualificación en países vecinos, en particular los ejemplos neerlandés y francés, deberían integrarse en los planteamientos alemanes.

Los convenios colectivos alemanes vigentes no contemplan acuerdos en materia de formación continua. A fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje en el creciente mercado del trabajo temporal, podría estudiarse la posibilidad de destinar un determinado porcentaje de los salarios a un fondo de formación continua. Esto es lo que recomienda igualmente la comisión de expertos “Financiación del aprendizaje permanente” (www.lifelonglearning.de).

Sin embargo, acordar una cantidad determinada no es suficiente, como lo indica el ejemplo de los Países Bajos. Más bien deben acordarse medidas de acompañamiento y apoyo para los actores y, al mismo tiempo, aplicarse modelos de incentivos para la participación y el desarrollo de competencias.

Los resultados de los diversos estudios del proyecto de investigación del BIBB ponen de relieve las posibilidades que ofrece el trabajo temporal, en particular para el desarrollo de competencias en el proceso de trabajo. Puesto que este proyecto de investigación no incluye un estudio de exploración, no podemos mencionar aquí ninguna recomendación de actuación. Sin embargo, hemos podido señalar que las competencias adquiridas de modo informal y su correspondiente, registro, reconocimiento y certificación deberían ser objeto en el futuro de un mayor número de estudios científicos y empíricos por medio de proyectos modélicos. Las necesidades

futuras de investigación y actuación pueden determinarse, por ejemplo, a través de las siguientes preguntas dirigidas a la investigación: ¿Qué instrumentos concretos son los adecuados para registrar y evaluar las competencias del trabajo temporal? ¿De qué forma pueden cederse a los trabajadores y trabajadores temporales teniendo más en cuenta el desarrollo de competencias? ¿De qué forma pueden las empresas de trabajo temporal diseñar la futura labor de cualificación? ¿Cómo pueden las empresas de destino tener una mayor participación en la labor de cualificación o bien cómo puede diseñarse la relación entre las empresas de destino y las empresas de trabajo temporal por lo que se refiere al desarrollo de competencias? ¿Cómo puede establecerse una relación más estrecha entre los modelos del desarrollo de competencias organizado de modo formal (como, por ejemplo, los cursos de formación continua) y el desarrollo informal de competencias en el trabajo? ¿Hasta qué punto resulta conveniente y viable en Alemania establecer un fundamento para la formación continua por medio de disposiciones legales, convenios colectivos o un fondo, como en Francia y los Países Bajos?

Bibliografía

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Berlin: Quem, 2002, p. 69-140.
- Baethge, M.; Schiersmann, C. Prozeßorientierte Weiterbildung: Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In *Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Berlin: Quem, 1998, p. 15-87.
- Bellmann, L.; Promberger, M.; Theuer, S. Leiharbeit in der Praxis: nach wie vor kein Hit. *IAB-Forum*, 2005, N° 1, p. 20-27.
- Bergmann, B.; Pietrzyk, U. Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 2000, Vol. 9, N° 1; p. 40-53.
- Bernien, M. Lebenslange Anpassung statt lebenslange Anstellung. *Quem-Report*, 1998, N° 52, p. 31-39
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen: Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen*. Bonn: BIBB, 2002.
- Bolder, A.; Naevecke, S.; Schulte, S. *Türöffner Zeitarbeit: Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Galais, N. *Anpassung bei Zeitarbeitnehmern: eine Längsschnittstudie zu individuellen Determinanten der Übernahme und des Wohlbefindens*. Nürnberg: Mielentz-Verlag, 2003.
- Galais, N.; Moser, K.; Münchhausen, G. Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit. In *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (eds.). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bonn: BIBB, 2003.
- Hecker, U. Berufswechsel: Chancen und Risiken: Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2000, N° 4, p. 12-17
- Jahn, E. Was macht den Unterschied?: Determinanten der Nachfrage nach Leiharbeit in Deutschland und den Niederlanden. *Industrielle Beziehungen*, 2005, N° 12, p. 393-423.
- Jahn, E.; Rudolph, H. Zeitarbeit Teil II: Völlig frei bis streng geregelt: Variantenvielfalt in Europa, *IAB-Kurzbericht*, 2002, N° 21, p. 1-9.
- Jahn, E.; Wolf, K. Flexibilität des Arbeitsmarktes: Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. *IAB-Kurzbericht*, 2005, N° 14, S. 1-8.

- Kauffeld, S. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR): ein Beitrag zur Kompetenzmessung, In U. Clement / R. Arnold (eds.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, p. 131–151.
- Kohli, M. Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In Brock, D. et al. (eds.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, 1989, p. 249-278
- Lauterbach, W.; Sacher, M. Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2001, Vol. 53, Nº 2, p. 258-282.
- Le Mouillour, I. *Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“: Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit: Statusbericht 4*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 2002.
- Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003.
- Möbus, M. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit in Frankreich: Ansätze und Instrumentarium. In Münchhausen, G. (ed.): *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*, 2007, p. 223-245.
- Münchhausen, G. Weiterbildung in der Zeitarbeit. *HR-Services: die Welt der Personaldienstleistungen*, 2005, Nº 4, p. 19-22.
- Münchhausen, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Prümper, J. et al. KFZA: Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1995, Nº 39, p. 125-132.
- Schäfer, H. *Ende des Normalarbeitsverhältnisses?* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, 2001.
- Sauter, E. Weiterbildung als Lern-, Such- oder Arbeitsprozeß. *Quem-report*, 1998, Nº 52, p. 119-126
- Schickler, W. Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. In *Kompetenzentwicklung 2002*. Berlin: QUEM, 2002, p. 473-503.
- Schulze Buschoff, K.; Rückert-John, J. *Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung*. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, 2000.
- Seidel, S.; Münchhausen, G. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In Münchhausen, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.

- Sennett, R. *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.
- Vogel B. (ed.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*. Hamburg: VSA Verlag, 2004.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland: Ergebnisse des Mikrozensus 2000*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2001.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2003.
- Wagner, A.; Gensior, S. Zukunft der Arbeit. In *Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung*. Berlin, 1999, p. 51-82.
- Weinkopf, C. Erfahrungen und Perspektiven vermittlungsorientierter Arbeitnehmerüberlassung. In Vogel, B. (ed.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*, 2004, p. 10-33.
- Willke, G. *Die Zukunft der Arbeit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.
- Wilkens, I. Arbeitnehmerüberlassung in den Niederlanden. In *Bundesarbeitsblatt*, 2005, N° 11, p. 18-25
- Wittwer, W.; Münchhausen, G. Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. *Personalwirtschaft*, 2001, N° 6; p. 62–68.
- Wittwer, W.; Reimer, R. Biografie und Beruf: zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In Clement, U.; Arnold, R. (eds.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, p. 169-188.

Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo

Claudia Neves

Investigadora en la Unidad de Investigación Educación y Desarrollo (UIED) –
Facultad de Ciencias y Tecnología/Universidade Nova de Lisboa

Palabras clave

Education and training
policy, lifelong learning,
comparative education,
sustainable development,
indicators,
personal development,
education and training
evaluation

Política educativa
y de formación,
educación/formación
permanentes, educación
comparada, desarrollo
sostenible, Indicadores,
desarrollo personal,
evaluación de la
educación/formación

RESUMEN

Este artículo intenta sistematizar un trabajo de investigación que formó parte de un análisis crítico comparativo de carácter general de los documentos de referencia elaborados por organizaciones internacionales (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial y Unión Europea) para servir de orientación a las decisiones sobre política educativa a escala mundial. La finalidad de este artículo es examinar las líneas “maestras” definidas actualmente en el ámbito de la educación/formación como grandes objetivos del milenio.

Es decir, se trata de examinar hasta qué punto los indicadores relativos a la evaluación y supervisión de las políticas de educación y formación integran el nuevo paradigma de la educación/formación permanentes, en el sentido de un modelo de desarrollo humano, y corresponden a los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el contexto de la globalización.

Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta parte del supuesto de que las políticas y los sistemas educativos están íntimamente relacionados con algunos ámbitos de la vida social y política, sobre la base de la consecución de objetivos relacionados con una filosofía política y la estrategia de desarrollo conexas.

Este estudio intenta desarrollar un análisis crítico comparativo de carácter general de los documentos de referencia elaborados por las organizaciones internacionales (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial y Unión Europea) que sirven de orientación a las decisiones sobre política educativa a escala mundial. La finalidad de este artículo es examinar las líneas “maestras” definidas actualmente en el ámbito de la educación como grandes objetivos del milenio.

Es decir, se trata de examinar hasta qué punto los indicadores de evaluación y supervisión de las políticas educativas integran el nuevo paradigma de la educación permanente y el desarrollo humano y corresponden a los objetivos educativos del milenio en el contexto de la globalización.

Pertinencia del estudio y opciones metodológicas

Sobre todo a partir de la Cumbre Mundial de Río, celebrada en 2001, y la Cumbre de Johannesburgo, celebrada en 2003, sobre el tema del desarrollo sostenible, surge la necesidad de una comprensión global de un crecimiento equilibrado cuyo pilar es el desarrollo humano basado en el progreso del ser humano y sus capacidades. Se trata de un proyecto a escala mundial que debe contar con la participación, no sólo de los gobiernos, sino también de la población a través de una ciudadanía activa, de modo que cada persona tenga su parte de responsabilidad en el proceso del desarrollo (Informe sobre el desarrollo humano – PNUD, 2002). Este problema tiene aspectos filosóficos, políticos, sociológicos y educativos que superan los modelos económicos clásicos y abren la puerta a una nueva problemática entre la educación y el desarrollo. Muchos de los cambios son modificaciones conceptuales, estructurales y teóricas que sustentan una nueva reflexión sobre la educación y el desarrollo.

En este sentido, nos preguntamos por la coherencia o la incoherencia de las estrategias políticas a corto y largo plazo que se traducen en metas y objetivos y se acompañan de instrumentos de evaluación y de una nueva filosofía de la educación que tiene por objeto el desarrollo humano sostenible.

Por consiguiente, tratamos de determinar cuáles son las principales organizaciones internacionales que albergan algún tipo de preocupación en el ámbito de la educación/formación, con objeto de identificar los principales referentes, a escala mundial, de la formulación de las políticas educativas nacionales.

Las organizaciones seleccionadas fueron las siguientes: las Naciones Unidas (PNUD y UNESCO), la OCDE y el Banco Mundial. Posteriormente, ampliamos el campo de búsqueda al contexto europeo, ya que consideramos que la Unión Europea se ha convertido en una institución de referencia importante para las políticas de educación y formación de los países que forman parte de ella.

El material recogido se sistematizó y organizó posteriormente en una tabla de referencia elaborada sobre la base de un análisis de contenidos para permitir una lectura comparativa y crítica de los datos. La lectura se realizó a partir del cruce de un conjunto de cuestiones surgidas del marco teórico y los marcos ideológicos y políticos que orientaban las fuentes documentales analizadas con las cuestiones de investigación definidas previamente.

La aparición de una nueva conciencia mundial sobre el desarrollo

Las Naciones Unidas examinan y reflexionan desde la década de los 1960 sobre las asimetrías económicas del mundo. Las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales llevaron a la ONU a promover durante los 1990 la celebración de una serie de cumbres y reuniones sobre las enormes transformaciones de las sociedades. Como resultado de ello, apareció una conciencia mundial que se reflejó en la elaboración de diversos informes de expertos preocupados por el equilibrio entre los objetivos económicos y los objetivos de desarrollo social.

Hablar hoy de desarrollo significa hablar de la mejora de la calidad de vida de las personas y el medio ambiente, a través de la mejora de los sistemas de educación/formación y los sistemas de salud, en el marco de la libertad y la justicia social.

La comunidad internacional se comprometió a ampliar una visión del desarrollo basada en la idea de desarrollo humano como clave del progreso social y económico sostenible en todos los países. En este sentido se definieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Para mayor información sobre el proceso de elaboración de los Objetivos Internacionales de Desarrollo, véase el sitio web www.París21.org/betterworld

como marco de referencia para medir el progreso del desarrollo en el mundo.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio defienden que los individuos deben vivir en unas condiciones dignas para poder desarrollar sus posibilidades y actuar de forma solidaria y responsable para lograr el desarrollo de las sociedades.

Tales objetivos se basan en el paradigma del desarrollo humano entendido como eje fundamental de los modelos de desarrollo de las sociedades que se suponen sostenibles a corto y largo plazo.

En la década de los 90, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) propuso los conceptos de desarrollo humano e índice de desarrollo humano. Los gobiernos de la mayoría de los países del mundo adoptaron este concepto e instaron a la creación de estructuras de lucha contra la pobreza y a favor de la dignidad humana. Actualmente el paradigma del desarrollo humano es una estrategia de desarrollo basada en las capacidades humanas, en unos sistemas sociales caracterizados por un acceso libre y justo a las oportunidades con miras a lograr un equilibrio en el crecimiento económico de las sociedades y a repartir de forma equitativa sus beneficios y sus gastos (Informe sobre el desarrollo humano, 2003).

Para Ambrósio (2003), el desarrollo humano debe ser el fin último de todas las políticas que contribuyen a la dignidad y la formación de las capacidades humanas de conformidad con los valores de la ética global.

En este mismo sentido, el Premio Nobel de economía, Amartya Sen, defiende que la libertad individual es el fin básico y el medio más eficaz para lograr la sostenibilidad de la vida económica y para luchar contra la pobreza y la inseguridad. Para este autor existe una relación recíproca entre libertad y desarrollo. Ello es así porque para Amartya Sen la libertad es sinónimo de desarrollo y el desarrollo está en un plano de igualdad con la libertad. En este sentido, la acción libre y sostenible surge como motor principal del desarrollo (Amartya Sen, 2003, p. 31).

De conformidad con los Objetivos de Desarrollo del Milenio y con el paradigma del desarrollo humano, la educación y la formación se consideran un espacio social privilegiado para el perfeccionamiento de las características específicas de los individuos y la comprensión de la especificidad de los demás; por otra parte, las ventajas de la educación/formación permanentes, la flexibilidad, la diversidad y la accesibilidad en el tiempo y el espacio (UNESCO, 1996, p. 17) son elementos clave del proceso de educación/formación permanentes y la realización personal y el perfeccionamiento de conocimientos y capacidades.

Por consiguiente, asistimos a la aparición de un pensamiento educativo de naturaleza más humanizada, que intenta establecer nuevas finalidades y objetivos para la educación y la formación y que concede un carácter más central al proceso de construcción de la persona.

El problema de la evaluación de la educación/formación a escala mundial

Organizaciones como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial y la Unión Europea ponen en marcha sistemáticamente proyectos estadísticos internacionales, que reúnen un conjunto de indicadores que sirven de punto de referencia a la realización de reformas, lo que permite *“determinar los cambios en la calidad y los resultados; llamar la atención hacia los aspectos que se han de mejorar; examinar las repercusiones de los esfuerzos realizados por el sistema; desarrollar labores en relación con otros países o entidades políticas y catalizar nuevas ideas”* (Amaro, 2002. p. 316).

Los indicadores de educación y formación son instrumentos de orientación política que existen, en la mayor parte de los países industrializados, desde hace cerca de veinte años. Estos indicadores empezaron a ser necesarios como forma de justificación de los costes aparejados a la educación. Actualmente se utilizan como fuente de información aplicada a la evaluación, la planificación y la administración de la enseñanza y la formación.

La finalidad de los indicadores de educación/formación es dar a conocer a los responsables de la toma de decisiones la situación de los sistemas de enseñanza y formación para facilitar su análisis y su evaluación, así como para poder cuestionar las orientaciones, antiguas y nuevas, de las actuaciones políticas (Nuttall, 1994, p. 89).

Tal como indica Gilbert Landsheere (1994): *“La conducción de un sistema educativo consiste en algo más que en la acumulación de indicadores. Un sistema educativo debe funcionar necesariamente sobre la base de tres elementos: la recogida regular de información, la evaluación de tal información y su traducción en acciones institucionales”* (p. 12).

A la luz de la constatación de la existencia de una presión cada vez mayor, tanto política como social, para la publicación de los datos relativos al desempeño de la educación y la formación en el sentido de una cierta “responsabilidad” ⁽²⁾, es necesario justificar los gastos

⁽²⁾ Entendemos por “responsabilidad” la necesidad de una verificación de la eficacia en la utilización de recursos, con vistas a la optimización y la mejora de los resultados.

en relación con los resultados creando las condiciones sociales necesarias para aplicar mecanismos de responsabilización (Afonso, 1998, p. 66).

Lo anterior se asocia a la creciente insatisfacción de la sociedad con los sistemas educativos y de formación, que no ofrecen los resultados esperados, en términos de igualdad de oportunidades de acceso y promoción social de los sectores más desfavorecidos.

En el ámbito de la investigación surge la preocupación por analizar la posible inmediatez de los objetivos educativos y cómo éstos se incorporan al proceso de desarrollo humano que supone *“no sólo el desarrollo cognitivo, sino también la integración y el desarrollo convergente e integral de las múltiples dimensiones constitutivas de la personalidad y la identidad humanas”* (Sá-Chaves, 2003, p. 63).

También en este sentido Nuttall (1994) firma que los criterios de elección, elaboración y evaluación de los indicadores de enseñanza varían en función de los intereses políticos y del contexto político en el que se enmarca el sistema de enseñanza.

Refiriéndose a esta lógica, en virtud de la cual el Estado asume una función de gestión que indujo al diseño de mecanismos de control y responsabilización que pasan por la evaluación, Almerindo Janela Afonso indica que la adopción de este tipo de políticas dio lugar a una teoría de la evaluación de tipo positivista basada en indicadores cuantificables y reflejo de una mayor preocupación por el producto que por el proceso. Para Afonso, la evaluación fue una forma de introducir la lógica de mercado en el ámbito del Estado y de la administración pública (1998, p. 75).

Es decir, las conclusiones de los estudios internacionales basados en indicadores podrían ser limitadas debido a su planteamiento general que excluye algunos detalles vinculados al contexto pero que influyen en los resultados de la educación/formación.

Desde este punto de vista, Desmond Nuttall (1992, p.14) indica que el concepto de indicador de la educación/formación nos ofrece información sobre el comportamiento de un sistema de educación y formación y puede contribuir a la visión general que los responsables de la toma de decisiones políticas deben tener de las condiciones actuales de la educación y la formación, dada la complejidad de los diversos sistemas educativos y de formación. Por otra parte, la información que ofrecen los indicadores será siempre limitada, ya que éstos han de satisfacer una serie de necesidades de naturaleza sustantiva y técnica. Para complementar el carácter unidimensional de los mismos, resulta igualmente necesario crear un conjunto de indicadores que, en conjunto, formen una representa-

ción válida de las condiciones de un sistema de educación y formación dado.

La supervisión de la educación/formación en la Unión Europea

Uno de los rasgos distintivos de la Unión Europea es la diversidad lingüística y cultural de los Estados miembros. Así, los sistemas de educación y formación mantienen un cierto aislamiento entre sí y aplican normas diferentes. Sin embargo, para que todos los ciudadanos puedan beneficiarse de esta diversidad es cada vez más necesario que los Estados miembros colaboren entre sí y que aumente la movilidad en relación con la educación y la formación. En los últimos veinte años, la Unión Europea ha trabajado en este sentido.

En términos organizativos, tanto los contenidos y los programas como la organización de los sistemas de educación y formación entran dentro del ámbito de competencias de los Estados miembros. El principio de “subsidiariedad” ofrece a la Unión Europea, como institución, la capacidad de respaldar y complementar la acción de los Estados miembros en determinados ámbitos de la educación y la formación ⁽³⁾.

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 promovió este tipo de cooperación para establecer el marco del proceso que condujo a la adopción del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos de la Unión Europea.

La Comisión Europea elaboró en primer lugar una propuesta de informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos negociada por los Estados miembros. Posteriormente, el Consejo Europeo adoptó un informe final presentado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, que establecía tres objetivos estratégicos (COM(2001) 59 final):

- Aumentar la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea;
- Facilitar el acceso universal a los sistemas de educación y formación;
- Abrir al mundo los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.

Así, este informe fue el primer documento oficial que definió un enfoque para las políticas de educación y formación en la Unión

⁽³⁾ Tales ámbitos se recogen en los artículos 149 y 150 del Tratado.

Europea. El 14 de febrero de 2002 se aprobó el programa de trabajo detallado sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos en la Unión Europea.

Estos objetivos marcan el inicio de una nueva fase del desarrollo de la educación y la formación en la Unión Europea, sobre la base del respeto de una serie de sistemas diferentes, pero que comparten objetivos comunes que inspiran tanto las reformas en los diferentes países como las actuaciones a escala europea.

Los indicadores y los puntos de referencia son igualmente fundamentales para la aplicación del método abierto de coordinación y para el éxito de la estrategia de Lisboa, ya que para que los países puedan evaluar sus progresos en relación con los objetivos que se han de alcanzar, a más tardar, en 2010, deben disponer de datos válidos y comparables.

En marzo de 2003, el Consejo Europeo defendió en Bruselas explícitamente el uso de indicadores y puntos de referencia ⁽⁴⁾ para poder identificar buenas prácticas y garantizar una inversión eficiente en recursos humanos (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión: *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2004, p. 9).

En este sentido, los indicadores se utilizan para medir los progresos realizados en relación con los objetivos fijados para los sistemas de educación y formación, y los puntos de referencia sirven para determinar los esfuerzos adicionales necesarios para mejorar dichos sistemas.

Por otra parte, la Comisión Europea subraya que los indicadores no deben servir únicamente para medir los progresos realizados, sino que han de considerarse una de las bases del diálogo e intercambio de puntos de vista entre los Estados miembros y un instrumento para comprender las razones de las diferencias en lo que respecta a los resultados, con objeto de que algunos países puedan aprender de las buenas prácticas de otros. El uso de indicadores como vehículo de intercambio de buenas prácticas y nuevos enfoques políticos en la Unión Europea es todavía más relevante cuando se considera el hecho de que muchos Estados miembros están logrando unos resultados notables, mientras que otros tienen grandes problemas para lograr los objetivos fijados.

(4) De conformidad con la Comunicación de la Comisión sobre los "Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa", COM(2002) 629 final, entendemos que los puntos de referencia se definen en relación con objetivos concretos sobre la base de los cuales se pueden medir los avances realizados.

Las pruebas de la práctica de evaluación de las organizaciones internacionales

Para comprobar la existencia de una coherencia entre los objetivos propuestos para la educación y formación, en términos de desarrollo humano, y los indicadores destinados a medir los progresos realizados, realizamos un análisis crítico y comparativo de un conjunto de documentos de evaluación y supervisión de las políticas educativas a escala mundial publicados por determinadas organizaciones internacionales. Así, procuramos establecer una relación entre los conceptos recogidos en los diferentes textos y las pruebas que aporta la práctica.

Las organizaciones internacionales y los correspondientes documentos analizados son los siguientes: OCDE (Informe *Education at a Glance*), UNESCO (Informe mundial sobre la educación), Banco Mundial (Informe *Education Sector Strategy*), Unión Europea (Informe *Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*), Naciones Unidas (Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (Informe sobre el desarrollo humano).

A la luz del contenido de tales documentos, establecimos una serie de categorías temáticas que permitieran comparar las prácticas de evaluación y supervisión de las políticas educativas practicadas por las diferentes organizaciones internacionales.

De conformidad con el cuadro de síntesis recogido más adelante, presentamos a continuación algunas de las conclusiones del análisis comparativo, estructurado con arreglo a las categorías temáticas establecidas a tal efecto, para poner de manifiesto la coherencia existente entre la supervisión de la educación y la formación y los objetivos fijados en materia de educación y formación en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y del desarrollo humano.

Desarrollo personal y bienestar social

En lo que se refiere al *desarrollo personal y el bienestar social*, comprobamos, desde el principio, la ausencia de indicadores de supervisión en términos de *competencias para la ciudadanía* y de *responsabilización en relación con la calidad y la conservación del medio ambiente*.

En lo que respecta a la *movilidad e intercambios*, derivados de la creciente apertura de las sociedades a la comunidad mundial en el sentido de una ciudadanía ampliada, a la luz del análisis efectuado creemos que esta cuestión todavía no ha alcanzado el mismo

Tabla 1. **Cuadro comparativo del número de indicadores asignado a cada categoría de análisis, desglosado por organizaciones**

C A T E G O R Í A S Y S U B C A T E G O R Í A S		OCDE	UNESCO	BM	UE
Desarrollo personal y bienestar social	Competencias de responsabilización en relación con la calidad y la conservación del medio ambiente				
	Competencias para la ciudadanía				
	Movilidad e intercambios	1			4
	Contexto socioeconómico		8	1	1
Calidad del itinerario educativo/formativo y profesional	Competencias básicas	5	2		4
	Competencias para la sociedad del conocimiento		5	1	2
	Sensibilización en relación con los ámbitos científicos	2			4
	Profesores	5			
	Aprendizaje	4	1	2	1
	Empleabilidad y rentabilidad económica	5			
	Aprendizaje continuo de capacidades profesionales				3
	Eficacia de los centros de enseñanza	6	15	8	3
Igualdad de oportunidades	Igualdad de género	1	4	2	
	Respeto de la diversidad sociocultural y religiosa				
	Reconocimiento de competencias y aprendizaje en contextos no formales				
	Oportunidades de aprendizaje permanente para todos				4
Optimización de recursos	Financieros	4	5	1	2
	Humanos	2	3		2
	Físicos				

BM = Banco Mundial

grado de importancia para todas las organizaciones internacionales. Sólo la OCDE y la Unión Europea definen indicadores de supervisión de la movilidad e intercambio. La OCDE se centra más en la movilidad de los estudiantes de enseñanza superior, mientras que la Unión Europea evalúa la movilidad tanto de los alumnos como de los profesores. En lo que se refiere a la Unión Europea, debido a su naturaleza económica y política, la creciente preocupación por la movilidad e intercambio de estudiantes y profesores resulta manifiesta. La evaluación de tal movilidad se realiza sobre la base de los diferentes programas europeos de movilidad e intercambio. En lo que respecta a las otras organizaciones internacionales, no encontramos indicadores que señalen la evolución de las políticas educativas en relación con la cuestión de las mejores condiciones de movilidad, ni en el contexto educativo ni en el profesional.

Una forma de evaluar el acceso al bienestar social consiste en observar la distribución de la riqueza generada por la sociedad. La distribución de la riqueza se considera en general un buen indicador de la evaluación de la capacidad de financiación de bienes necesarios para garantizar la calidad de las condiciones de vida. En este sentido, la caracterización del *contexto demográfico y económico* de las sociedades, en términos de educación para el desarrollo personal y el bienestar social, resulta importante para las organizaciones internacionales. Tanto la UNESCO como la Unión Europea y el Banco Mundial recaban indicadores en relación con estos factores. La UNESCO reúne un número de indicadores que le permiten evaluar tanto las tendencias demográficas como las relaciones de dependencia económica. La Unión Europea desarrolla indicadores de naturaleza demográfica que le permiten determinar el número de jóvenes como porcentaje de la población total e identificar la población existente en edad de seguir estudios de enseñanza oficial. El Banco Mundial sólo examina el PIB per cápita para ofrecer una idea del nivel de distribución del producto interior bruto por habitante.

Calidad del itinerario educativo/formativo y profesional

En lo que respecta a la calidad del itinerario educativo/formativo, podemos subrayar para empezar aquello a lo que nos referimos como *competencias básicas* que las personas deben poseer para poder realizar sus actividades cotidianas. En el análisis realizado señalamos que todas las organizaciones, excepto el Banco Mundial, reúnen indicadores que se refieren a competencias básicas. La OCDE reúne indicadores sobre las competencias de lectura y alfabetización, así como en relación con los hábitos de lectura de los alumnos de 15 años.

Por otra parte, la alfabetización de la población sigue siendo una cuestión importante para muchos países en el mundo. En este sentido, la UNESCO, el PNUD y las Naciones Unidas abordan esta cuestión de competencias básicas evaluando los índices de alfabetización de jóvenes y adultos. La UNESCO realiza cálculos estimativos sobre el número de adultos analfabetos, mientras que el PNUD y las Naciones Unidas (a través de la supervisión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio) calculan los índices de alfabetización de jóvenes y adultos. La evaluación de la Unión Europea, por su parte, se basa en porcentajes y distribuciones medias de rendimiento en relación con los resultados obtenidos por los alumnos.

Por consiguiente, comprobamos que el concepto de competencias básicas, en el contexto de las organizaciones internacionales examinadas, remite a un comportamiento observable cuyo énfasis se pone en los resultados, es decir, en el producto final.

En lo que se refiere a las *competencias para la sociedad del conocimiento*, agrupamos una serie de indicadores de las organizaciones que abarcan diversos ámbitos del conocimiento.

La UNESCO se encarga de evaluar el acceso a los principales medios de información y comunicación, como los diarios, la radio y la televisión, el teléfono, los ordenadores e Internet, con objeto de supervisar el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como su utilización. El Banco Mundial presenta un único indicador en relación con el índice de alfabetización estimada entre los adultos. La Unión Europea, por su parte, se destaca por el tipo de indicadores definidos. Su naturaleza política y económica le obliga a realizar una evaluación significativa de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la UE ha elaborado una serie de indicadores en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, otro tipo de indicadores se encuentran ausentes de forma evidente. En lo que se refiere a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de desarrollo humano, la evaluación de las competencias de la sociedad del conocimiento se realiza a través de un conjunto de estadísticas en relación con el número de personas que tienen acceso a medios de comunicación e información. El PNUD se limita al número de usuarios de telefonía fija y móvil, mientras que la ONU también examina el número de usuarios de PC e Internet.

Otra dimensión considerada importante para la calidad de la educación y la formación en el contexto de la sociedad del conocimiento es la relativa a la *sensibilización de los jóvenes en relación con los ámbitos científicos*, con objeto de poder responder a las competitivas necesidades de las sociedades. En lo que respecta a la evaluación de esta dimensión, comprobamos que sólo la

OCDE, la Unión Europea y el PNUD se preocupan por “medir” los progresos realizados en relación con este objetivo estratégico. La OCDE traza un cuadro de las titulaciones y los estudiantes de enseñanza superior, por ámbito de estudios, ofreciendo así una idea de los ámbitos sobre los que recae la elección de los estudiantes. Por otra parte, la Unión Europea se encarga de recabar información sobre el número de estudiantes matriculados en estudios de matemáticas, ciencias y tecnología, así como el número de titulados en estos ámbitos. El PNUD ha elaborado un indicador que permite analizar el número de alumnos matriculados en estos campos en forma de porcentaje del total de alumnos de enseñanza superior. Este análisis subraya la ausencia de indicadores de supervisión de las estrategias educativas que incluyan el uso de lenguajes científicos, a través de la interpretación de fuentes de información de diversa naturaleza, analizando y exponiendo ideas apoyadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Existe una opinión generalizada de que la *formación de profesores* puede ser un poderoso instrumento para ofrecer una enseñanza de calidad. En este ámbito sólo se han encontrado datos en la OCDE. Esta organización dibuja un panorama general de la situación profesional de los profesores en términos de desarrollo profesional, remuneración, tiempo de trabajo, oferta y demanda y distribución por edad y por sexo de los profesores y otros profesionales de las actividades educativas. Las demás organizaciones internacionales no reúnen indicadores de supervisión de la actividad de los profesores.

El *aprendizaje* es otra cuestión importante en los debates y reflexiones internacionales en torno a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. En lo que respecta al aprendizaje, comprobamos que las organizaciones internacionales subrayan de forma significativa la evaluación de la organización del entorno educativo. La OCDE reúne indicadores que “miden” el número de horas de formación prevista para la enseñanza primaria y secundaria, así como la proporción profesor/alumnos. Por otra parte, esta organización elabora indicadores muy pertinentes en lo que se refiere al control de los alumnos de 15 años en su propio aprendizaje, así como a la evaluación de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de alumnos y profesores como instrumento de aprendizaje. También la UNESCO, el Banco Mundial y la Unión Europea examinan el entorno en el que se produce el aprendizaje en términos de número de alumnos por profesor, aunque el Banco Mundial y la UE evalúan este ámbito por niveles de educación. Así, constatamos que el tipo de evaluación

realizada no contempla nuevas formas y nuevas estrategias de aprendizaje. Sólo la OCDE se destaca por la importancia que concede a la autonomía del aprendizaje, fundamental para consolidar aptitudes de aprendizaje permanente, así como a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de aprendizaje en la escuela.

Los *resultados de los centros de enseñanza* son objeto de atención únicamente por parte de la OCDE, que ha definido un indicador para evaluar el rendimiento de los alumnos en tales centros. Este tipo de indicadores permite a los países establecer *clasificaciones* de los diversos centros de enseñanza sobre la base de los resultados de los alumnos. En el contexto actual, este indicador parece estar desajustado, ya que evalúa la calidad de los centros de enseñanza sólo a partir de los resultados de los exámenes de los alumnos.

En la misma línea de la subcategoría anterior, la *empleabilidad y rentabilidad económica* de la educación es una de las preocupaciones de la OCDE, que ha reunido un conjunto de “mediciones” para evaluar el número de años que los jóvenes pasan en los ámbitos de la educación, el empleo y el desempleo. La OCDE también examina la situación de los jóvenes en términos de formación y empleo, así como la situación de los jóvenes con bajos niveles de formación. En términos de rendimiento, la OCDE dispone de un indicador para relacionar el nivel de formación con el de rendimiento, así como la vinculación existente entre el capital humano y el crecimiento económico.

El *aprendizaje en el contexto profesional* sólo es abordado por la Unión Europea, que evalúa el gasto de las empresas en cursos de formación profesional y las horas de los trabajadores destinadas a recibir cursos de formación profesional.

La *eficacia de los sistemas de enseñanza* es objeto de preocupación de varios gobiernos mundiales. En lo que se refiere a la evaluación, las organizaciones estudiadas revelan una preocupación por reunir indicadores sobre los índices de acceso, participación y progresión en la educación así como por el análisis de los niveles de abandono escolar temprano. La OCDE ha elaborado un indicador para evaluar las previsiones de escolarización y el porcentaje de alumnos matriculados. En relación con el acceso, participación y progresión en la educación, la OCDE examina la participación de la población activa por nivel de educación, así como los índices de acceso, participación y terminación de los estudios de enseñanza secundaria. Asimismo, prevé la evaluación del nivel educativo de la población adulta.

La UNESCO ha reunido gran número de indicadores que permiten analizar los índices de acceso a los diversos niveles de enseñanza en relación con la población en edad escolar. Asimismo, reúne indicadores que permiten evaluar el índice bruto y neto de escolarización en los diferentes niveles de enseñanza.

El Banco Mundial prevé la evaluación de los índices bruto y neto de matriculación en los diferentes niveles de enseñanza, así como la permanencia en la escuela y la progresión en la enseñanza secundaria. Por otra parte, el Banco Mundial también evalúa el número de matriculaciones en la enseñanza superior y el número de matriculaciones en el sector privado en la enseñanza primaria y secundaria.

La Unión Europea se encarga de analizar la situación de las personas de 22 años con estudios secundarios terminados. Asimismo, dispone de un indicador para supervisar el porcentaje de matriculaciones en el sector privado de la enseñanza primaria.

El PNUD, por su parte, ha establecido una serie de indicadores para medir el acceso universal a la escolarización primaria (uno de los principales objetivos en términos de desarrollo) y, en este sentido, presenta indicadores sobre el número de niños que llegan al quinto año de escuela, así como índices de escolarización netos de la enseñanza primaria y secundaria.

Para supervisar los progresos de la educación en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las Naciones Unidas también comparten el objetivo de universalidad de la enseñanza primaria y definen indicadores para este nivel de enseñanza, con objeto de evaluar la proporción de alumnos que alcanzan el quinto año y el índice neto de escolarización en la enseñanza primaria.

Igualdad de oportunidades

La primera lectura de los datos relativos a la dimensión de la igualdad de oportunidades revela que las organizaciones internacionales no disponen de indicadores para evaluar la educación/formación en lo que respecta al respeto de la diversidad sociocultural y religiosa, con objeto de evaluar el acceso de las minorías étnicas o religiosas a los sistemas de educación y formación. En segundo lugar, cabe señalar la visibilidad de la falta de indicadores sobre el reconocimiento de competencias y el aprendizaje adquiridos en contextos no formales, algo que podría indicar una fuerte tendencia a la exclusión social de aquellos que, por diversos motivos, no tienen acceso a la educación formal.

En relación con las diferencias de género, la atención de todas las organizaciones internacionales resulta notoria, si bien algunas

de ellas conceden mayor importancia que otras a esta dimensión. La OCDE evalúa las diferencias entre géneros, pero solo en relación con el rendimiento de los alumnos. La UNESCO examina el número real y el porcentaje de alumnas en cada nivel CITE. Asimismo, evalúa el porcentaje de alumnas por ámbito de estudio, así como el porcentaje de profesoras en la enseñanza infantil, primaria y secundaria. Cabe destacar que, en relación con la igualdad de género, respecto de los alumnos, la UNESCO sólo analiza la enseñanza superior. El Banco Mundial, por su parte, reúne indicadores que “miden” el porcentaje de las niñas y las jóvenes matriculadas en la enseñanza primaria y secundaria. En lo que se refiere a la evaluación del progreso en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las Naciones Unidas se encargan de examinar la desigualdad de género en la educación. Los indicadores definidos ilustran la proporción existente entre los alumnos y estudiantes de ambos géneros en la enseñanza primaria, secundaria y superior. Asimismo, indican la proporción entre la alfabetización de hombres y mujeres. La igualdad de género también es objeto de evaluación de las Naciones Unidas en otros ámbitos como la participación política en las actividades profesionales, ámbito que el presente estudio no contempla debido a su naturaleza extra-educativa. Los informes sobre el desarrollo humano revelan una enorme preocupación por la desigualdad entre los géneros y evalúan tal desigualdad en diversos ámbitos de la actividad humana. Así, el presente estudio trata únicamente las desigualdades de género en la educación. De este modo, el PNUD presenta indicadores sobre el índice de alfabetización de las mujeres adultas, el índice de alfabetización femenina entre los jóvenes, el índice de escolarización primaria y secundaria neta de las niñas y las jóvenes, así como el índice femenino de matriculación en la enseñanza superior.

También en el marco de la igualdad de oportunidades analizamos la evaluación de las organizaciones internacionales respecto de las oportunidades de acceso al aprendizaje permanente. En este sentido sólo encontramos indicadores en la Unión Europea, que se dedica a examinar el porcentaje de adultos que participa en algún tipo de actividades de educación o formación, por nivel de enseñanza. Este indicador resulta útil para “medir” el número de personas que siguen “aprendiendo” de forma permanente. Por otra parte, la Unión Europea también dispone de indicadores de supervisión de los índices de participación en la educación/formación por edades y niveles de enseñanza, y examina la parte de la población joven que sólo tiene estudios de enseñanza secundaria y no participa en el sistema de educación/formación.

Optimización de recursos

El discurso político-ideológico considera la utilización equitativa de los recursos en el ámbito de la educación una característica fundamental para garantizar un nivel aceptable de calidad. El análisis de la totalidad de los indicadores de recursos revela que la principal preocupación de las instituciones internacionales consiste en evaluar la optimización de los recursos financieros, probablemente debido a la exigencia cada vez mayor de que las sociedades “rindan cuentas” de la utilización de las dotaciones presupuestarias (responsabilidad).

Prácticamente todas las instituciones evalúan el porcentaje del gasto público destinado a los sistemas de educación/formación y establecen comparaciones entre tales gastos y el gasto público general.

La OCDE examina el porcentaje de inversión pública y privada realizada en los centros de enseñanza, así como el gasto público total en la educación. Por otra parte, también evalúa el gasto en los centros por categoría de recursos, comparando este tipo de gasto con el producto interior bruto. La preocupación de la UNESCO relativa a los recursos financieros empleados en la educación se refiere al gasto público en la enseñanza en relación con el PIB y como porcentaje del gasto público. La UNESCO ha definido un indicador para supervisar el índice de crecimiento medio anual del gasto público en la enseñanza, así como una serie de indicadores para examinar el porcentaje del gasto corriente en el total del gasto público corriente en la educación, así como el reparto del gasto corriente por niveles de enseñanza. El Banco Mundial ha definido sólo un indicador que muestra el porcentaje de gasto público en la educación en relación con el PIB. La Unión Europea no se distingue mucho de las demás organizaciones. Así, reúne indicadores que evalúan el gasto público realizado en educación como porcentaje del PIB y el gasto privado en instituciones educativas también como porcentaje del PIB. El PNUD realiza el mismo tipo de evaluación, pero distingue entre gasto público por nivel de enseñanza.

En relación con los recursos humanos se observa una disminución en el número de indicadores de supervisión. Nuevamente, la principal preocupación reside en evaluar la dotación de recursos financieros destinados a los alumnos y profesores, es decir, el componente humano de la educación. La OCDE, por su parte, ha definido un indicador de supervisión del gasto público destinado a los estudiantes y las familias. La UNESCO evalúa la remuneración de los docentes como porcentaje del gasto corriente, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita y el número de alumnos y

profesores en la enseñanza privada en relación con el número total de alumnos y profesores. La Unión Europea mide el gasto total por alumno y por nivel de enseñanza y compara este tipo de gasto con el PIB per cápita.

Para concluir, creemos que la mayoría de las organizaciones internacionales efectúa una evaluación de los recursos invertidos en la educación concediendo prioridad al componente financiero en detrimento del componente humano.

Conclusiones

A la luz del presente estudio empírico, centrado en la evaluación que las organizaciones internacionales realizan a través de sus grandes proyectos estadísticos, se observa la existencia de una discrepancia entre los objetivos definidos en relación con la educación/formación, en términos de Objetivos de Desarrollo del Milenio, y sus indicadores de supervisión.

La evaluación realizada en los informes de las organizaciones revela, sobre todo, una visión positivista y tecnológica de la educación, construida a partir de descriptores e indicadores mensurables. Las conclusiones de estos estudios comparativos internacionales son limitadas respecto del concepto de educación subyacente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y deseable para lograr la autonomía y el desarrollo de la ciudadanía.

Por consiguiente, se echan en falta los factores vinculados al contexto del proceso educativo, a la evolución de tal proceso y a sus interdependencias sociales, de enorme influencia en los procesos y resultados educativos.

La gran mayoría de los indicadores se centra en los resultados, en el acceso, en los medios y en los aspectos organizativos y administrativos, olvidando con ello dimensiones importantes que determinan la calidad de la educación y la formación, así como de los procesos de aprendizaje y del desarrollo personal. De este modo, tales indicadores contribuyen a la realización de una lectura lineal y reductora de los procesos de educación formales y no formales, dotados, sin embargo, de enorme complejidad (Teresa Ambrósio, 2003, pp. 23-32).

Por consiguiente, formulamos la hipótesis de que los modelos de evaluación aplicados por estas organizaciones internacionales pueden dejar de favorecer la mejora de la calidad de la educación, así como la promoción de las políticas de igualdad o de justicia económica y social, así como tampoco favorecerían la ciudadanía para

una responsabilidad democrática y conducirían incluso a una pérdida de pensamiento crítico en el marco de una cultura del rendimiento.

Así pues, creemos que resulta importante contribuir al esfuerzo que se ha estado realizando (Agnès van Zanten, 2004) para mejorar la creación de tales indicadores, así como en relación con la modelización de los procesos y los sistemas educativos (Le Moigne, 1999).

Así, no se trata de ofrecer una cultura de evaluación deseable, ni de crear puntos de referencia para la coordinación de las políticas, sino de desarrollar un marco de comprensión que permita elaborar los procedimientos de evaluación pertinentes para vincular las políticas, entendidas como marcos de referencia, metas y objetivos, a las ideas políticas, en el sentido de la ejecución de programas para el cumplimiento de determinados objetivos temporales.

Bibliografía

- Afonso, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- Amaro, Gertrudes. "Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos". *Revista Inovação*, 1997, nº 2 y nº 3, pp. 315-325.
- Ambrósio, Teresa. *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*. Monte da Caparica: UIED, 2001.
- Ambrósio, Teresa. "A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano". En *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: MCX/APC Atelier 34, 2003.
- Banco Mundial. *Education Sector Strategy*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo/Banco Mundial. Banco Mundial, 1999.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- Bottani, N.; Tuijnman, A. "Les indicateurs internationaux de l'enseignement: cadre, élaboration et interprétation". En *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. París: OCDE – CERI, 1994.

- Bottani, N.; Walberg, H. J. "What are international education indicators for?" En *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. París: OCDE, 1992.
- Comisión Europea. *Libro Blanco sobre la educación y la formación – Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- Comisión Europea. *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. COM (2001) 59 final. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Comisión Europea. *Educación y formación en Europa: Sistemas diferentes, objetivos comunes para 2010*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.
- Comisión Europea. *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. COM (2002) 629 final. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.
- Comisión Europea. *Progress Toward the Common Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004.
- Fasano, C. "Le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique: la construction d'ensembles d'indicateurs". En: *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. París: OCDE – CERI, 1994.
- Landsheere, Gilbert De. *Le Pilotage des Systèmes d'Éducation*. Bruselas: Universidad De Boeck, 1994.
- Le Moigne, Jean-Louis. *La modélisation des systèmes complexes*. París: Dunod, 1999.
- Neves, Claudia. *Educação e Desenvolvimento Humano. Contributo para uma análise crítica e comparativas das Políticas Educativas à Luz do paradigma do Desenvolvimento Humano*. Tesis doctoral. Lisboa: ISCTE, 2005.
- Nuttall, Desmond. "The function and limitations of International Education Indicators". En: *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. París: OCDE, 1992.
- Nuttall, Desmond. "Le choix des indicateurs". En *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. París: OCDE – CERI, 1994.
- OCDE. *Education at a Glance – OCDE Indicators*. París: CERI/OCDE, 1992-2003.

- Pires, Ana Luísa de Oliveira. *Educação e Formação ao Longo da Vida: Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tesis de doctorado. Monte da Caparica: Facultad de Ciencias y Tecnología – Universidade Nova de Lisboa, 2002.
- PNUD. *Informes sobre el desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1991–2003.
- Sá-Chaves, Idália. “Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê?”. En *Anais UIED 2002*. Monte da Caparica: UIED – FCT/UNL, 2003.
- Schwartz, P.; Eamonn, R.; Boyer, N. “O despertar da economia global do conhecimento”. En: *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?* Lisboa: OCDE, 2001.
- Sen, Amartya. *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Trajectos, 2003.
- UNESCO. *Informe mundial sobre la educación*. París: UNESCO, 1993-2000.
- UNESCO. La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Porto: Edições Asa, 1996.
- UNESCO. *Global Education Digest 2003 – Comparing Education Statistics across the world*. Montréal: Institute of Statistics – UNESCO, 2003.
- Zanten, Agnes Van. “Que sais-je?”. En: *Les Politiques d’Éducation*. Puf: Coll, 2004.

Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto

Sarah Müller

Diplomada en Formación Comercial, colaboradora científica del Departamento de Pedagogía Profesional y Económica de la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburg

Dra. Karin Rebmann

Profesora del Departamento de Pedagogía Profesional y Económica del Instituto de Economía de Empresa y Pedagogía Económica de la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburg

Elisabeth Liebsch

Diplomada en Formación Comercial, becaria de la Fundación Anna Magull de la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburg

RESUMEN

Las creencias epistemológicas son aquellas creencias personales relacionadas con el conocimiento y con su adquisición. Al tratarse de teorías subjetivas sobre el conocimiento y el aprendizaje, ejercen funciones de dirección y control de la acción práctica, y tienen por ello una gran relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que existen muchos estudios empíricos centrados en las creencias epistemológicas de los alumnos, no se ha prestado atención hasta ahora a las creencias de los educadores, especialmente de los dedicados a la formación profesional en las empresas. El presente artículo presenta los resultados de un estudio piloto realizado con 52 formadores. Con ayuda de un cuestionario (*Epistemic Belief Inventory*) se registraron sus creencias epistemológicas, las cuales se evaluaron posteriormente mediante análisis factorial. Se pudo comprobar empíricamente la existencia de cuatro dimensiones en el conocimiento y en el aprendizaje: rapidez en los procesos de aprendizaje, control de los mismos, origen del conocimiento y estructura/solidez de este último. El grado de intensidad o de desarrollo de las dimensiones se sitúa globalmente en la zona intermedia. Se constatan diferencias importantes entre los formadores en los primeros años de ejercicio y los de mayor antigüedad.

Palabras clave

Pilot project, tacit knowledge, training personnel, training research, vocational qualification, working experience

Proyecto piloto, conocimiento implícito, personal de formación, investigación sobre formación, cualificación profesional, experiencia en el trabajo

Introducción

Desde mediados de los años 50 se han llevado a cabo estudios empíricos sobre el tema de las creencias epistemológicas. Lo que en la literatura en lengua inglesa se denomina *personal epistemology*, *epistemological beliefs or theories*, *ways of knowing* o *epistemic cognition* pueden definirse como las creencias individuales relacionadas con el conocimiento y con su adquisición, o como “[...] *creencias de los individuos sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de conocimiento*” (Hofer y Pintrich, 1997, pp. 117). La denominación “creencia epistemológica” está unida indisolublemente, desde una perspectiva semántica, al concepto de “ciencia” o de “conocimiento” (griego ἐπιστήμη). Alude a la naturaleza del conocimiento y a los criterios subjetivos sobre la veracidad del conocimiento. El individuo se enfrenta a un problema epistemológico cuando se pregunta: ¿Cómo puedo decir que sé algo, cuando los propios expertos no se ponen de acuerdo sobre ello? ¿Son las opiniones de los expertos mejores que las mías? ¿Existe algo que pueda saber con seguridad absoluta?

Así pues, las creencias epistemológicas son siempre personales, y por ello subjetivas. Surge, por lo tanto, la pregunta sobre su relación con las teorías subjetivas. Pueden considerarse como teorías subjetivas el conjunto de suposiciones, motivos, conjeturas, representaciones y cogniciones de una persona, cuyo contenido está relacionado con la visión que tiene de sí misma y del mundo (Christmann, Groeben y Schreier, 1999, pág. 138). Todo esto se basa en la noción de que cada individuo desarrolla conocimientos y suposiciones, y adquiere experiencias acerca de la forma en que actúan los demás, acerca de lo que perciben, piensan, sienten y desean, por qué actúan de la forma en que lo hacen y cuáles son las consecuencias de sus acciones (Dann, 1994). Mientras que las teorías subjetivas son sistemas de creencias genéricos, las creencias epistemológicas tienen un carácter específico, estando relacionadas de forma particular con el conocimiento y con su adquisición. Contienen las suposiciones básicas de la persona durante el proceso de aprendizaje sobre “qué criterios existen en relación con el conocimiento y el aprendizaje, dónde se sitúan los límites del conocimiento, qué firmeza puede tener un determinado acervo de conocimiento y cómo ‘funcionan’ en general el aprendizaje y la adquisición del conocimiento” (Drechsel, 2001, pág. 40).

Estas creencias o suposiciones individuales relativas al conocimiento y a su adquisición influyen de forma inmediata sobre la comprensión, la resolución de problemas, el aprendizaje y la acción

(Hofer y Pintrich, 2002; Schommer, 1994a; Dann, 1994; Groeben et al., 1988). El individuo, sin embargo, no tiene que ser necesariamente consciente de ellas. Además, los estudios, tanto empíricos como teóricos, realizados sobre las creencias epistemológicas señalan que éstas experimentan un proceso evolutivo. Se supone que en tal proceso influyen las experiencias personales, la asimilación cultural, la educación y la enseñanza (Anderson, 1984; Jehng, Johnson y Anderson, 1993; King et al., 1983; Pratt, 1992; Schommer, 1993a). Las investigaciones sobre las teorías subjetivas ponen de manifiesto que la educación formal y la socialización profesional contribuyen a su desarrollo (Dann, 1994; Füglistner et al., 1983). Al principio del proceso evolutivo, el individuo posee una concepción dualista, una imagen del mundo en blanco y negro (Perry, 1999, p. 10, p. 66 y ss.; Schommer, 1994a, p. 26 y ss.). El conocimiento se considera verdadero o falso, y las autoridades son las que saben las respuestas. Luego, a medida que evoluciona, percibe que incluso entre las autoridades se producen conflictos de opinión. En su búsqueda de la respuesta correcta, descubre que es posible llegar a mantener opiniones distintas (multiplicidad) y que cualquier creencia es defendible. Por lo tanto, la opinión propia deja de ser secundaria, y se vuelve tan válida y defendible como cualquier otra. El individuo se percata a continuación de que es preciso considerar el conocimiento siempre en relación con su contexto (relativismo). Cuando el proceso evolutivo está muy avanzado se llega a una posición muy diferenciada, al advertir que existen muchas posibilidades de conocimiento y que es necesario tomar partido activo por una de ellas.

Importancia de las creencias epistemológicas para la actividad profesional de los educadores

Los conocimientos y las creencias epistemológicas de los educandos ofrecen a los educadores la posibilidad de entender mejor los procesos de aprendizaje y las motivaciones de aquellos (véase Buehl y Alexander, 2001, p. 385). De este modo, suponen una base de partida importante para los educadores en su tarea de fomentar el aprendizaje – tanto de tipo académico como en las empresas – de los estudiantes y personas en formación (Köller, Baumert y Neubrand, 2000).

Sin embargo, los educadores no solamente deberán tener en cuenta las creencias epistemológicas de los educandos en su actuación profesional, sino también las suyas propias. En efecto, los alumnos perciben cada aspecto de las ideas que tiene el educador respecto a la formación, y se supone que el aprendizaje

se verá influido no solamente por estas creencias individuales, sino también por los métodos de enseñanza aplicados (véase Pratt, 1992, p. 217). Distintos estudios empíricos han demostrado que existe una conexión entre las creencias individuales del educador y su actividad docente. Se supone que las creencias epistemológicas del educador determinan, a menudo de forma inconsciente, su actividad en la enseñanza o en la formación profesional en las empresas. Constituyen por consiguiente un “marco de referencia didáctico”, que incide en las decisiones en el ámbito docente y que determina la orientación educativa o la situación formativa (Helmke, 2003, p. 52).

Se puede dar por sentado que la investigación sobre las creencias epistemológicas de los educadores es importante no sólo para comprender a los alumnos, sino también para darles a aquellos la posibilidad de prestarles ayuda a éstos (véase Schommer-Aikins, 2002, p. 108). Para poder enseñar eficazmente es necesario tener una profunda comprensión de los factores que facilitan el proceso de aprendizaje. Dichos factores incluyen las creencias individuales relativas al conocimiento y al aprendizaje (véase Boulton-Lewis, 1994, p. 387 y ss.). Sin embargo, existen pocos estudios sobre las creencias epistemológicas de los educadores (véase por ejemplo Seifried 2006, sobre las teorías subjetivas de los profesores de las escuelas de comercio). En particular, el personal de formación profesional ha sido completamente olvidado hasta la fecha. Si se observa, por otra parte, que el concepto de creencias epistemológicas incluye variaciones a lo largo del tiempo, surge un nuevo planteamiento que los investigadores apenas han tenido en cuenta hasta el momento. Nos referimos a los cambios que experimentan los educadores a lo largo de su proceso de profesionalización, es decir, a medida que avanza su socialización profesional.

Teorías y modelos relativos a las creencias epistemológicas

La mayor parte de las teorías y modelos que existen en relación con las creencias epistemológicas coinciden en describirlas como conceptos subjetivos acerca del conocimiento y de su adquisición. Por regla general, parten de la hipótesis de que estas creencias de las personas cambian con el tiempo y se hacen cada vez más complejas. Más allá de este consenso básico, existen importantes diferencias en la descripción del constructo. Podemos distinguir al respecto entre las teorías que contemplan las creencias específicas

de dominios concretos y las comunes a distintos dominios, y entre las que parten de un modelo unidimensional y las que tienen su punto de partida en un modelo multidimensional.

Modelos específicos de dominios concretos frente a modelos comunes a distintos dominios

En relación con la especificidad de las creencias epistemológicas respecto a los dominios es posible identificar distintas posiciones. Una de ellas considera que las creencias epistemológicas son total o mayoritariamente independientes de los dominios del conocimiento (Moore, 2002; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2002). Otra corriente presupone una especificidad respecto a los dominios, por lo que los individuos podrían albergar distintas creencias epistemológicas en función de los diferentes dominios o disciplinas (Hofer y Pintrich, 1997). Otra teoría, ciertamente poco investigada hasta ahora, sostiene que existen creencias comunes a distintos dominios en un área principal, que se complementan con creencias específicas de dominios concretos (Trautwein, Lüdtke y Beyer, 2004). Según el dominio del conocimiento que esté en juego, se activarán distintas dimensiones de las creencias epistemológicas (Hammer y Elby, 2002).

Los estudios experimentales más recientes han demostrado que los individuos no solamente poseen creencias epistemológicas de tipo genérico, es decir, comunes a distintos dominios, sino también específicas de algunos dominios (Buehl, Alexander y Murphy, 2002; de Corte, Op't Eynde y Verschaffel, 2002; Trautwein, Lüdtke y Beyer, 2004). Hasta el momento no se ha conseguido explicar la forma en que estos distintos planos de la hipótesis interactúan entre sí (Hofer, 2000).

Modelos unidimensionales frente a modelos multidimensionales

Los denominados modelos unidimensionales se basan en las etapas evolutivas clásicas. Las etapas evolutivas superiores se caracterizan por una creciente diferenciación y por unos conceptos más complejos. Mientras que los modelos unidimensionales consideran que las creencias epistemológicas solamente abarcan una única dimensión (Baxter Magolda, 2002; Belenky et al., 1997; Boyes y Chandler, 1992; King y Kitchener, 2002; Perry, 1970), los modelos multidimensionales suponen que pueden articularse en varias dimensiones y que su impronta en cada una de éstas se desarrolla de forma independiente. Esto significa que los cambios en una de las dimensiones no implican necesariamente modifica-

ciones de las restantes (Jehng, Johnson y Anderson, 1993; Kuhn, 1991; Pintrich, 2002; Schommer, 1994a, 1994b; Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002). Dichos modelos suponen además (p.ej., en contraste con Perry) que en alguna o incluso en todas las dimensiones pueden producirse desarrollos regresivos, no orientados hacia un término evolutivo determinado (Schommer-Aikins, 2002, p. 110 y ss.). Los estudios más recientes ponen de manifiesto la estructura multidimensional de las creencias epistemológicas (Buehl y Alexander, 2006; Conley et al., 2004; Hofer, 2004; Schommer-Aikins y Easter, 2006)

Una concepción multidimensional bien analizada empíricamente es la propuesta por Schommer (1990, 1994a, 1994b; Schommer-Aikins, 2002). Su teoría de las *Epistemological Beliefs* contiene cinco dimensiones, relacionadas con la naturaleza del conocimiento y con su adquisición. Estas dimensiones han sido denominadas (1) *source*, (2) *certainty* (3) *structure of knowledge* (4) *control* y (5) *speed of knowledge acquisition* [(1) origen, (2) solidez, (3) estructura del conocimiento, (4) control, y (5) rapidez en la adquisición del conocimiento]. Schommer muestra en su modelo la vinculación directa que existe entre el conocimiento y su adquisición. Las dimensiones 1 a 3 se refieren a la naturaleza del conocimiento, y las dimensiones 4 y 5 al proceso de aprendizaje.

Cada una de estas dimensiones debe ser contemplada como un todo continuo que va desde una creencia extremadamente ingenua hasta una creencia diferenciada, es decir, ampliamente desarrollada, que refleja el supuesto proceso evolutivo (Duell y Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990, 1993b, 1994b). De este modo, la dimensión (4), “Control del proceso de aprendizaje”, se interpretará como un continuo que va desde “la capacidad de aprender es innata” hasta “la capacidad de aprender se adquiere con la experiencia”. La dimensión (5), “Rapidez en la adquisición del conocimiento”, parte de la opinión ingenua “el aprendizaje es un proceso que funciona o no funciona en cada caso concreto” y alcanza hasta la opinión más matizada “el aprendizaje es el proceso progresivo”. Las posiciones extremas del continuo de la dimensión (3), “Estructura del conocimiento”, definidas igualmente como opinión ingenua por un lado y opinión diferenciada por otro, podrían formularse de la forma siguiente: “el conocimiento está organizado de manera sencilla y se compone de módulos aislados”, y “el conocimiento es complejo e interdependiente”. La dimensión (2), “Solidez del conocimiento”, forma un continuo desde “el conocimiento es absoluto y estable en el tiempo” hasta “el conocimiento está sujeto a un proceso de evolución constante”. Aunque la dimensión (1), “Origen

del conocimiento”, no fue verificada experimentalmente por Schommer, para ella se ha definido un continuo que va desde la opinión ingenua “existe una autoridad omnisciente que imparte el conocimiento”, hasta la postura diferenciada “el conocimiento se adquiere a través de experiencias subjetivas y objetivas”.

Estudio empírico

Planteamiento

La investigación sobre educadores y educandos se ha reforzado en los últimos años con el concepto de creencias epistemológicas, habiéndose descubierto conexiones con el aprendizaje escolar y académico. Mientras que los mecanismos epistemológicos de los alumnos han sido analizados a fondo, apenas se ha prestado atención en el pasado a las creencias epistemológicas desarrolladas por los educadores, y en particular por el personal de formación profesional en las empresas. Por ese motivo no existen estudios que esclarezcan las modalidades y la pluralidad de las creencias de los formadores relacionadas con el conocimiento y con su adquisición. Con otras palabras, cuáles son las creencias epistemológicas globales de los formadores y qué grado de firmeza poseen. Tampoco se ha dado respuesta a la pregunta sobre si las teorías epistemológicas de los formadores cambian durante el transcurso de la socialización y en qué medida lo hacen. Con todo, en la comunidad científica predomina absolutamente el consenso sobre la importancia de estos temas de investigación (Boulton-Lewis, 1994; Bruce y Gerber, 1995; Buehl y Alexander, 2001; Köller, Baumert y Neubrand, 2000).

En el presente estudio se analizan las preguntas siguientes:

1. ¿Qué concepto tiene el personal de formación profesional en las empresas acerca del conocimiento y de su adquisición?
2. ¿Presentan diferencias los formadores en lo relativo a sus creencias acerca del conocimiento y de su adquisición en función de sus circunstancias personales?
3. ¿Cómo cambian las teorías epistemológicas de los formadores a medida que avanza su socialización profesional?

Con ayuda de este estudio piloto exploratorio sobre las creencias epistemológicas del personal de formación profesional en las empresas se pretende dar una primera respuesta a las preguntas anteriores.

Metodología

Muestra

En el presente estudio piloto participaron 52 formadores de empresas de la región de Weser-Ems. En este contexto, definiremos como “formadores” a todas aquellas personas que participan de modo inmediato en la formación profesional en las empresas. De ellos, 29 eran hombres (56,9 %) y 22 mujeres (43,1 %). Una persona omitió mencionar su género. La edad de los formadores oscilaba entre los 20 y los 59 años. El promedio de edad era de cerca de 40 años ($M = 39,5$; $SD = 10,47$). Con respecto al grado máximo de educación académica recibida, el resumen es el siguiente: 29 formadores (56,9 %) contaban con un título de enseñanza media, y 22 formadores (43,1 %) uno de enseñanza media superior o selectividad (43,1 %). De los 48 formadores que facilitaron información sobre su formación profesional, solamente cinco (10,4 %) no la habían completado. Es de resaltar que todos los formadores consultados, excepto dos, ejercían la profesión correspondiente a la formación profesional que habían recibido.

Método de recogida de datos

Para obtener de los formadores sus creencias epistemológicas genéricas, es decir, comunes a distintos dominios, se utilizó el cuestionario de Schraw, Bendixen y Dunkle (2002). Este EBI (*Epistemic Belief Inventory*, “inventario de creencias epistemológicas”) parte de una estructura multidimensional de estas creencias. El cuestionario sirve para reflejar las cinco dimensiones de la hipótesis: control sobre el proceso de aprendizaje, rapidez en la adquisición del conocimiento, estructura del conocimiento, solidez del conocimiento y origen del conocimiento. El EBI consta de 28 preguntas, que proporcionan información sobre el conocimiento y su adquisición. Para la recogida de datos se tradujo el EBI al alemán. Al realizar la traducción se introdujeron algunos cambios, de carácter mínimo, en su redacción, puesto que el cuestionario había sido diseñado originalmente para alumnos de la enseñanza reglada. Así por ejemplo, el término “alumno” fue sustituido por “persona en formación” y “profesor” por “formador”. La traducción requirió una nueva validación mediante análisis factorial. Al igual que en la versión original, se utilizó una escala Likert de cinco niveles, sobre la que se marcaba el grado de asentimiento a determinadas afirmaciones sobre el conocimiento y su adquisición. El nivel 1 correspondía a “no estoy de acuerdo en absoluto”, y el 5 a “estoy completamente de acuerdo”.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo *in situ* en las propias empresas. Todos los formadores que participaron recibieron idénticas instrucciones y no se establecieron límites de tiempo para cumplimentar el cuestionario. Se tardaba aproximadamente 15 minutos en esta tarea. La participación de los formadores en la encuesta fue voluntaria y no se les abonó ninguna compensación económica. La tasa de respuesta alcanzó el 100 %, y los datos fueron recopilados durante junio y julio de 2006.

Los resultados y su interpretación

La traducción del cuestionario al alemán y las pequeñas modificaciones introducidas en la redacción de las preguntas exigieron una nueva validación mediante análisis factorial. Sobre la base de la multidimensionalidad de las creencias epistemológicas, se realizó dicho análisis factorial con rotación varimax (factores independientes no correlacionados). El gráfico Scree proporcionó las primeras indicaciones sobre la existencia de cinco factores. Al igual que en Schraw, Bendixen y Dunkle (2002), las cargas absolutas de los factores debían estar por encima del .30. Se eliminaron sucesivamente las preguntas sin carga o con cargas múltiples. Finalmente entraron 16 preguntas en la solución factorial. Se confirmó, por tanto, la solución con cinco factores (valor propio > 1,3). Dichos factores explican el 62,72 % de la varianza. Dado que únicamente cuatro de los cinco factores identificados contienen valores satisfactorios respecto a la prueba teórica, las observaciones siguientes se refieren sólo a estos cuatro factores, los cuales reflejan por completo las cinco dimensiones de la hipótesis de Schommer: “Rapidez en la adquisición del conocimiento” ($\alpha = .88$), “Control sobre el proceso de aprendizaje” ($\alpha = .74$), “Origen del conocimiento” ($\alpha = .64$) y “Estructura/solidez del conocimiento” ($\alpha = .61$). A efectos del presente estudio, las dimensiones “Estructura del conocimiento” y “Solidez del conocimiento” han sido refundidas en un factor común.

Es de destacar el elevado nivel de coincidencia que tiene la estructura de las preguntas así planteada con la literatura original (véase Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002), estructura que se repite también en otros estudios empíricos que utilizan la misma traducción alemana del EBI (véase por ejemplo Pfennich, 2007).

El siguiente cuadro 1 presenta los cuatro factores, la carga factorial de las preguntas, los valores propios y el alpha de Cronbach.

Cuadro 1. Estructura factorial del EBI

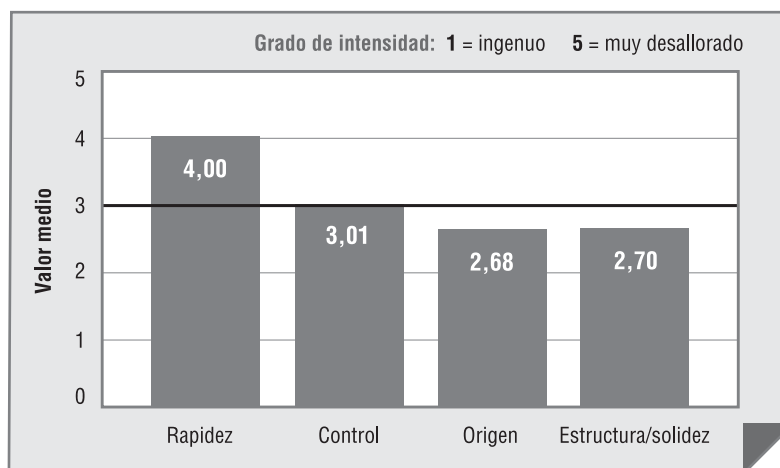
Factor 1.	Rapidez en la adquisición del conocimiento (valor propio = 5,12; α = .88)
	• Es una pérdida de tiempo ocuparse de los problemas cuando no se encuentra rápidamente una solución. (.83) • Cuando no has entendido un tema después de estudiarlo una vez, es inútil seguir estudiándolo. (.75) • Cuando no entiendes un tema inmediatamente, probablemente no lo entenderás nunca. (.70)
Factor 2.	Control sobre el proceso de aprendizaje (valor propio = 2,74; α = .74)
	• Las personas inteligentes nacen así. (.75) • Demasiadas teorías sólo sirven para complicar las cosas. (.73) • Cuando alguien estudia muy intensamente un problema, es muy probable que acabe confundido. (.71) • Lo verdadero es una cuestión de opinión. (.64)
Factor 3.	Origen del conocimiento (valor propio = 2,21; α = .64)
	• El educando debe siempre poner en duda los conocimientos que le transmite el educador. (.74) • Cuando un educador explica cualquier tema, me fío de que su exposición es correcta. (.69) • Quienes reciben la formación deben obedecer siempre las indicaciones del formador relativas a la materia de estudio. (.66) • Los estudiantes no deben ir más allá de los conocimientos contenidos en los libros de texto. (.59)
Factor 4.	Estructura/solidez del conocimiento (valor propio 1,78; α = .61)
	• La mayor parte de las cosas que vale la pena saber son fáciles de entender. (.78) • Las mejores ideas son generalmente las más sencillas. (.68) • Las teorías que hoy son válidas seguirán siéndolo en el futuro. (.62)

Es de destacar la combinación de dos de las dimensiones de la hipótesis en un único factor de creencias epistemológicas. Schommer consideraba la estructura y la solidez como dos factores independientes; sin embargo, en el presente estudio piloto constituyen un único factor. Este agrupamiento (*clustering*) ha sido confirmado por otros estudios empíricos (Hofer, 2000; Qian y Alvermann, 1995). Estos resultados implican que posiblemente existe una vinculación estrecha entre las dos dimensiones.

Con ayuda de estos resultados es posible dar una respuesta inicial a la primera pregunta de la investigación: ¿qué concepto tiene el personal de formación profesional en las empresas acerca del cono-

cimiento y de su adquisición? Se han podido identificar cuatro dimensiones de las creencias epistemológicas: rapidez en la adquisición del conocimiento, control sobre el proceso de aprendizaje, origen del conocimiento y estructura/solidez del mismo. Los datos empíricos permiten comprobar además el nivel de desarrollo que presentan estas creencias de los formadores. Con otras palabras: ¿mantienen más bien una postura ingenua o se trata de creencias acerca del conocimiento y de su adquisición altamente desarrolladas, es decir, creencias diferenciadas? Para facilitar su comprensión, las preguntas fueron codificadas de tal forma que un alto grado de asentimiento refleja una creencia más desarrollada. La figura 1 muestra los valores medios de las respuestas de los formadores para las cuatro dimensiones investigadas.

Figura 1. **Valores medios de las cuatro dimensiones de las creencias epistemológicas**



Se percibe claramente que las creencias de los formadores consultados respecto al conocimiento y a su adquisición se sitúan en la zona intermedia. En particular, en la dimensión “Rapidez” muestran una posición mucho más desarrollada ($M = 4,0$; $SD = 0,95$), es decir, los formadores sostienen preponderantemente la opinión de que el aprendizaje es un proceso gradual. Pocos de los encuestados opinaron que el aprendizaje sea un proceso rápido, que o se alcanza inmediatamente o no se alcanza nunca. Así pues, el 21,2 % de los formadores corresponde a la posición más diferenciada ($M = 5$) y solamente el 8 % aproximadamente ($M = 1,67$) a la posición ingenua.

Respecto a la dimensión “Control sobre el proceso de aprendizaje”, los formadores registraron un valor medio de 3,01 ($SD = 0,81$).

Sus creencias corresponden a la zona intermedia. Por consiguiente, es posible concluir que, en su opinión, determinadas facultades y talentos son innatos, pero todas las personas tienen la posibilidad de participar activamente en los procesos de aprendizaje. El 51,9 % de los formadores muestran un valor por debajo de la media (hasta 3 inclusive), y el 48,1 % están por encima.

Las dimensiones “Origen del conocimiento” y “Estructura/solidez del conocimiento” aparecen igualmente muy marcadas. Por ello obtienen los formadores un valor medio de 2,68 (SD = 0,63) o de 2,70 (SD = 0,65). Las creencias se sitúan en la zona baja o intermedia, es decir, los formadores opinan mayoritariamente, en relación con el origen del conocimiento, que en este ámbito prevalece la autoridad. Por lo tanto, la afirmación de que también es posible adquirir el conocimiento mediante experiencias tanto subjetivas como objetivas (creencia muy desarrollada) recibe un asentimiento muy matizado. Por otro lado, tienen la creencia, en relación con la “Estructura/solidez del conocimiento”, de que este último consiste en datos parcialmente interrelacionados, que su certeza es condicional y que está sometido también a un proceso de evolución.

En relación con la segunda pregunta de la investigación, se procedió a analizar si los formadores se diferenciaban entre sí respecto a sus creencias acerca del conocimiento y su adquisición en función de sus circunstancias personales. Para ello se investigó la existencia de diferencias significativas en los valores medios de las dimensiones, con ayuda de la prueba estadística de Kruskal-Wallis.

Solamente se pudo identificar una diferencia significativa en los valores medios correspondientes a los cuatro grupos de edad establecidos (20-30 años; 31-40 años; 41-50 años; 51-60 años) en la dimensión “Origen del conocimiento” ($\chi^2 = 10,72$; $df = 3$; $p < .05$). Con el fin de precisar mejor cuáles eran concretamente los grupos de edad que presentaban diferencias, se realizó la prueba de la U de Mann-Whitney formando parejas de datos. El resultado fue que el grupo de edad 2 (31-40 años) se diferenciaba significativamente de los grupos de edad 3 (41-50 años) ($p < .01$) y 4 (51-60 años) ($p < .05$). La siguiente figura 2 muestra los valores medios de los cuatro grupos de edad para la dimensión “Origen del conocimiento”. Es preciso destacar que los formadores parecían adoptar a este respecto unas creencias más ingenuas a medida que se hacían mayores. Cada vez creían más en la autoridad como base del conocimiento y menos en que éste se adquiera a través de la experiencia. También resulta sorprendente que el valor medio más alto, el correspondiente al grupo de edad de 31 a 40 años, fuera de

Figura 2. **Valores medios de los grupos de edad para la dimensión “Origen”**

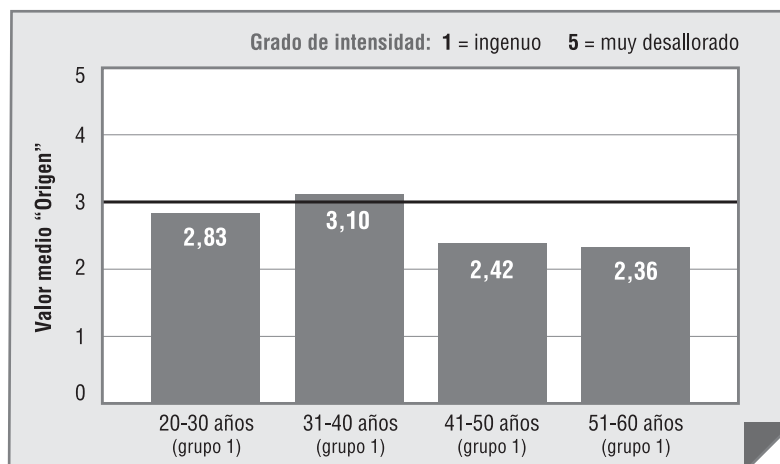
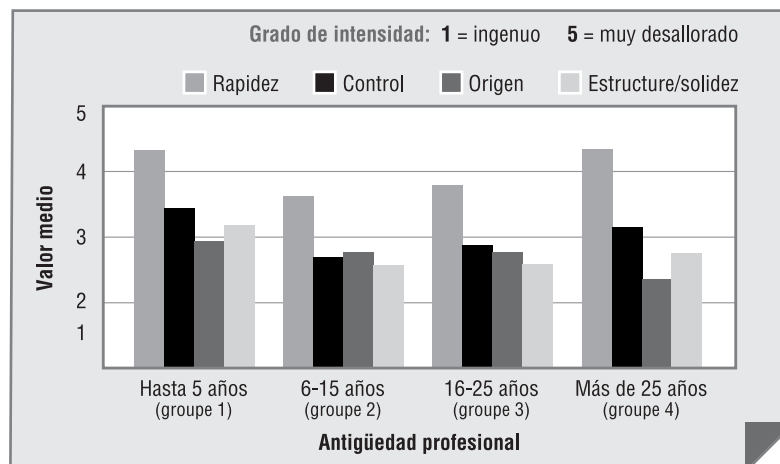


Figura 3. **Desarrollo de las dimensiones de las creencias epistemológicas con la mayor socialización profesional**



3,10, cerca de la media. Es posible afirmar con carácter general, por lo tanto, que las creencias de los formadores encuestados en relación con la dimensión “Origen del conocimiento” se sitúan principalmente en el nivel ingenuo del desarrollo.

La tercera pregunta de la investigación era la relativa a la posible modificación de las creencias epistemológicas de los formadores a medida que avanzaba su socialización profesional. La figura 3 ilustra

el grado de desarrollo de las creencias epistemológicas correspondiente a los distintos años de ejercicio de la profesión.

En la figura 3 se aprecia claramente la evolución de las creencias epistemológicas. La hipótesis de que están sujetas a un proceso de desarrollo, es decir, que cambian a medida que aumenta la socialización profesional, se ve confirmada por los datos experimentales. Las cuatro dimensiones se desarrollan al principio de forma inversa: con la transición del primer grupo (hasta 5 años de antigüedad profesional) al segundo (6-15 años de antigüedad profesional), el grado de intensidad de las cuatro dimensiones desciende hacia la posición de ingenuidad. A continuación se advierte una tendencia ascendente, a medida que aumenta la socialización profesional. Las creencias se desarrollan y adquieren una mayor diferenciación. Únicamente la dimensión “Origen del conocimiento” se comporta de modo inverso. En ese caso, al aumento de la socialización profesional corresponde un retroceso hacia concepciones más ingenuas.

Cabe destacar el resultado correspondiente a la dimensión “Rapidez en la adquisición del conocimiento”. En cada fase de la socialización profesional, el valor medio se sitúa en un nivel muy desarrollado. Así pues, los formadores interrogados creen por lo general que el aprendizaje es un proceso gradual, que no es posible culminar mediante la formación *ad hoc*. Teniendo en cuenta su papel de formadores, se trata de una creencia que debe valorarse positivamente. Es posible suponer que estos formadores darán tiempo suficiente a sus educandos para asimilar las materias, y que no esperarán de ellos un aprendizaje rápido. Sin embargo, sería necesario esclarecer si esta creencia es resultado de sus experiencias educativas como formadores o si han influido otros factores.

Seguidamente se realizaron comparaciones de datos emparejados mediante pruebas de la U de Mann-Whitney, con el fin de comprobar si los valores medios de los cuatro grupos diferían significativamente en cuanto a las dimensiones. Se pudo comprobar que solamente podían apreciarse diferencias significativas entre los cuatro grupos de antigüedad profesional en relación con las dimensiones “Origen del conocimiento” y “Estructura/solidez del conocimiento”. El grupo 1 de los formadores principiantes (hasta 5 años de antigüedad profesional) se destaca claramente en la dimensión “Estructura/solidez”. En dicha dimensión aparece una diferencia significativa respecto al grupo 2 (6-15 años de antigüedad) y al 3 (16-25 años de antigüedad). Cabe concluir, por lo tanto, que la creencia de que el conocimiento es más bien complejo, relativo e interrelacionado (creencia diferenciada) es sustituida a medida que aumenta

la antigüedad profesional por la creencia de que el conocimiento tiene una estructura sencilla y firme (creencia ingenua).

En cuanto a la dimensión “Origen del conocimiento”, llama especialmente la atención el grupo 4 (más de 25 años de antigüedad profesional), porque se diferencia notablemente del grupo 1 (hasta 5 años de antigüedad profesional) y del 2 (6-15 años de antigüedad profesional). Mientras que los formadores con más de 25 años de profesión creen en la autoridad como base del conocimiento (creencia ingenua), los formadores más jóvenes opinan en cambio que, si bien existen autoridades en materia de conocimiento, la adquisición de este último depende también de la experiencia (creencia diferenciada).

Es general, es posible afirmar que los formadores principiantes poseen creencias más optimistas y diferenciadas que los que tienen muchos años de ejercicio de la profesión. Dado que en este estudio piloto no se recogieron datos longitudinales, se deberá analizar en futuras investigaciones si esta evolución confirma la hipótesis de una posible regresividad de las creencias epistemológicas, o si se ha modificado el grado de intensidad de las creencias de la generación de formadores de mayor edad a lo largo de su socialización profesional.

Resumen y perspectivas

La importancia de las creencias epistemológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido confirmada por numerosos estudios empíricos. Las investigaciones realizadas hasta ahora se han centrado principalmente en los alumnos y estudiantes, y por consiguiente en el papel de las creencias epistemológicas en los procesos de aprendizaje. Los educadores, y en particular el personal de formación profesional en las empresas, apenas han sido tenidos en cuenta. Por ese motivo no existen estudios que esclarezcan las modalidades y la pluralidad de las creencias relacionadas con el conocimiento y con su adquisición correspondientes a los formadores. Hasta la fecha no se ha investigado cuáles son sus creencias epistemológicas globales y cuál es la intensidad de éstas.

En el presente estudio piloto se recopilaban con ayuda de cuestionarios las creencias que tiene el personal de formación profesional en las empresas acerca del conocimiento y de su adquisición. En relación con las preguntas de la investigación, se llegó a las conclusiones siguientes:

1. ¿Qué concepto tiene el personal de formación profesional en las empresas acerca del conocimiento y de su adquisición?
 - El análisis factorial permitió identificar cuatro dimensiones de las creencias epistemológicas: rapidez en la adquisición del conocimiento, control sobre el proceso de aprendizaje, origen del conocimiento y estructura/solidez del mismo. Este resultado confirma los estudios anteriores que dan por sentada la multidimensionalidad de las creencias individuales.
 - Cabe también concluir que las creencias epistemológicas de los formadores se sitúan en la zona de desarrollo intermedia. Solamente la dimensión “Rapidez” muestra una intensidad mayor, es decir, los formadores mantienen la creencia diferenciada de que el aprendizaje es un proceso gradual.
2. ¿Presentan diferencias los formadores en cuanto a sus creencias acerca del conocimiento y de su adquisición?
 - Las creencias epistemológicas de los formadores pueden calificarse de homogéneas. Sólo es posible constatar diferencias significativas entre los grupos de edad en relación con la dimensión “Origen del conocimiento”. Por lo que se refiere a los demás datos relativos a las circunstancias personales, no ha sido posible detectar diferencias significativas respecto a las dimensiones de las creencias epistemológicas.
3. ¿Cómo cambian las teorías epistemológicas de los formadores a medida que avanza su socialización profesional?
 - Los datos empíricos ponen de manifiesto un proceso evolutivo de las creencias epistemológicas. De este modo, quienes se inician en la profesión reflejan unas creencias más optimistas y diferenciadas, mientras que con una antigüedad profesional mayor sus creencias se hacen más pesimistas e ingenuas. El distinto grado de intensidad de las dimensiones confirma la hipótesis de su independencia, es decir, se desarrollan de forma no necesariamente sincronizada, siendo posible que se produzcan retrocesos.

En relación con el concepto teórico de las creencias epistemológicas, las conclusiones del presente estudio piloto permiten destacar los siguientes aspectos: En primer lugar, ha sido posible confirmar en esta investigación empírica la hipótesis de multidimensionalidad adoptada por los estudios actuales. Aparecen de este modo dimensiones de las creencias epistemológicas mutuamente independientes, con un grado de desarrollo distinto. Por otro lado, no se han podido reproducir las cinco dimensiones proclamadas por Schommer como facetas independientes de las creencias individuales relativas al conocimiento y a su adquisición. Por el contrario, se ha

demostrado que existe un agrupamiento (*clustering*) de las dimensiones “Estructura del conocimiento” y “Solidez del conocimiento”, lo que indica una posible correlación estrecha de ambas en la muestra de formadores seleccionada. En sucesivos estudios se deberá comprobar si dicho agrupamiento se mantiene estable también con otras muestras. La hipótesis de que las creencias epistemológicas están sujetas a un proceso de evolución también ha podido ser demostrada mediante los datos empíricos.

Además de los aspectos relacionados con el esclarecimiento del concepto de creencias epistemológicas, el presente estudio permite extraer consecuencias importantes para la formación de los formadores. Como se ha indicado al principio, si las creencias epistemológicas tienen una relevancia especial para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, también tienen una función de dirección y control de la acción práctica. En este contexto, las creencias de los formadores tienen un gran interés, ya que ha sido posible demostrar en los primeros estudios empíricos que las creencias de los educandos relativas a la enseñanza y al aprendizaje están marcadas de forma decisiva por el estilo educativo y por las creencias de los educadores (véase por ejemplo Buelens, Clement y Clarebout, 2002; Hofer, 2004). Por consiguiente, la profesionalización de la práctica de la formación profesional deberá orientarse a enriquecer las creencias de los formadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Sería posible, por ejemplo, desarrollar y ofrecer módulos de formación ajustados a los resultados del estudio, que tengan en cuenta la importancia de las creencias epistemológicas y la información existente sobre ellas en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las empresas. Además, las conclusiones obtenidas pueden servir en la elaboración de directrices para los formadores destinadas a apoyar la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las empresas bajo el aspecto de las creencias epistemológicas. También permitirán presentar recomendaciones a las Cámaras de Comercio e Industria sobre el modo de incluir estos resultados en los seminarios de preparación para las pruebas destinadas a obtener el certificado de aptitud como formador.

Para concluir, es preciso señalar que todavía quedan muchas investigaciones por realizar en el campo de las creencias epistemológicas del personal de formación profesional en las empresas. Los resultados obtenidos en el presente estudio piloto deben ser verificados con nuevos análisis. Otro de los desafíos para la investigación empírica sigue siendo el estudio de los efectos de las creencias epistemológicas sobre las actividades de los formadores en la situación

formativa. También está pendiente de investigación la intensidad de las creencias epistemológicas de los formadores que son específicas de dominios concretos y la relación que tienen con las creencias comunes a distintos dominios.

Bibliografía

- Anderson, R.C. Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 1984, 13, pp. 5-10.
- Baxter Magolda, M.B. Epistemological Reflection. En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 89-102.
- Belenky, M.F. et al. *Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1997.
- Boulton-Lewis, G. Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 1994, 28, pp. 387-402.
- Boyes, M.; Chandler, M.J. Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21, pp. 277-304.
- Bruce, C.; Gerber, R. Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 1995, 29, pp. 443-458.
- Buehl, M.M.; Alexander, P.A. Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, pp. 385-418.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45, pp. 28-42.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. & Murphy, P. K. Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27, pp. 415-449.
- Buelens, H.; Clement, M.; Clarebout, G. University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. *Research in Education*, 2002, 67, pp. 44-57.
- Christmann, U.; Groeben, N.; Schreier, M. Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. *SPIEL*, 1999, 18, pp. 138-154.
- Conley, A.M. et al. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, pp. 186-204.
- Dann, H.-D. Pädagogisches Verstehen. En: K. Reusser (ed.). *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse*. Berna: Huber, 1994, pp. 163-182.
- De Corte; E., Op't Eynde, P.; Verschaffel, L. "Knowing what to believe": The relevance of students' mathematical beliefs. En: B.

- K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 297-320.
- Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.
- Duell, O.K.; Schommer-Aikins, M. Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, pp. 419-449.
- Füglister, P. et al. Alltagstheorien von Lehrern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1983, 5, pp. 47-58.
- Groebe, N. et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke, 1988.
- Hammer, D.; Elby, A. On the Form of Epistemic Belief Change. En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah: Erlbaum, 2002, pp. 169-190.
- Helmke, A. *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer, 2003.
- Hofer, B. K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, pp. 378-405.
- Hofer, B.K. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, pp. 129-163.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. The Development of Epistemological Theories. *Review of Educational Research*, 1997, 67, pp. 88-140.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. (eds.). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- Jehng, J.-C. J.; Johnson, S. D.; Anderson, R. C. Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. *Contemporary educational psychology*, 1993, 18, pp. 23-35.
- King, P. M. et al. The Justification of Beliefs in Young Adults. *Human development*, 1983, 26, pp. 106-116.
- King, P. M.; Kitchener, K. S. The Reflective Judgment Model. En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 37-61.
- Köller, O.; Baumert, J.; Neubrand, J. Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: J. Baumert; W. Bos; R. Lehmann (eds.). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie* (Volumen 2). Opladen: Leske + Budrich, 2000, pp. 229-269.
- Kuhn, D. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- Moore, W. S. Understanding learning in a Postmodern World. En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 17-36.
- Perry, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Pfennich, D. Überprüfung der psychometrischen Gütekriterien dreier Instrumente zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen. Tesis de diplomatura no publicada, Universidad de Graz, 2007.
- Pintrich, P. R. Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology. En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 389-414.
- Pratt, D. D. Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 1992, 42, pp. 203-220.
- Qian, G.; Alvermann, D. E. The role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text. *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, pp. 282-292.
- Schommer, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, pp. 498-504.
- Schommer, M. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 1993a, 34, pp. 355-370.
- Schommer, M. Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 1993b, 85, pp. 406-411.
- Schommer, M. An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning. En: R. Garner; P. A. Alexander (eds.). *Beliefs About Text And Instruction With Text*. Hillsdale: Erlbaum, 1994a, pp. 26-40.
- Schommer, M. (b) Synthesizing Epistemological Belief Research. *Educational Psychology Review*, 1994b, 6, pp. 293-319.
- Schommer-Aikins, M. An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. En B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.): *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 103-118.
- Schommer-Aikins, M.; Easter, M. Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 2006, 26, pp. 411-423.

- Schraw, G.; Bendixen, L. D.; Dunkle, M. E. Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). En: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 261-275.
- Seifried, J. Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. En: J. Seifried; J. Abel (eds.). *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2006, pp. 109-127.
- Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Beyer, B. Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2004, 18, pp. 187-199.

Las mujeres de talento superior a la media en la formación profesional

Margrit Stamm

Profesora ordinaria de Ciencias de la Educación con especialización en socialización y desarrollo humano en la Universidad de Friburgo, Suiza

Michael Niederhauser

Investigador asistente en el Proyecto “Capacidad y rendimiento destacado en la formación profesional” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Friburgo, Suiza.

Palabras clave

Giftedness, gender, vocational training, apprentices, performance excellency, stress accomplishment

Talento superior, género, formación profesional, estudiantes de formación profesional, rendimiento destacado, dominio del estrés

RESUMEN

En este artículo se estudian las diferencias entre las mujeres y los hombres de talento similar en la formación profesional. Se investigaron con mayor detenimiento tres ámbitos sobre la base de un estudio suizo de larga duración sobre el desarrollo del rendimiento destacado de los estudiantes de formación profesional de talento especial: elección de la profesión, comportamiento ante el estrés y desarrollo del rendimiento. En los tres ámbitos se observaron diferencias entre los géneros. En dichas diferencias destaca especialmente que, si bien las estudiantes de formación profesional son mucho menos resistentes al estrés, en algunos ámbitos muestran un mayor rendimiento que los estudiantes de talento similar. Por ello, el desarrollo ulterior de la formación de estas mujeres presenta un gran interés.

Talento y género en la formación profesional

Los resultados relativos a las diferencias entre los géneros abundan en la investigación pedagógica y psicológica, y el estudio del talento también puede contribuir a ellos (Beermann *et al.*, 1992; Wagner, 2002). Estos resultados se refieren ante todo a dos tendencias: En primer lugar, las mujeres no están suficientemente representadas en los ámbitos de formación de las matemáticas y las ciencias naturales. En segundo lugar se muestran menos determinadas en relación con sus ambiciones educativas y menos seguras de su éxito que los hombres. Sin embargo, desde hace poco esta situación ha cambiado: En muchos países occidentales y orientales, las jóvenes se han puesto al nivel de los jóvenes, de modo que algunos hablan de que se ha eliminado el *gender gap* (Hyde, 2005). Esto es lo que sucede en la Europa de habla alemana tanto por lo que se refiere a las cuotas de bachillerato y la titulación en medicina o derecho, como a la mayor participación de las jóvenes en los programas de promoción de talentos (Kerr, 1997; Wagner, 2002). Otro tanto ocurre en la formación profesional (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004 Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006).

Sin embargo, un análisis diferenciado de las estadísticas educativas teniendo en cuenta las carreras profesionales muestra que siguen existiendo jerarquías basadas en el género y jerarquías sociales, que se reflejan en que las mujeres tienen menores oportunidades profesionales. Por ejemplo, las mujeres ocupan muy pocos puestos de responsabilidad en la economía y la política (Cornelißen, 2004). Asimismo, los salarios de mujeres y hombres aún presentan grandes diferencias en la Europa de habla alemana. En 2003, las mujeres ganaban en Suiza aproximadamente el 80 % del salario anual de un hombre, en Alemania este porcentaje era del 75 %, aunque las desventajas en materia de ingresos se deben en gran parte a las interrupciones de la carrera profesional. El desempleo entre las mujeres jóvenes es mayor que entre los hombres de su misma edad. En el grupo de 15 a 24 años, un promedio del 15 % están parados en Alemania, un 4,6 % en Suiza y un 9,8 % en Austria. En estos tres países, el porcentaje de desempleo de las mujeres supera en algo más de un tercio al de los hombres (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006).

¿Cuál es la situación de los estudiantes de talento superior a la media en la formación profesional? ¿Qué características muestran las mujeres con gran talento en relación con sus compañeros masculinos? Un estudio suizo de larga duración sobre la evolución

de los estudiantes de formación profesional especialmente dotados intenta responder a estas preguntas. Ante el actual debate sobre la excelencia en la formación profesional, estas preguntas revisten un especial interés por dos motivos: en primer lugar, porque la investigación de las capacidades profesionales todavía se encuentra en una fase muy temprana, tanto desde un punto de vista general como de uno particular (en relación con las cuestiones de género); en segundo lugar, porque un objetivo fundamental de la formación profesional debe ser promover un rendimiento destacado en ambos géneros de acuerdo con su potencial y no según los estereotipos transmitidos.

Objetivo del estudio y muestra

El estudio suizo de larga duración intitulado *Hoch begabt und “nur” Lehrling?* (¿Un gran talento y “solamente” aprendiz?) tenía por finalidad estudiar entre 2004 y 2008 el rendimiento de los estudiantes de gran talento en la formación profesional y determinar hasta qué punto son capaces de transformar su potencial en un rendimiento destacado y qué medidas de fomento utilizan los centros de enseñanza y de formación profesional como respuesta. Se estudiaron: a) los perfiles de talento, las características de personalidad y del entorno; b) el desarrollo del rendimiento desde el final de la escuela obligatoria hasta el final de la formación profesional; y c) las medidas de apoyo y fomento de los centros de enseñanza y formación profesional (Stamm, 2007a).

Por medio de un procedimiento de selección dividido en tres etapas, en el otoño de 2004 se estudiaron 2706 estudiantes de formación profesional de 21 centros de formación profesional suizos elegidos de forma aleatoria por medio del sistema de medición del rendimiento L-P-S de Horn (1983). Este sistema registra la inteligencia práctica y técnica, la habilidad manual y la capacidad de imaginación tridimensional. Además se registraron otros criterios pertinentes procedentes de otros estudios, como los conocimientos previos, las notas escolares, así como las capacidades motrices y manuales. De este modo se seleccionaron 191 personas (7,6 %) para el “grupo de talentos”. Éstas mostraron valores L-P-S por encima de la media que corresponden a un cociente de inteligencia igual o superior a 120. Este grupo se comparó con un grupo, elegido igualmente al azar, con la misma representación de géneros formado únicamente por estudiantes de formación profesional de talento medio (grupo de control, N=146). A diferencia del grupo de control en el que

el porcentaje de hombres y mujeres es del 60 % y el 40 %, respectivamente, el “grupo de talentos” está formado por un 49 % de mujeres (N=93) y un 51 % (N=98) de hombres. Esto implica que la proporción de mujeres es significativamente mayor. Si bien en los elementos de inteligencia registrados en ambos sexos no se observan diferencias significativas, las mujeres obtuvieron valores ligeramente superiores a los de los hombres.

Como criterio de rendimiento destacado se utilizaron las cualificaciones clave. Se trata de las exigencias multidisciplinarias, de contenido neutro, pero relevantes para las prácticas de una empresa y que son necesarias para ocupar un puesto de trabajo. Para nuestro estudio nos hemos basado en Schelten (2002), así como en Ripper y Weisschuh (1999). Schelten distingue cuatro formas de cualificaciones clave: conocimientos materiales y destrezas (conocimientos profesionales prácticos y destrezas, así como conocimientos de educación general); capacidades formales (pensamiento y aprendizaje autónomo, capacidad de coordinación y concentración); capacidades personales (virtudes laborales, como esmero, responsabilidad, capacidad de crítica); capacidades sociales (conducta de grupo).

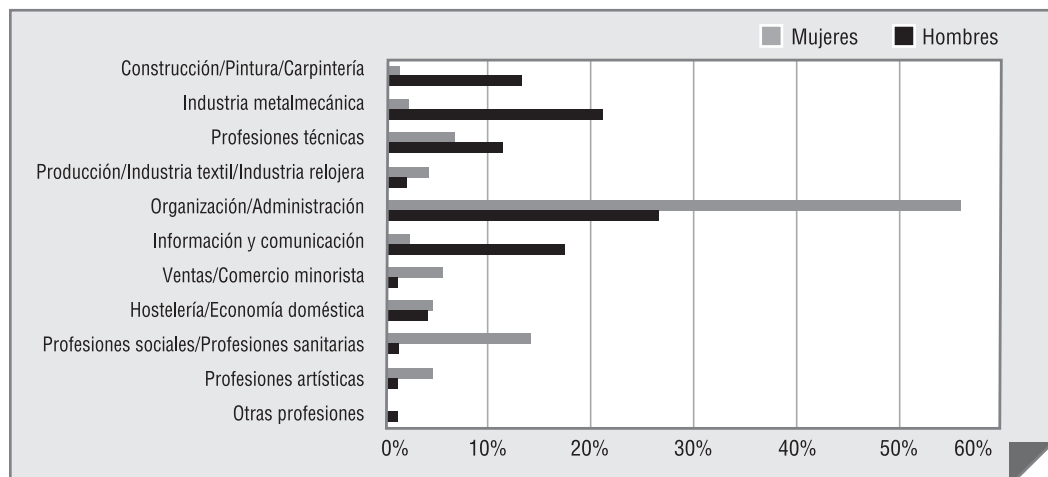
Hasta ahora se han realizado dos encuestas (en la primavera de 2005 y 2006) entre los estudiantes de formación profesional acerca de su persona, su contexto familiar, laboral y escolar, y sus cualificaciones clave. En esas ocasiones se pidió igualmente a los formadores que evaluaran el potencial de rendimiento de sus estudiantes. En el verano de 2007 y 2008 se realizarán nuevas encuestas.

En el presente artículo se estudian tres aspectos seleccionados que son importantes para desarrollar un rendimiento destacado: la elección de profesión, el comportamiento ante el estrés y la evaluación del rendimiento por parte de los formadores. Para ello se investiga lo que distingue a las estudiantes de talento superior a la media de los estudiantes con talento similar y dónde residen los puntos en común.

Ámbitos profesionales y género

La decisión a favor de un ámbito profesional determinado constituye un proceso complejo y de larga duración, que se caracteriza por la existencia de determinadas estructuras anteriores a la decisión consciente (Wieczerkowski, 2002). El estudio del talento nos muestra que los jóvenes de gran talento de ambos sexos ya hacen una distinción en la elección de las materias optativas en la escuela

Figura 1. **Profesiones de los estudiantes de formación profesional de talento según su género**



y, más tarde, en la elección de la profesión y los estudios. Según Fauser y Schreiber (1996) y Fauser y Egger (2005), en los programas de becas para personas con talento profesional excepcional, encontramos un porcentaje superior a la media de mujeres (50 %) respecto a la formación profesional, las cuales proceden casi exclusivamente de profesiones del sector servicios, mientras que los hombres trabajan principalmente en profesiones de destreza.

¿Qué ámbitos profesionales han seleccionado nuestros estudiantes de formación profesional de ambos sexos de gran talento? En la figura 1 se muestra que nuestro estudio también arroja una distribución de género típica entre los diversos ámbitos profesionales. Un 56 % de las estudiantes de formación profesional de gran talento aprenden una profesión en el ámbito de la organización y la administración, lo que representa el doble del porcentaje de los estudiantes. Las estudiantes de formación profesional tienen una mayor representación en las profesiones sociales y artísticas que sus compañeros. En cambio, estos últimos dominan en los sectores de la construcción, la producción y la industria, la información y la comunicación, así como en la categoría de las demás profesiones técnicas. Por el contrario, las mujeres de talento sólo ocupan entre un 2 % y un 6 % de estos ámbitos profesionales, lo que constituye una representación marginal.

La distribución por género de los estudiantes de formación profesional de talento entre los distintos ámbitos profesionales de nuestro estudio refleja aproximadamente a escala nacional la distribución

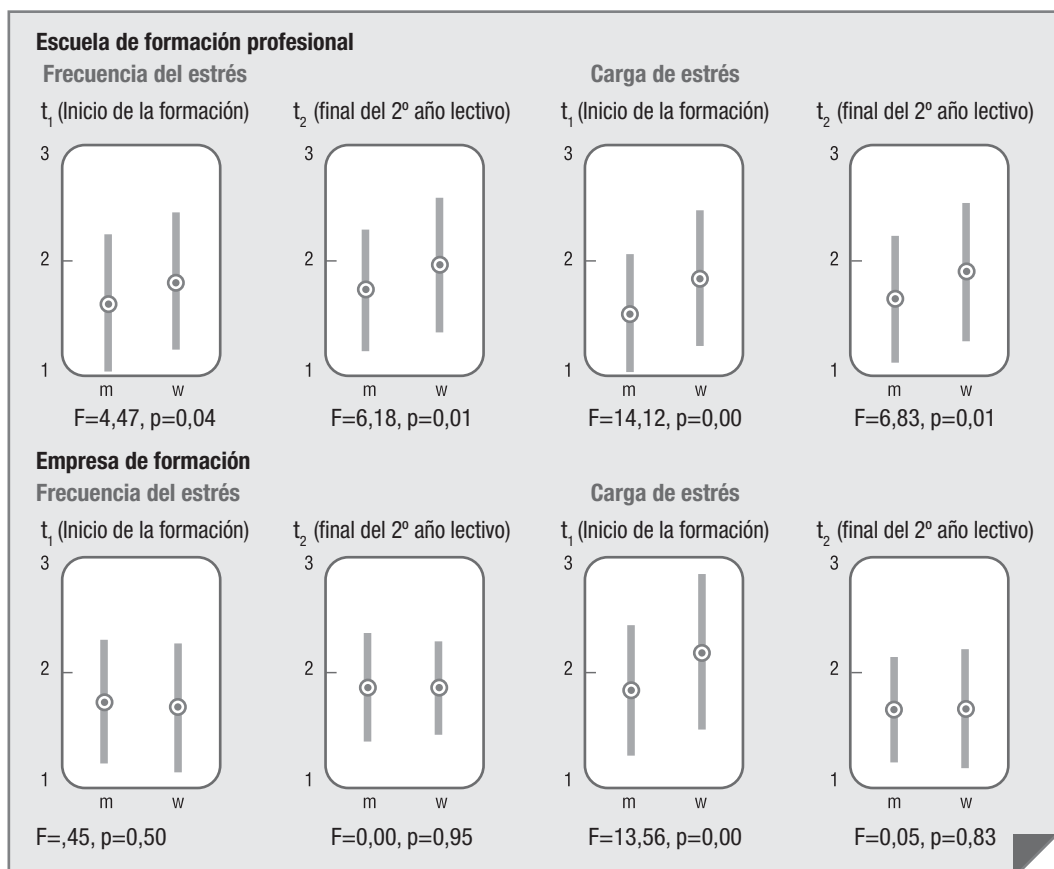
por género entre todas las personas que aprenden una profesión en Suiza. De este modo, en 2006 aproximadamente un 50 % de las estudiantes de nuevo ingreso de formación profesional aprendían una profesión en el ámbito de la administración y la economía, mientras que tan sólo un 27 % de los estudiantes, es decir, algo más de una cuarta parte, habían elegido dicho ámbito (Bundesamt für Statistik, 2005).

Comportamiento ante el estrés y género

El estrés se considera un estado de desequilibrio entre las exigencias del entorno y las condiciones de rendimiento personal. Este estado de desequilibrio resulta importante desde un punto de vista personal y quien lo sufre lo percibe como algo desagradable. Los estudios norteamericanos que se ocupan de los síntomas de estrés de las personas de gran talento (Mallinckrodt y Leong, 1992) son sumamente recientes. Según los estudios, los factores que pueden provocar síntomas de estrés entre las personas superdotadas son un bajo nivel de exigencia, la sensación de absurdo que causan determinados trabajos, las críticas por parte de personas de autoridad que interpretan (erróneamente) como una agresión, las tentativas de adaptación sin éxito, etc. Incluso un excesivo deseo de perfeccionismo para evitar errores puede causar síntomas de estrés (Stamm, 2007b). De este modo, el deseo de querer hacer todo perfectamente, junto con el temor de no poder satisfacer las expectativas de otros y de fracasar parecen provocar estrés entre los jóvenes de gran talento (Misra et al., 2000). En nuestro estudio investigamos estas cuestiones e interrogamos a los estudiantes acerca de a) la frecuencia del estrés y b) la carga de estrés, utilizando para ello el instrumento de Seiffge y Krenke (1989).

En la figura 2 se muestran los resultados. Se representan los valores medios y las desviaciones típicas (valor medio = ± 1 desviación típica) de la frecuencia percibida y la carga personal de estrés de los estudiantes de ambos sexos en las escuelas de formación profesional y las empresas de formación. Los gráficos muestran que las estudiantes de gran capacidad se caracterizan por una menor resistencia al estrés; perciben con más frecuencia situaciones de estrés y sufren una mayor carga de estrés que sus homólogos masculinos.

En el momento de la primera encuesta al inicio del curso, las mujeres de gran talento percibían el estrés en la escuela de formación profesional con una frecuencia significativamente mayor que

Figura 2. **Frequência da percepção de stress e pressão devida ao stress**

Observaciones: Valor medio $\pm 1s$; m=masculinos, w=femeninos; momentos de registro (t_1/t_2);
 $N_m=98, N_w=93$ (el valor N puede variar debido a la falta de valores).

sus compañeros de talento similar ($M_{\text{Mujeres}}=1,82, M_{\text{Hombres}}=1,63$). La diferencia entre los géneros resulta aún más marcada por lo que se refiere a la carga personal de estrés. Las estudiantes de formación profesional sentían que la escuela de formación profesional les provocaba un estrés mucho mayor que el que sentían los estudiantes. Esta diferencia es altamente significativa ($M_{\text{Mujeres}}=1,82, M_{\text{Hombres}}=1,51$). En la empresa de formación, los hombres y mujeres percibían situaciones de estrés aproximadamente con la misma frecuencia al inicio del curso ($M_{\text{Mujeres}}=1,70, M_{\text{Hombres}}=1,75$); sin embargo, las mujeres sentían una mayor carga de estrés que sus compañeros ($M_{\text{Mujeres}}=2,17, M_{\text{Hombres}}=1,82$). De este modo, las estudiantes mostraron al inicio del curso una mayor carga de estrés que

sus compañeros, tanto en la escuela de formación profesional como en la empresa de formación.

Esta situación cambió al final del segundo año lectivo. La frecuencia y la carga de estrés en la escuela de formación profesional entre los estudiantes de ambos sexos aumentaron ligeramente y todavía se observan diferencias significativas. En la empresa de formación, en cambio, aumentó la frecuencia de las situaciones de estrés, pero disminuyó la carga. Esto es válido para ambos géneros, si bien es más marcado para las mujeres que para los hombres. Por lo tanto, estas diferencias son únicamente casuales.

A diferencia de las mujeres de gran talento, los hombres presentan una clara y significativa relación negativa entre la percepción del estrés y el rendimiento de trabajo. Cuanto más marcadas eran las situaciones de estrés para los hombres en la empresa de formación, menor fue su rendimiento en general ($r_{t1} = -0,61$, $p < 0,01$; $r_{t2} = -0,45$, $p < 0,01$). Entre las mujeres se observó igualmente esta relación negativa de forma tendencial, pero en una medida mucho menor. La relación entre el estrés en la escuela de formación profesional y el rendimiento escolar permite observar en ambos géneros que, aunque el estrés percibido en la escuela de formación profesional mantiene una relación negativa significativa con el rendimiento en matemáticas, esto no sucede con la materia de lengua alemana. A mayor frecuencia de las situaciones de estrés, menor rendimiento en matemáticas. Entre los hombres, la relación entre la frecuencia percibida de situaciones de estrés y la nota de matemáticas era más marcada que con la carga de dicho estrés ($r_{\text{Frecuencia } t2} = -0,44$, $p < 0,05$; $r_{\text{Carga } t2} = -0,29$, $p > 0,05$), mientras que entre las mujeres se observó la relación contraria ($r_{\text{Frecuencia } t2} = -0,29$, $p < 0,05$; $r_{\text{Carga } t2} = -0,52$, $p < 0,01$). Estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que sólo se registraron las notas de matemáticas y alemán de los estudiantes de bachillerato vocacional suizo (*Berufsmatura*) ($N=58$).

Si se compara la percepción de estrés de las mujeres de gran talento con la de las mujeres de talento medio, sólo se observa una diferencia significativa en el caso de la frecuencia percibida de situaciones de estrés en la empresa de formación en el momento de la primera encuesta. Las mujeres de inteligencia media percibían un menor número de situaciones de estrés al principio del curso en la empresa de formación que las mujeres de gran talento ($M_{\text{Mujeres de gran talento}} = 1,70$, $M_{\text{Mujeres de talento medio}} = 1,93$, $F=5,33$, $p < 0,05$). Por lo demás, las diferencias entre las mujeres de gran talento y de talento medio son más bien reducidas y por lo general no son significativas. En general se observa una tendencia consistente en que las mujeres de gran talento sienten una mayor carga de estrés

al inicio de la formación, tanto en la escuela de formación profesional como en la empresa de formación, que las mujeres de inteligencia media. Transcurrido un año lectivo, esta tendencia se invirtió en el momento de la segunda encuesta.

Evaluación del rendimiento por parte de los formadores

En el cuadro 1 se muestran las evaluaciones de las cualificaciones clave como característica de rendimiento destacado, realizadas por los formadores al inicio de la formación y al final del segundo año lectivo.

Cuadro 1. Evaluación del rendimiento por parte de los formadores, desglosada por género

Rendimiento destacado (cualificaciones clave)		t1 (inicio de la formación)		t2 (final del segundo año lectivo)		T	Sig.
		M	s	M	s		
Rutina / Actuación eficaz	Mujeres	3,71	0,69	3,62	0,70	-0,93	0,36
	Hombres	3,50	0,70	3,63	0,71	1,63	0,11
Solución de problemas	Mujeres	3,32	0,92	3,34	0,90	0,13	0,90
	Hombres	3,39	0,92	3,49	0,96	0,88	0,38
Capacidades de comunicación	Mujeres	3,55	0,83	3,51	0,87	-0,33	0,74
	Hombres	3,57	0,74	3,51	0,81	-0,56	0,58
Capacidades de innovación	Mujeres	3,25	0,93	3,28	0,85	0,22	0,83
	Hombres	3,45	0,78	3,48	0,88	0,25	0,80
Competencias sociales	Mujeres	3,74	1,04	3,74	1,04	0,00	1,00
	Hombres	3,79	0,97	3,84	0,82	0,35	0,73
Cumplimiento de instrucciones	Mujeres	3,87	0,75	3,82	0,76	-0,58	0,56
	Hombres	3,65	0,77	3,66	0,69	0,11	0,91

Escala de valores de 1 a 5; M=valores medios; s=desviaciones estándar; T-Análisis de muestras relacionadas; Sig.=carácter significativo

En primer lugar se observa que las mujeres de gran talento reciben en general una mejor evaluación de sus cualificaciones clave que sus compañeros. La diferencia más marcada se observa en las actuaciones rutinarias ($M_{\text{Mujeres}}=3,71$, $M_{\text{Hombres}}=3,50$) y en el cumplimiento de las instrucciones ($M_{\text{Mujeres}}=3,87$, $M_{\text{Hombres}}=3,65$). En cambio, al final del segundo año lectivo se presenta una situación distinta. Los estudiantes se han equiparado a las mujeres en las actuaciones

rutinarias ($M_{\text{Mujeres}}=3,62$, $M_{\text{Hombres}}=3,63$), aunque el incremento del rendimiento de los hombres de gran talento no resulta significativo ($T=1,63$, $p>0,05$). Las mujeres reciben una mejor evaluación únicamente en el cumplimiento de las instrucciones ($M_{\text{Mujeres}}=3,82$, $M_{\text{Hombres}}=3,66$), pero la diferencia en este aspecto se ha reducido tendencialmente.

Conclusión

Los resultados expuestos en este artículo con relación al desarrollo del rendimiento destacado en la formación profesional ponen de manifiesto lo siguiente: las mujeres de talento superior a la media representan un grupo especial. ¿Por qué?

1. En nuestro estudio, el porcentaje de mujeres entre los estudiantes de formación profesional de gran talento es del 49 %, es decir, significativamente mayor al porcentaje de mujeres entre los estudiantes de talento medio. Ya que nuestras jóvenes mujeres de talento poseen valores de inteligencia ligeramente superiores a sus compañeros de igual talento, cabe concluir que este grupo presenta un perfil especial.
2. Sin embargo, la particularidad de este perfil no se presenta en todos los aspectos. Por ejemplo, la elección de la profesión es específica de cada género, al igual que entre las mujeres de talento medio. Esto implica que, para capacidades superiores idénticas en ámbitos como la inteligencia práctica, la inteligencia técnica y teórica, y la inteligencia analítica y sintética, los géneros se distinguen claramente en la elección de su profesión. Asimismo, la elección de la profesión es específica de cada género entre los estudiantes de formación profesional de gran talento. De este modo, la preferencia por un ámbito de interés debe ser no sólo una cuestión de las propias capacidades, sino también de las perspectivas escolares y familiares del papel que se ha de desempeñar, de la integración cultural, de las relaciones transversales, etc.
3. Se observan igualmente particularidades por lo que respecta a la experiencia del estrés. Esta experiencia es mucho más marcada entre las estudiantes que entre los estudiantes de gran talento. Las mujeres experimentan más estrés y se sienten menos resistentes a éste que los hombres, lo que generalmente provoca una carga de estrés desfavorable. Dicha carga aumenta a lo largo de la formación para ambos géneros en la escuela de formación profesional, mientras que disminuye lige-

ramente en la empresa de formación. No obstante, esto se produce en mayor medida en el caso de las mujeres. Por lo general, éstas se muestran más resistentes al estrés al final del segundo año lectivo.

4. En comparación con sus compañeros, las mujeres de gran talento reciben generalmente de sus formadores una evaluación más positiva respecto a la evolución de su rendimiento. Sin embargo, durante los primeros años éste registra un ligero descenso. No resulta fácil interpretar estas observaciones. Es posible, por ejemplo, que las estudiantes dispongan de un factor de simpatía al inicio de la formación, lo que dificulta una evaluación realista. Por consiguiente, la evaluación de los formadores al inicio de la formación sería demasiado estricta en el caso de los estudiantes de gran talento y excesivamente positiva en el caso de las estudiantes.
5. Por el momento no podemos explicar por qué las mujeres de talento muestran una carga de estrés tan elevada, a pesar de haber recibido una evaluación tan positiva de sus formadores. ¿Es la experiencia del estrés lo que conduce a un alto rendimiento? ¿O provocan las expectativas de los estudiantes de formación profesional reacciones de estrés? ¿No podrían intervenir en ello otros factores, como el ambiente de trabajo, las estructuras de las relaciones con otros estudiantes, la presión de los exámenes, etc.? ¿Qué papel desempeñan en todo ello el perfeccionismo, la falta de exigencia o los comentarios críticos?

Actualmente no es posible responder a estas preguntas con los datos disponibles. No obstante, en los próximos estudios se examinarán con gran detenimiento la resistencia al estrés y el papel de la empresa de formación y la escuela de formación profesional. Por ello esperamos que, mediante los datos obtenidos, las relaciones recíprocas entre la resistencia al estrés y el rendimiento destacado, como expresión de una capacidad profesional especial, puedan explicarse por medio de modelos adecuados de comparación de estructuras.

Los siguientes resultados desglosados por género presentan un gran interés para el desarrollo futuro del rendimiento destacado: ¿Qué características de la personalidad o cualificaciones personales fomentan más el éxito de la formación? ¿Un alto concepto de sí mismo –lo que hablaría más a favor de los estudiantes– o una tenacidad constante y orientada al objetivo –lo que hablaría más bien a favor de las mujeres? Al final del proyecto en 2007 se verá concretamente qué estudiantes han tenido realmente éxito y cuáles no. No cabe duda de que las mujeres de gran talento

de nuestro estudio cuentan con un potencial excepcional. No obstante, la forma y las vías en que pueden desarrollarlo siguen siendo por el momento la gran incógnita.

Bibliografía

- Beerman, Lily; Heller, Kurt A.; Menacher, Pauline. *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Berna: Huber, 1992.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. *Berufsbildung in der Schweiz 2005*. Berna: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Bundesamt für Statistik BfS. *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2004/05*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005.
- Cornelißen, Waltraud. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1, págs. 128-136, 2004.
- Fausser, Richard; Schreiber, Norbert. Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung berufliche Bildung. In *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung*, Hrsg. Rudolf Manstetten. Göttingen: Hogrefe, 1996, págs. 354-377.
- Fausser, Richard; Egger, Stephan. *Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung beruflicher Bildung. Effizienzuntersuchungen*. III. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Konstanz: Forschungsstelle für Informationstechnologische Bildung, 2005.
- Horn, Werner. *Das Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe, 1983.
- Hyde, Janet S. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 2005, Vol. 60, N° 6.
- Kerr, Barbara A. *Smart Girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, 1997.
- Mallinckrodt, Brent; Leong, Frederick T. L. Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students. *Journal of Counseling and Development*, 1992, N° 70, págs. 716-723.
- Misra, Ranjita; McKean, Michelle; West, Sarah; Russo, Tony. Academic Stress of College Students: Comparison of Student and

- Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 2000, Vol. 34, Nº 2, págs. 236-245.
- Ripper, Jürgen; Weisschuh, Bernd. *Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart: Christiani, 1999.
- Schelten, Andreas. *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Stuttgart: Steiner, 2002.
- Seiffge-Krenke, Inge. Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 10, págs. 201-220, 1989.
- Stamm, Margrit. *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der beruflichen Ausbildung*. Chur/Zürich: Rüegger, 2007a.
- Stamm, Margrit. *Perfektionismus als Selbstüberforderung*. Manuscrito no publicado de una conferencia de la Universidad de Fráncfort el 12.07.2007b.
- Wagner, Harald. *Hoch begabte Mädchen und Frauen*. Bad Honnef: Bock, 2002.
- Wieczerkowski, Werner. Zwischen Selbstkonzept und Erwartungshaltung. Orientierungen und Präferenzen mathematisch befähigter Mädchen im Vergleich. In *Hoch begabte Mädchen und Frauen*, Hrsg. Harald Wagner, Bad Honnef: Bock, págs. 51-65, 2002.

Aprendizaje de nivel III en Portugal: notas sobre un estudio de caso ⁽¹⁾

Ana Rute Saboga

Profesora de historia de la enseñanza básica y secundaria.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la concepción que los jóvenes en prácticas dentro del sistema de aprendizaje (nivel III) tienen de sus propios planes educativos y profesionales, sus expectativas de adquirir cualificaciones social y profesionalmente reconocidas, así como de hasta qué punto las empresas interpretan esta formación como vector estratégico de cualificación de los recursos humanos.

El análisis empírico se llevó a cabo en dos contextos (centro de formación profesional y empresas) y se materializó en dos cuestionarios: uno dirigido a los alumnos que cursan este módulo formativo y el otro a los responsables de aquellas empresas que acogen a los jóvenes que cursan un período de prácticas en el centro de trabajo.

Los resultados obtenidos revelan que este tipo de formación representa una oportunidad para el sistema educativo portugués, enfrentado a unas elevadas y persistentes tasas de fracaso y abandono escolar. Ahora bien, también revelan que la formación dentro del ámbito laboral está pedagógicamente desaprovechada, remitiéndonos al predominio de la alternancia yuxtapuesta, así como a la promoción de actividades más características del modelo taylorista.

Palabras clave

Portugal, equal opportunities, vocational education, dual system, motivation, human resources

Portugal, igualdad de oportunidades, formación profesional, sistema dual, motivación, recursos humanos

⁽¹⁾ El presente artículo se inspira en la tesis para un máster en *Educación y sociedad* presentada en el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y la Empresa (Lisboa).

Introducción

Teniendo en cuenta que la articulación de los sistemas de educación y de formación dentro de la estructura económica es especialmente acuciante en el caso de Portugal, uno de cuyos desafíos consiste en recuperarse de un gran retraso (bajo nivel de cualificación de una parte considerable de la población activa y adulta y enseñanza secundaria marcada por un bajo índice de matriculación y un alto índice de fracaso escolar), se torna imperioso contemplar “el refuerzo de las estrategias de formación en alternancia, combinando la educación en las aulas con la formación en el contexto laboral” (Carneiro, 2000, p. 96). Esta idea fue defendida ya explícitamente en la Decisión del Consejo ⁽²⁾, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia.

En Portugal, los diferentes cursos de enseñanza secundaria ⁽³⁾ se organizan en torno a las siguientes áreas: i) ciencias y humanidades, organizada y concebida para el tránsito a la enseñanza superior; ii) tecnología, orientada desde una doble perspectiva, a saber, el tránsito a la enseñanza superior y a los cursos postsecundarios de especialización tecnológica, así como a la inserción en el mercado laboral, especialmente en el sector de las nuevas tecnologías; iii) enseñanza artística especializada, concebida para promover el desarrollo de las diferentes formas de expresión plástica, en escuelas profesionales y especialmente equipadas y pertrechadas para la consolidación de su proyecto educativo; iv) enseñanza profesional, con especial acento en el desarrollo de competencias orientadas a una buena inserción en el mercado de trabajo; y v) formación profesional, que concretiza el principio de alternancia y que estructura una vía específica, normalmente identificada con el “aprendizaje”.

⁽²⁾ Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia.

⁽³⁾ Para una visión global de los sistemas de educación y formación profesional en Portugal, véase: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,160114&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&id=2

El aprendizaje de nivel III en Portugal

En los países en los que predominan los modelos de tipo académico, como es el caso de Portugal, las modalidades de formación como el aprendizaje suponen una alternativa para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo y se hallan potencialmente expuestos al posible riesgo de desempleo o exclusión (Azevedo, 2001a; Guerreiro y Abrantes, 2004). Las ofertas formativas de índole profesional pueden, de esta forma, inducir a itinerarios educativos y profesionales menos valorados, invalidando “la consolidación y el desarrollo racionales de un nivel secundario de enseñanza y formación diversificado, articulado y de calidad, capaz de atraer la diversidad de la demanda, sin crear itinerarios estigmatizados desde el punto de vista social y escolar” (Azevedo, 2002, p. 48). En los países en los que se encuentra marcadamente implantado el modelo dual, como Alemania, la demanda social de esta modalidad formativa se encuentra más acentuada y diversificada (Heinz, 2000) y está mucho menos estigmatizada.

Durante la segunda mitad de los años noventa, los cursos de aprendizaje de nivel III experimentaron un rápido auge, pasando de 7028 alumnos en 1994 a 17 534 en 2000. A esta situación no fue posiblemente ajeno el conjunto de reformas que se introdujeron en el sistema ⁽⁴⁾, de modo que no sólo se reinsertó este tipo de aprendizaje en el sistema educativo/formativo, sino que también se mejoró la calidad de la formación impartida, especialmente en aquella dimensión que contribuye en mayor medida a su especificidad, a saber, la formación en el ámbito laboral. Por otro lado, el aprendizaje se benefició de una serie de condiciones favorables de financiación ofrecidas por los Marcos Comunitarios de Apoyo II y III, en los que se definió la valorización de los recursos humanos y la modernización del tejido productivo como estrategias prioritarias. En este contexto, el *Programa operativo de empleo, formación y desarrollo social* destaca que, entre los principales obstáculos que deben solventar los jóvenes en la búsqueda de un puesto de trabajo se encuentran la falta de experiencia profesional y la carencia de mecanismos eficaces que faciliten la transición desde la escuela hacia el mundo laboral. Para colmar este vacío, según este Programa, es necesario reforzar todas las vías de formación, así como la formación profesional incluida en el sistema educativo y en el mercado de trabajo, poniendo especial acento en la formación en alternancia.

⁽⁴⁾ Decreto Ley nº 205/96 de 25 de octubre de 1996.

En la actualidad, y a la luz de las estadísticas más recientes, se observa que la población a la que se imparte este tipo de formación representa aproximadamente un 6 % de los jóvenes matriculados en la enseñanza de nivel secundario, como se desprende de los datos recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos matriculados en el nivel secundario según las diversas modalidades de enseñanza

	Ens. general/ Científica humanística	Área tecnológica	Enseñanza artística	Enseñanza profesional	Enseñanza para adultos	Cursos de educación y formación	Aprendizaje de nivel III *
2003/2004	199 880	50 837	1 566	31 346	75 489	–	18 737
2004/2005	189 567	55 337	2 317	33 131	64 842	520	20 811

Fuente: Datos preliminares – Gabinete de información y evaluación del sistema educativo

* Estos datos corresponden a años naturales (2003 y 2004).

Fuente: Sistema de gestión de la formación (SGFOR a través de BO – Business Objects).

El aprendizaje de nivel III, actualmente responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Solidaridad Social, se presenta como una modalidad de formación alternativa a la escolarización de nivel secundario esencialmente orientada a aproximar a los jóvenes a los contextos laborales y los entornos productivos tanto a nivel local como sectorial.

Mediante la compaginación de empleo y educación en tanto que metodología formativa, el aprendizaje asume como objetivos principales la lucha contra el fracaso escolar y el desempleo juvenil, al tiempo que aspira a contribuir a la preparación de mano de obra cualificada para el proceso de modernización e innovación tan reclamado por el mundo empresarial.

Todos los itinerarios del aprendizaje ⁽⁵⁾ incluyen tres componentes formativos: sociocultural, científico-tecnológico y práctico. El primero de estos componentes implica ámbitos cuyo objeto es dotar a los alumnos de competencias transversales, tanto en términos de conocimientos académicos como de actitudes que potencian el desarrollo de la persona y su comportamiento, con vistas a aumentar la empleabilidad y habilitar la capacidad para el ejercicio profesional y el desempeño de diversos papeles sociales en diferentes contextos, especialmente el empleo. El componente de formación científico-tecnológica implica áreas orientadas a la adqui-

⁽⁵⁾ A este respecto, véase: [http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.\[26.4.2007\]](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.[26.4.2007]).

sición de los conocimientos necesarios para el dominio de técnicas específicas y tecnologías de la información, así como al desarrollo de actividades prácticas y la adquisición de experiencia en el contexto de la formación y la resolución de problemas inherentes al ejercicio profesional. El componente de formación práctica, que se materializa en el contexto del trabajo y bajo la supervisión de un tutor, tiene por objeto consolidar las competencias y conocimientos adquiridos en el contexto de la formación ⁽⁶⁾, mediante la realización de las actividades inherentes al ejercicio profesional, así como a facilitar la inserción profesional de los jóvenes. La formación práctica no deberá superar, sin embargo, el 50 % del tiempo total de formación, tanto en lo que respecta a la formación en supuestos de trabajo real (30 %) como a la formación en situación de trabajo simulado o prácticas simuladas (20 %).

Este tipo de formación da derecho, simultáneamente, a la expedición de una titulación académica y un certificado de aptitud profesional. La articulación en el interior del sistema de formación general configura una oferta formativa que no excluye la participación en itinerarios educativos futuros, especialmente el acceso a la enseñanza superior. En este sentido, es posible crear las condiciones necesarias para revalorizar socialmente la elección por los jóvenes de la vía educativa de índole profesional, contribuyendo de ese modo a la formación de los técnicos intermedios cuya necesidad se hace tan acusada en el país (Azevedo, p. 2002). Mientras tanto, es preciso que cambie la mentalidad de los diferentes actores sociales implicados, a fin de superar una concepción de la educación que tiende a confirmar y fijar las desigualdades entre los individuos y los grupos, sobre la base de las representaciones sociales de las trayectorias y los ámbitos de formación.

Natália Alves (1996) llama la atención sobre el hecho de que la formación en alternancia, pese a sus fuertes connotaciones con el sistema dual alemán, no agota un único mecanismo específico, sino que, por el contrario, se presenta como un itinerario transversal entre diversas modalidades de formación. Dicha transversalidad es la que contribuye precisamente a que la alternancia no pueda caracterizarse ni como un mecanismo dotado de identidad propia, ni como

⁽⁶⁾ El objetivo es articular de forma efectiva los contextos formativo y laboral. Así, es necesario crear las condiciones idóneas para el desarrollo de los alumnos y se obliga a la elaboración de algunos puntos de referencia sobre el objeto de aprendizaje en cada contexto de formación, así como a la articulación entre cada componente en lo que respecta a los plazos y las modalidades formativas. Por otra parte, lo anterior exige que la empresa se informe sobre la articulación prevista y cree una serie de situaciones que permitan la formación (Imaginário, 1999, p. 30; Pedroso, 1996, p. 272-273).

una modalidad específica de ningún sistema de educación/formación. Sin embargo, las definiciones que tratan de acotar el concepto de alternancia ⁽⁷⁾, así como sus posibilidades pedagógicas, delimitan el ámbito de referencia en el que se sitúa.

El sistema dual alemán presenta varios contrafuertes por lo que se refiere a la formación en el ámbito empresarial. Mientras que el componente formativo escolar se adscribe a un funcionamiento público, el funcionamiento del componente empresarial es privado e incluso llega a presentar un componente importante de cofinanciación privada de la formación, lo que lleva a las empresas a asumir una relación de inversión. Según Neves (1993), este sistema presenta dos puntos fuertes, a saber, i) la financiación que ofrecen las empresas implica que intenten sacar el máximo partido a la inversión realizada y, por consiguiente, tiendan a contratar a los jóvenes en cuya formación han invertido; ii) las empresas, que soportan los costes de la formación, se convierten necesariamente en partes interesadas en la calidad de la misma. Estos aspectos indujeron a que el sistema dual alemán fuese percibido como un modelo a seguir. Pese a que intentó aplicarse dicho modelo a otros contextos, lo cierto es que las condiciones no eran similares a las que habían impulsado la inversión de las empresas alemanas, por lo que no fue fácil reproducir el modelo en toda su dimensión.

En el caso portugués, pese a la declaración de intenciones recogida en la Ley del Aprendizaje ⁽⁸⁾, que apuntaba hacia una participación significativa del sector empresarial en este programa de formación, surgieron resistencias y se aplicaron límites en lo relativo al nivel de inversión que obligaron a una cierta alteración de la filosofía del sistema dual: “En Portugal, la puesta en práctica del aprendizaje pasó incluso [...], gracias a la fuerte voluntad de las autoridades públicas en la promoción del sistema, a compensar financieramente a las empresas por los gastos en los que incurrían (pérdidas de productividad, materiales consumidos, tiempo de trabajo de los tutores), que apenas participaban económicamente en la bolsa de formación de los jóvenes” (Neves, 1993, p. 55). En tales circunstancias, la responsabilidad de las empresas y su consiguiente participación tendió a disminuir, lo que puso en peligro la calidad del componente de formación en la empresa. El resultado fue una

⁽⁷⁾ El concepto de alternancia ha adquirido el carácter de palabra clave en el contexto de la educación y la formación profesionales. Sin embargo, tal concepto encierra en sí mismo una serie de ambigüedades importantes y una razonable imprecisión conceptual, ya que a menudo se refiere a modelos diferentes (Pedroso, 1996).

⁽⁸⁾ Decreto Ley nº 102/84 – creación del Sistema de Aprendizaje para poner en marcha un programa de ámbito nacional.

frecuente infrautilización pedagógica del tiempo de formación empleado en la empresa, así como una reducción progresiva del grado de articulación entre los dos ámbitos formativos de referencia: “la raíz del problema reside en el tipo de relación que se establece entre contexto formativo y situación de trabajo, en el nivel de concertación pedagógica entre los actores de la formación, en el modelo de alternancia subyacente a las prácticas de los agentes afectados, así como en las experiencias concretas de los alumnos que incluyen, en sus experiencias personales, ambas dimensiones” (Pedroso, 1996, p. 278). Aceptar el escaso potencial formativo de la situación laboral implicaría “la mutilación de la formación en alternancia y una relativa falta de interés como método de formación en Portugal” (Neves e Pedroso, 1994, p. 33).

Estadísticas recientes ponen de manifiesto que Portugal sigue presentando un déficit evidente de técnicos intermedios y cualificados por comparación con otros países de la Unión Europea (Costa, 2000; Azevedo, 2002), siendo éste el contexto en el que la formación en alternancia adquiere un doble valor: contribuir al aumento del nivel de cualificación de los jóvenes, desarrollando simultáneamente una serie de competencias y adquisición de conocimientos que promuevan la asimilación de una cultura de participación y potencien la libertad y el desarrollo de los educandos en tanto que individuos y ciudadanos.

Por consiguiente, es importante conocer cómo conciben sus propios proyectos educativos y profesionales los alumnos del sistema de aprendizaje (nivel III), las expectativas que albergan en cuanto a la adquisición de cualificaciones social y profesionalmente reconocidas, así como hasta qué punto las empresas interpretan esta formación como un vector estratégico de cualificación de sus recursos humanos.

¿Cuál es el origen social de estos jóvenes? ¿Con qué recursos socioeducativos cuentan sus padres? ¿Qué motivos les llevaron a optar por el sistema de aprendizaje? ¿Cómo valoran esta modalidad de formación? ¿Cuáles son sus expectativas educativas y profesionales? ¿Hasta qué punto las competencias valoradas por las empresas coinciden con las competencias desarrolladas en el ámbito del programa de formación? ¿Influye la representación social de esta modalidad formativa sobre el modo en que las empresas invierten y establecen vínculos estratégicos con este sistema de formación? He aquí algunos de los interrogantes que sirvieron de punto de partida a este estudio.

El presente estudio se llevó a cabo en un centro de formación profesional de gestión directa ⁽⁹⁾ y con una amplia oferta formativa ⁽¹⁰⁾, tanto en términos cuantitativos como en términos de diversificación de los ámbitos de formación de nivel III, así como en un conjunto de empresas que ofrecían formación en el ámbito laboral. Por consiguiente recabó información sobre una muestra de 279 alumnos, distribuidos en 21 clases de 1º, 2º y 3º año, así como sobre 56 empresas que acogían la correspondiente formación en un entorno de trabajo real. Debido a la diversidad de las partes implicadas, se optó por emplear cuestionarios, uno dirigido a los alumnos ⁽¹¹⁾ (trasfondo social, trayectoria educativa, grado de satisfacción con el curso de formación, expectativas de movilidad social ascendente) y el otro a los responsables de las empresas participantes en la formación (tamaño de la empresa, sector de actividad, recursos humanos, grado de satisfacción con los cursos de formación, evaluación del funcionamiento del curso, participación en el proceso formativo y expectativas de los alumnos participantes en periodo de prácticas).

Motivaciones y expectativas de los alumnos

Perfiles sociodemográficos

En Portugal sigue escaseando la investigación orientada hacia los jóvenes a los que se imparte este tipo de formación. La necesidad de conocer mejor la base social que demanda esta oferta de formación nos condujo a prestar especial atención a la caracterización de los perfiles sociodemográficos.

En el estudio nos encontramos con jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, de género mayoritariamente

⁽⁹⁾ Órganos ejecutivos locales, coordinados por las Delegaciones regionales, con representación de los interlocutores sociales en los correspondientes Consejos Consultivos. Estos Centros de formación profesional están facultados para programar, preparar, ejecutar, apoyar y evaluar acciones de formación profesional inicial o continua y garantizar, a escala local, el funcionamiento del Sistema de certificación profesional, promoviendo, de este modo, la valoración de los recursos humanos y la dinamización del desarrollo de la región en la que se incluyen.

⁽¹⁰⁾ Este centro de formación profesional, coordinado por la Delegación regional de Lisboa y Vale do Tejo, resulta de la reestructuración/fusión de dos centros de esa misma región. Tal centro desarrolla su actividad en una zona con una gran concentración de empresas, lo que le permite ofrecer una gran diversidad de cursos de formación profesional. Al centro acuden principalmente alumnos de los concejos de Amadora, Cascais, Oeiras y Sintra.

⁽¹¹⁾ Entre el 28 de abril y el 7 de junio de 2004 se distribuyeron los cuestionarios entre las 21 clases.

Tabla 2. **Alumnos divididos por género y área de formación (%)**

	Género	
	Masculino	Femenino
Técnico en informática	89,6	10,4
Técnico en fotocomposición	56,8	43,2
Técnico en impresión offset	85,7	14,3
Técnico en diseño gráfico	75,0	25,0
Técnico de apoyo a la gestión	46,7	53,3
Recepcionista de hotel	38,5	61,5
Técnico en secretariado	0,0	100,0
Técnico en contabilidad y gestión	30,8	69,2
Técnico en electricidad y mantenimiento	100,0	0,0
Técnico en refrigeración	100,0	0,0
Técnico administrativo	0,0	100,0
Total	68,8	31,2

masculino (M= 68,8 %; F= 31,2 %). Se comprueba también la existencia de una marcada diferencia, en función del género, en cada una de las áreas formativas. Como se puede apreciar, la preponderancia de un sexo u otro en determinados ámbitos de formación parece responder a una división sexista del trabajo, lo que vendría a atestiguar las tradicionales secuelas de los estereotipos ocupacionales atribuidos a ambos sexos sobre la elección de los jóvenes. Así, los chicos se inclinan por los ámbitos de formación orientados a los sectores industrial y tecnológico, en los que el contacto con el medio profesional es más masculino, mientras que las chicas tienden a gravitar hacia las trayectorias relacionadas con el sector servicios.

Las áreas formativas en las que encontramos una distribución más equilibrada entre chicos y chicas son las de fotocomposición y apoyo a la gestión que, por su perfil de formación integral, ofrecen un abanico de salidas profesionales bastante variado, frecuentemente vinculado a ámbitos profesionales surgidos en época más reciente y que, tal vez por ese motivo, logran escapar con mayor facilidad a los estereotipos de lo femenino y lo masculino, así como a la codificación de lo que tradicionalmente se espera de las chicas y de los chicos.

Ubicación en el espacio social

Dada la existencia de una relación estrecha y dinámica entre la condición de la familia de origen y la condición social de los propios jóvenes, la investigación intentó determinar en este punto algunas características de la unidad familiar que nos permitiesen entender las trayectorias educativas de los jóvenes hasta el día de hoy, así como las que ellos mismos proyectan para su porvenir.

El objetivo, por tanto, era entender la posición de los jóvenes en el medio social de origen, tomando como indicadores el trasfondo educativo (nivel de escolarización de los padres) y los recursos socio-profesionales (ocupación y grado alcanzado dentro de dicha ocupación por los padres, dato empleado para habilitar la clasificación de las unidades familiares de los alumnos en periodo de aprendizaje en clases sociales de origen) que, como afirma António Firmino da Costa (1999, p. 224), “están sustantivamente conectadas con la índole central de la esfera profesional y el sistema educativo a la hora de estructurar las relaciones sociales contemporáneas y la distribución diferenciada de recursos y capacidades, disposiciones y oportunidades entre individuos, familias y grupos”.

El análisis de los niveles de escolarización de los padres y los alumnos se hizo eco de las conclusiones ya avanzadas en otras investigaciones, a saber, que la mayoría de los jóvenes procede de grupos familiares poco escolarizados; por otra parte, más de la mitad de los componentes de tales grupos no pasó del segundo ciclo de enseñanza básica. Cabe destacar, además, el reducido porcentaje que llegó a la enseñanza secundaria (nivel en el que se encontraban los jóvenes encuestados) y a la enseñanza superior.

Tabla 3. Niveles de escolarización de los padres (%)

	Padre	Madre
No completó el 1 ^{er} ciclo	11,1	10,8
Enseñanza básica – 1 ^{er} ciclo	33,7	31,2
Enseñanza básica – 2 ^o ciclo	11,8	15,1
Enseñanza básica – 3 ^{er} ciclo	18,3	22,6
Enseñanza secundaria	10,4	11,8
Enseñanza media o superior	8,2	5,7
No sabe/no responde	6,5	2,9
Total	100,0	100,0

De este análisis parece deducirse que la gran mayoría de estos jóvenes se enmarcan dentro de una tendencia a la movilidad ascen-

dente con respecto a sus progenitores. No obstante, cabe señalar que la movilidad educativa intergeneracional ascendente no implica necesariamente una movilidad social ascendente. El aumento de las tasas de escolarización, ligado a la devaluación de las cualificaciones y a un incremento del número de años de escolarización obligatoria, que evidentemente reproduce las posiciones relativas entre generaciones, implica un aumento del capital educativo si a lo que se aspira es a preservar la posición relativa en la estructura social (Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, s.d.).

A continuación analizamos la unidad familiar, tomando en consideración el indicador socioprofesional de la familia ⁽¹²⁾, así como las interdependencias que se establecen entre sí y con las diversas dimensiones examinadas, con vistas a una caracterización aproximada de las clases sociales de origen de los educandos.

Tabla 4. **Clase social (indicador socioprofesional familiar) (%)**

Empresarios, directivos y profesionales liberales (EDL)	13,6
Profesionales técnicos y mandos intermedios (PTM)	9,3
Trabajadores autónomos (TI)	5,0
Trabajadores autónomos pluriempleados (TIpl)	7,2
Agricultores autónomos pluriempleados (Aipl)	0,4
Empleados no especializados (E)	28,0
Trabajadores manuales (TM)	11,1
Trabajadores agrícolas (AA)	0,4
Trabajadores pluriempleados no especializados (Apl)	22,2
Sin clasificar	2,9
Total	100,0

Analizando la tabla 4, podemos constatar que la composición social de esta población, evaluada en función del indicador familiar socioprofesional mencionado, presenta un peso considerable de las familias pluriempleadas, implicadas en múltiples ámbitos socioprofesionales, verificándose una mayor incidencia de trabajadores pluriempleados no especializados, lo que incluye tanto a trabajadores manuales como no especializados (22,2 %), o dicho en otras

⁽¹²⁾ Para la elaboración del indicador socioprofesional familiar de la determinación de la clase social de los grupos familiares se han seguido las orientaciones de António Firmino da Costa (1999).

palabras, situaciones que reflejan baja cualificación en el empleo.

En relación con los trabajadores independientes pluriempleados, que corresponden al 7,2 % de las familias, encontramos combinadas situaciones en que los comerciantes coexisten con los empleados o los trabajadores manuales.

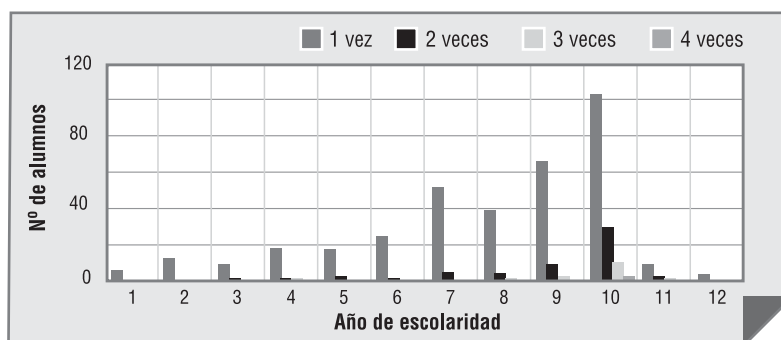
Más de la mitad de las familias de los alumnos (61,7 %) desempeñan puestos de trabajo con baja cualificación y subalternos (empleados, trabajadores manuales, asalariados agrícolas y asalariados pluriempleados), lo que viene a refrendar la tesis de que la elección de esta modalidad formativa es propia sobre todo de los hijos de familias de estratos populares, muñidos de un capital educativo más escaso.

Trayectoria educativa

Para entender la evolución de los procesos de escolarización de estos alumnos, se analizaron sus trayectorias educativas teniendo en cuenta la importancia del fracaso escolar y de la interrupción de los itinerarios educativos, así como de las correspondientes motivaciones, con vistas a estudiar la disposición de estos jóvenes en relación con su futuro educativo y profesional.

El fracaso escolar se presenta como una experiencia dominante de los itinerarios educativos de estos alumnos; de hecho, el 90,7 % se ha enfrentado, al menos una vez, a la necesidad de repetir curso. Se ha observado también que si bien se trata de una situación repetida a lo largo de toda la trayectoria educativa de los alumnos, es sobre todo a partir del final del primer ciclo cuando el fracaso es más notorio y, en algunos casos, recurrente.

Figura 1. **Alumnos repetidores por año de escolaridad**



A la luz de estos resultados, se aprecian lagunas en la escolarización desde el primer ciclo de la enseñanza básica, a pesar de que en este nivel de enseñanza tales lagunas no se traducen en

unas tasas demasiado elevadas de alumnos repetidores. Estas deficiencias, que comienzan en el primer ciclo, se acentúan en el segundo y tercer ciclos y culminan en una situación muy preocupante en la enseñanza secundaria ⁽¹³⁾ (Azevedo, 2002).

Dado que el origen familiar de estos alumnos está marcado por una mayor escasez de recursos y por un bajo capital educativo, estos jóvenes no parecen contar con la disposición necesaria para lograr una fácil adaptación a los conocimientos que la escuela exige. Si bien la educación heredada no determina por sí sola el progreso de las estrategias sociales en el desarrollo de las trayectorias educativas, la influencia que puede ejercer en que sea éste el caso no puede minusvalorarse.

Además del fracaso escolar, consideramos la interrupción de los estudios como otro de los indicadores que ayudan a comprender las dificultades que experimentan algunos jóvenes para adaptarse a las exigencias escolares y, simultáneamente, las dificultades de la escuela para responder a la demanda de un público cada vez más heterogéneo.

A la luz de los análisis efectuados, más de una cuarta parte de los encuestados (27,2 %) decidió, en un momento determinado de su trayectoria educativa, interrumpir sus estudios. Esta situación es común en chicos (29,2 %) y chicas (23 %).

Atendiendo a las razones apuntadas y al grado de importancia atribuido, podemos concluir que el hecho de haber tenido una oportunidad de empleo fue el factor que terminó pesando más en su decisión, seguido de la falta de reconocimiento de la utilidad del aprendizaje y de la falta de gusto por el estudio.

La influencia que el proceso de escolarización ejerce sobre las razones a las que recurren los jóvenes para legitimar su decisión de volver a estudiar no puede dejar de interpretarse como el resultado del efecto selectivo que la institución escolar ejerce sobre los alumnos. Los jóvenes construyen y reconstruyen activamente sus biografías y se esfuerzan por influir sobre sus resultados. Se trata de la denominada “generación yoyó” (Pais, 2001), que se enfrenta a las más variadas situaciones sin rumbo fijo: algunos jóvenes abandonan la escuela con la esperanza de iniciar una carrera profesional y terminan volviendo a la escuela, dadas las dificultades de obtención de un empleo.

⁽¹³⁾ Las bajas tasas de fracaso observadas en el 11º y 12º años se asocian al escaso porcentaje de alumnos que llegan a estos niveles de escolarización, algo que puede ser confirmado por la recurrencia de repeticiones que se produce en el 10º año de escolarización, que hace de este año una etapa difícil de superar.

Las decisiones de los jóvenes

Por otra parte, la elección de los jóvenes en términos educativos, considerada parte integrante de un proyecto de futuro, surge de un abanico de posibilidades en el que elementos como la familia, las relaciones sociales y la escuela forman un marco dinámico y específico (Mateus, 2002). Conscientes de ello, intentamos analizar las razones sobre las que los alumnos creen basar sus decisiones.

Tabla 5. Razones de la opción por el Sistema de Aprendizaje ⁽¹⁴⁾ (%)

Para aprender una profesión	36,2
Para terminar más fácilmente el 12º curso	38,0
Para ganar algo de dinero al tiempo que se termina el 12º curso	12,9
Para lograr un puesto de trabajo más fácilmente	17,2
Para recibir una formación de carácter más práctico	19,4
Por haber repetido curso varias veces	2,5
Por recomendación de los servicios de orientación escolar	5,7
Por recomendación de los padres	4,3
Para estar mejor preparado para la enseñanza superior	6,8
Para estar mejor preparado para entrar en el mundo laboral	54,5

Además del aprendizaje de una profesión (36,2 %), los alumnos son conscientes de la importancia de la preparación para el ingreso en el mundo del trabajo (54,5 %), lo que parece revelar un concepto más integrador y adaptado a un periodo de incertidumbre y constantes cambios. Por consiguiente, es evidente que existe un significado de instrumentalización vinculado a esta elección que se extiende sobre todo hacia las vertientes de la asociación entre la escuela y el mundo de trabajo, a saber, el logro de una mejor preparación y una forma de inserción más fácil en el mercado de trabajo, así como la adquisición de una formación profesional. Además de esta preocupación, también encontramos subyacente la necesidad de obtener la titulación escolar correspondiente: el 38 % de los encuestados afirma haber escogido esta modalidad de formación para terminar más fácilmente el 12º curso y el 12,9 % afirma que eligió esta modalidad para poder ganar una cierta suma de dinero y terminar simultáneamente el 12º curso.

⁽¹⁴⁾ En el cuestionario, dos razones han sido preguntadas.

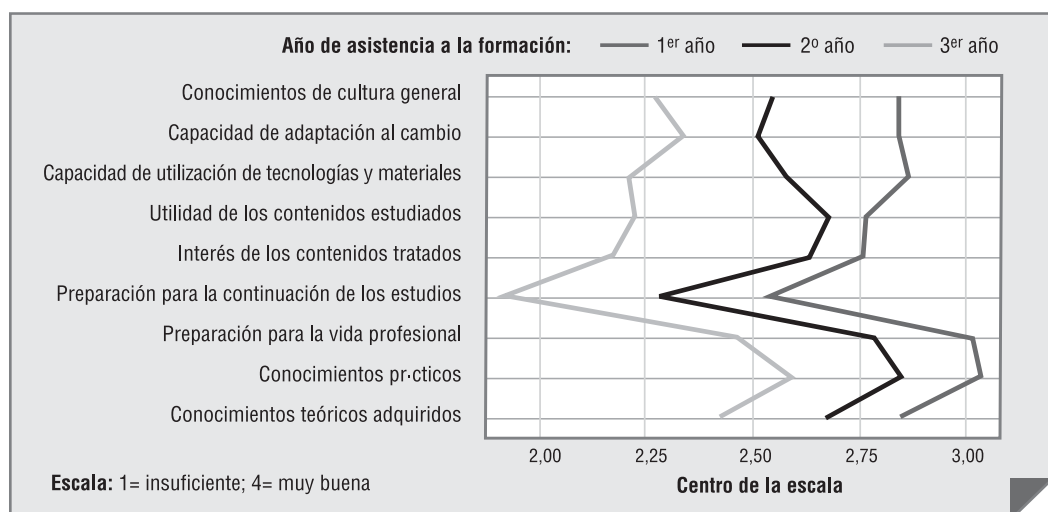
Opinión sobre la formación recibida

En general, los alumnos encuestados valoran muy positivamente los aspectos seleccionados en este estudio para caracterizar genéricamente esta modalidad de formación.

Los aspectos que los alumnos valoran como más positivos son los conocimientos prácticos y la preparación para la vida profesional. Otro aspecto valorado menos positivamente es la preparación para la continuación de los estudios.

Comprobamos, además, que, entre el primer y el tercer año el valor atribuido a todos los aspectos disminuye y que la diferencia más notable en el resultado medio se observa en la capacidad de utilización de tecnologías y materiales y la preparación para la continuación de los estudios.

Figura 2. Evaluación de la formación (media)



A la luz de los datos anteriores, parece existir una relación inversa entre la evaluación de la formación y el año de asistencia a la misma; en este sentido, los alumnos de tercer año son los más descontentos y críticos, lo que pone de manifiesto una cierta ruptura con las expectativas albergadas al inicio de la formación. Incluso en relación con los criterios que influyen en la elección de esta modalidad de formación, como es el caso de la preparación para la vida profesional, se observa un desanimo significativo.

Percepciones y expectativas de los alumnos de cara al futuro

Estos jóvenes planifican su futuro compaginando el acceso al mercado laboral con la prolongación de los estudios. Aunque la intención de la mayoría es buscar un empleo dentro de su ámbito de formación, un grupo muy numeroso desearía cursar la enseñanza superior, aunque ello signifique compaginar la educación con el trabajo.

Tabla 6. **Proyectos educativos y profesionales (%)**

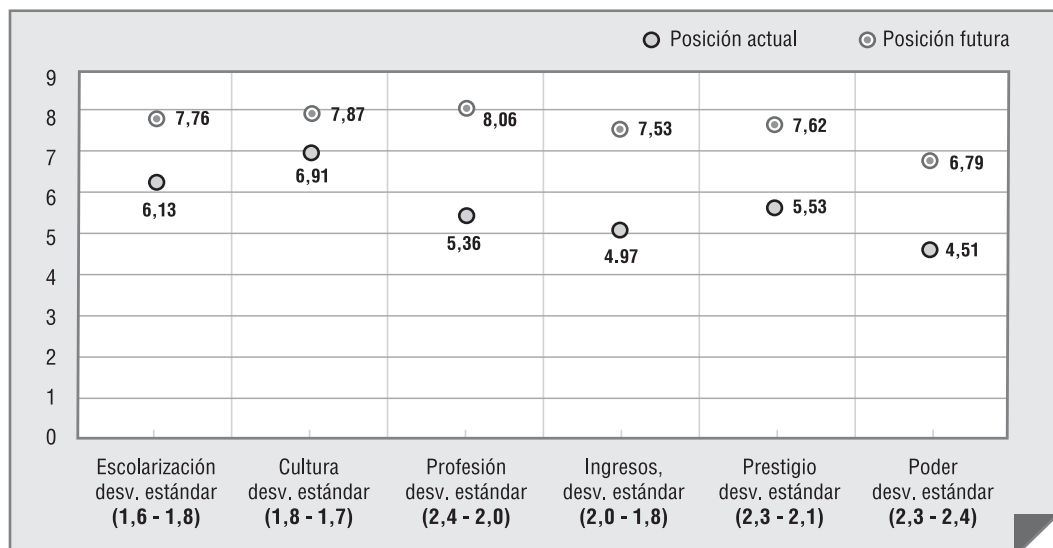
Acceder a la enseñanza superior como estudiantes a tiempo completo	5,7
Acceder a la enseñanza superior y trabajar simultáneamente	26,2
Obtener un empleo en su área de formación	55,2
Obtener un empleo en un área diferente	5,7
Formarse en un área diferente	4,7

Otro aspecto relevante para el análisis de las percepciones de estos jóvenes consistió en examinar cómo se representan los alumnos del sistema de aprendizaje de nivel III en ciertas dimensiones simbólicas de la posición social. A este fin se ha seguido el modelo presentado por Mauritti (2003) en un estudio efectuado con jóvenes universitarios.

Los jóvenes encuestados fueron invitados a evaluarse en función de dos bloques idénticos de indicadores (estratificados a partir de la escolarización, la cultura, la profesión, los ingresos, el prestigio y el poder), uno relativo a las posiciones sociales que creen ocupar en el contexto actual y el otro en relación con el porvenir (de aquí a veinte años). Se utilizaron escalas jerárquicas de importancia social, en las que el 1 corresponde al extremo inferior y el 10 al superior. A continuación, se calcularon las posiciones intermedias para cada indicador.

Los valores medios representados en el gráfico muestran que, en relación con las posiciones actuales, existe una diferenciación entre las diversas dimensiones, ya que la cultura y la educación juegan un papel crucial en la percepción que los alumnos se hacen de sí mismos dentro del entorno social. Sus expectativas de haber mejorado su situación al cabo de veinte años se expresa mediante posiciones más elevadas que las actuales, aunque mantienen el mismo perfil, entre las que destacan la profesión, la cultura y la escolarización.

Por lo que se refiere a la *profesión*, que es la dimensión en la que los jóvenes demuestran albergar mayores expectativas de mejorar su posición, parece confirmarse la eficacia instrumental que este

Figura 3. Representaciones de la posición social (*media*)

tipo de formación refleja de cara a sus expectativas profesionales. Bien mediante la obtención de la titulación que les permite continuar sus estudios, bien por las cualificaciones profesionales adquiridas por medio de la formación y que les brindan una posición más cualificada en el mundo laboral, lo cierto es que estos jóvenes proyectan un futuro profesional bastante elevado al cabo de veinte años.

Con arreglo a las posiciones en conjunto, cabe concluir que los recursos educativos y culturales (dimensiones en las que las posiciones medias son elevadas) parecen traducirse en oportunidades profesionales que, a su vez, llevan consigo otras dimensiones: ingresos, prestigio y poder.

Motivaciones y expectativas de las empresas

Tamaño, sector de actividad y mercado

En relación con el *tamaño*, la mayoría de las empresas comprendidas en este estudio (el 91 %) son pequeñas y medianas empresas (PYME) ⁽¹⁵⁾, la mayoría de las cuales (71,2 %) de menos de

⁽¹⁵⁾ Tomamos como referencia la definición de pequeñas y medianas empresas que recoge la Recomendación de la Comisión de 3 de abril de 1996 (DO L 107 de 30.4.1996, p. 4) que establece los criterios para su clasificación: número de empleados, volumen de negocio anual e independencia. En este estudio, sin embargo, sólo tomamos en consideración el número de empleados.

cincuenta empleados. Se trata de una pauta típica del tejido industrial portugués, integrado principalmente por PYME con estructuras organizativas básicas y normalmente dirigidas por el accionista mayoritario, cuyo bagaje educativo es escaso (Rodrigues, 1998).

Sólo el 16,1 % de las empresas estudiadas cuentan con un certificado de calidad ISO, y la práctica mayoría son medias o grandes empresas.

Esta constatación nos permite cuestionarnos si en el seno de las empresas existen estructuras adecuadas para llevar a cabo este tipo de formación. La necesidad de adaptar este modelo de formación al tejido empresarial portugués puede socavar ciertos principios orientadores de esta modalidad, especialmente la valoración de la cualificación derivada de la formación en el centro de trabajo. Dentro del universo empresarial portugués, como recoge el Informe del CIDEF (1994), el número de empresas dotadas de recursos endógenos fieles al espíritu del modelo es muy limitado, es decir, que el sistema de aprendizaje no hubiera podido expandirse de no haber concurrido empresas de menor dimensión, peor equipadas para la formación y menos capacitadas para acogerla. Dicho proceso está ilustrado por el número de aprendices por empresa ⁽¹⁶⁾, que tiende a marginar la formación en las empresas.

Motivos de la participación en el Sistema de Aprendizaje

Las empresas justifican su participación como un modo de cumplir con lo que consideran su responsabilidad social y reconocen que también se trata de un procedimiento de contratación más eficaz.

Otro factor importante o muy importante es que habilita la puesta en práctica de una política de promoción del personal, aunque con variaciones significativas en función del tamaño de las empresas.

Por lo que se refiere al modo en que las empresas se mantienen al día sobre el funcionamiento de la formación, el 71,4 % encomienda esta misión al tutor y sólo el 57,1 % a contactos periódicos con el centro de formación profesional. Ha de tenerse en cuenta que el 5,4 % de los encuestados declara no mantenerse informado, atribuyendo exclusivamente esta responsabilidad al tutor. Idéntica situación se manifiesta cuando se le pregunta a los encuestados cómo se manifiesta la implicación en la formación. Las empresas consideran que la supervisión de la actividad desarrollada por los alumnos en la empresa, la planificación con el tutor y la evaluación de la formación revisten la mayor importancia. Menor es la importancia atribuida al contacto con el centro de formación profesional, lo que parece

⁽¹⁶⁾ En el presente estudio, la media de alumnos por empresa es de 2,1.

dar a entender que una considerable proporción de estas empresas opera sobre una base en gran parte autónoma, centrando los objetivos en sus propias necesidades y descuidando la coordinación necesaria para el funcionamiento del proceso.

Evaluación de la oferta formativa

Los representantes de las empresas coinciden en que la formación dispensada se adecua a las necesidades empresariales y del mercado de trabajo, así como en que se adapta a los cambios ocupacionales y laborales. Con todo, las empresas de mayores dimensiones se muestran menos optimistas y tienden a asociar más esta oferta de formación con trabajadores desfavorecidos, sin dejar de reconocer simultáneamente que el sistema, si bien eficaz en teoría, presenta deficiencias en la práctica.

Cuando se les pregunta qué aspecto consideran más positivo, los encuestados citan sin reservas de ningún tipo la formación en el centro de trabajo (80,4 %). En general se percibe a este componente formativo como la piedra angular para la viabilidad del sistema de aprendizaje y se da por descontado que es el indicador crucial de la calidad en virtud de la cual se garantiza su eficacia externa.

La falta de coordinación entre ambos componentes también se pone claramente de relieve. Aunque las empresas admiten no estar en condiciones de visitar el centro de formación profesional para supervisar el proceso formativo del alumno, algunas sugieren que sea el propio centro el que establezca un comité para la supervisión de los alumnos en la empresa.

Existe incluso un amplio grupo de interlocutores que reconoce su incapacidad para manifestarse en términos globales sobre el proceso de formación puesto que ignora en gran medida los objetivos y actividades relativas a la formación dispensada en el centro de formación. Este indicador, complementario de los ya mencionados, revela cierta fragmentación del equipo encargado de la formación. Aparte las posibles consecuencias sobre el trabajo pedagógico, el hecho es sintomático de una descoordinación preocupante entre los componentes de la formación cuando es precisamente el mutuo vínculo entre ellos la característica más positiva que suele atribuirse a este modelo de alternancia. Este hecho no es menos sintomático de una frágil imbricación en el sistema, lo que de hecho pone en cuestión los principales objetivos y posibilidades del aprendizaje en el centro de trabajo.

Se constató que los representantes de la patronal achacaban a la inestabilidad del mercado de trabajo las dificultades para la búsqueda de empleo. Se acusaba una vez más la escasa supervisión del impacto de un mercado del primer empleo en el que predomi-

nan las actividades sobre los trabajos (Azevedo, 1998). A la vista de este panorama marcado por la incertidumbre y la inestabilidad, Pais (2001) llega incluso a poner en duda el papel de la formación profesional, so pretexto de que no ha contribuido a eliminar o mitigar algunos de los aspectos más negativos del sistema de empleo, especialmente el hecho de que no responde adecuadamente al problema del desempleo juvenil.

La cuestión se hace aún más candente cuando apreciamos que la falta de una adecuada preparación escolar para el desempeño de una profesión, así como la falta de experiencia, son obstáculos añadidos a los que también hacen alusión los representantes empresariales. Por un lado predomina la idea de que los jóvenes deben alcanzar un nivel elevado de formación profesional antes de ejercer con desenvoltura un trabajo complejo, mientras que por otra se admite que dicha formación, pese a la alternancia, puede perder atractivo, poniendo claramente de relieve que la experiencia laboral puede predominar sobre las ventajas competitivas derivadas de dicha formación.

Curiosamente, apenas más de la mitad de las empresas encuestadas reconocen optar por un alumno de esta modalidad de formación cuando necesitan contratar un nuevo empleado.

Tabla 7. Selección de un nuevo trabajador para la empresa (%)

Un joven recién diplomado de nivel III del Sistema de Aprendizaje del IIEFP	53,6
Un joven con el 12º curso de enseñanza secundaria	1,8
Un joven recién licenciado	8,9
Un trabajador con experiencia demostrable	35,7

Aunque de la encuesta sobre los efectos de la formación en el marco organizativo y productivo de las empresas se desprenden algunas notas positivas, el 35,7 % de las mismas contrataría, no obstante, a un trabajador con experiencia acreditada, pese a los aspectos positivos de la formación.

Consideramos que ello está relacionado con el hecho de que las empresas buscan respuestas urgentes a una serie de problemas multiformes y, por ello, los resultados a corto plazo prevalecen sobre la inversión a medio y largo plazo que sería necesaria para crear o desarrollar sistemas de aprendizaje. Por ahí va la justificación de las decisiones adoptadas por nuestros encuestados, que destacan la experiencia profesional como herramienta para lograr resultados operativos en un corto espacio de tiempo.

En lo que se refiere a las empresas que optarían por un joven recién diplomado del Sistema de Aprendizaje de nivel III, la justificación de esta elección se basa en la posibilidad de formar a un trabajador de conformidad con la propia filosofía de la empresa y en el conocimiento de las características y posibilidades del joven en cuestión. Una vez más, los discursos traducen una preocupación por la socialización laboral, en detrimento de los aspectos que potencian los diversos componentes de la formación. Las estrategias de selección de personal, una vez que el periodo de adaptación a la empresa se reduce al mínimo y las empresas tienen la oportunidad de comprobar las competencias del joven, encierran un riesgo bastante menor.

La extrema valoración de la experiencia profesional, el desconocimiento de los currículos y planes de estudio, así como la desconfianza relativa a la formación ofrecida en el centro de formación profesional, son algunos de los aspectos que señalan nuestros encuestados.

Percepciones y expectativas de los aprendices

Los representantes de las empresas consideran que las principales razones que llevan a los jóvenes a optar por esta modalidad de formación residen en la necesidad de obtener la titulación equivalente al 12º curso de enseñanza y en la importancia que la preparación reviste para el mundo del trabajo.

Tabla 8. **Expectativas en lo que se refiere a los planes educativos y profesionales de los alumnos (%)**

Acceder a la enseñanza superior como estudiantes a tiempo completo	0,0
Acceder a la enseñanza superior compaginándola con el trabajo	12,5
Obtener un empleo en su ámbito de formación	75,0
Obtener un empleo en otro ámbito de formación	8,9
Formarse en un ámbito diferente	0,0
Engrosar las filas del desempleo juvenil	3,6

Los encuestados consideran que los jóvenes escogieron esta modalidad de formación para aprender una profesión y mejorar su preparación para el mundo laboral, con el propósito a medio o largo plazo de obtener un empleo en su ámbito de formación. La convergencia de expectativas entre los encuestados demuestra hasta cierto punto el papel de este tipo de formación como promotora en potencia

de una homogeneización para el destino de los educandos: concluir la formación de nivel III y comenzar un itinerario profesional. Cabe subrayar que ninguno de los encuestados espera que estos jóvenes ingresen en la enseñanza superior a tiempo completo y apenas el 12,5 % lo admite compaginándolo con el ejercicio de una profesión.

Los encuestados concuerdan, en general, en que los jóvenes poseen las competencias básicas para el ingreso en el mercado laboral y satisfacer las exigencias de las empresas, pero son menos optimistas en relación con sus perspectivas de seguir una carrera profesional prometedora. La insatisfacción se acusa sobre todo en las grandes empresas, que tienen una visión menos positiva de los educandos.

Notas a modo de conclusión

Creemos que esta modalidad de formación supone una oportunidad para un sistema educativo que se resiente de unas elevadas y persistentes tasas de fracaso y abandono escolar. La predisposición constatada en los jóvenes a prolongar su educación constituye un indicio revelador de la capacidad de esta oferta educativa para atraer a muchos jóvenes al universo educativo, permitiendo así la (re)definición de proyectos y expectativas de cara al futuro. Por otro lado, esta predisposición puede considerarse, sin embargo, un gran desafío, ya que promueve el replanteamiento de la incompatibilidad tradicional entre la vía profesional y la académica.

En términos de empleo y a la luz del aumento de las tasas de desempleo juvenil y la falta de profesionales cualificados y muy cualificados de nivel intermedio (Azevedo, 2003), el aprendizaje puede considerarse también una oportunidad, puesto que incluye la alternancia como modalidad de formación.

Aunque se han recogido comentarios y opiniones favorables a la alternancia durante la realización del presente estudio, observamos que la formación en el entorno laboral está infraexplotada pedagógicamente, lo que conduce al ámbito de la alternancia yuxtapuesta⁽¹⁷⁾ y a la promoción de actividades más características del modelo taylorista.

⁽¹⁷⁾ Según Imaginário (1999, p. 26-27), esta "tipología" de formación se limita a propiciar la coexistencia de dos periodos de actividades diferentes, uno en el contexto de la formación y el otro en el del trabajo, pero sin ningún vínculo entre ellos. El espacio y el tiempo de aprendizaje son independientes entre sí y no toman en consideración las estrategias de aprendizaje de los alumnos desde un punto de vista susceptible de favorecer la integración de lo aprendido.

Estos datos se hacen aún más comprensibles si se toman en consideración los resultados de estudios recogidos por Clara Correia (1999), que ponen de manifiesto la incoherencia del discurso de los empresarios portugueses, quienes, por una parte, apelan a las cualificaciones de los recursos humanos desde el punto de vista de la innovación y la competitividad y, por otra, siguen contratando a los menos escolarizados y afirman desconocer las modalidades de formación existentes y sus principales ventajas. Luís Imaginário (1999, 2000) llama también la atención sobre el hecho de que el mercado de trabajo del sector público y privado sigue contratando trabajadores con el coste más bajo, aunque ello implique contratar a jóvenes con una escolarización rudimentaria y con un bajo nivel de cualificación profesional, pasando por alto la cualificación de nivel medio que brinda el sistema de formación. En esta misma línea de pensamiento, Guerreiro y Abrantes (2004) señalan que el tejido empresarial portugués es poco permeable al cambio organizativo y, por consiguiente, a la contratación de trabajadores más cualificados. La clase empresarial, generalmente poco cualificada, ha apostado sobre todo por la innovación tecnológica y la reducción de costes, lo que paraliza el cambio organizativo y la apuesta por la formación. De forma paralela y consiguiente, el panorama portugués, a saber, el problema del desempleo que en Portugal afecta sobre todo a jóvenes con cualificaciones intermedias, se distancia del que se observa en el resto de los países europeos (Grácio, 2000; Pais, 2001; Guerreiro y Abrantes, 2004).

Esta situación necesariamente tiene efectos significativos en la capacidad del mercado de trabajo para atraer a los jóvenes. En este sentido, el desarrollo de toda una serie de funciones y la aparición de nuevas modalidades de organización empresarial en Portugal desembocará en una demanda cada vez mayor de técnicos intermedios (Azevedo, 2003).

Además de todas las situaciones mencionadas, cabe señalar la importancia del capital socioprofesional creado por este tipo de cursos de formación; como Guerreiro y Abrantes señalan, “su desarrollo generó nuevos problemas y desafíos, y hoy en día se reconoce que la clave de su éxito, en su doble papel de responder a las expectativas de los jóvenes y a las necesidades de las organizaciones de trabajo, depende también de una labor de colaboración más estrecha con las empresas y las instituciones de enseñanza secundaria y superior” (2004, p. 67).

A la luz de algunas de las líneas generales de este estudio, no podemos dejar de señalar ciertas preguntas que subyacen a todas estas complejas consideraciones e influyen sobre el futuro de estos

jóvenes. ¿Lograrán un puesto de trabajo en su área de formación? ¿Entrarán en el mercado de trabajo en el nivel profesional correspondiente a sus cualificaciones? ¿Continuarán sus estudios en la enseñanza superior? ¿Serán capaces de traducir el aprendizaje a otros contextos?

En el ámbito de las políticas educativas también surgen otros interrogantes a la luz de las conclusiones del presente estudio. Si el Aprendizaje se presenta como una oportunidad para el sistema educativo portugués, ¿cómo podrá superar las barreras señaladas y encontrar por sí mismo el camino para alcanzar los objetivos de su misión y enmarcarse de forma gradual en la dimensión social de los nuevos valores comunitarios?

Aparte de una enumeración exhaustiva, las consideraciones generales y las cuestiones que proponemos en el presente estudio pretenden constituir un intento de sistematización de algunas de las conclusiones que han ido surgiendo durante su elaboración y que, lejos de agotar la problemática, deseáramos que contribuyesen a la formulación de nuevos interrogantes y a la intervención en un debate que sigue abierto.

Bibliografía

- Alves, N. "Formação em Alternância: limites e potencialidades", *Formação Saberes Profissionais e situações de Trabalho*, 1996, II, pp. 9-13.
- Alves, N. et al. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEFP, 2001.
- Azevedo, J. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*, Comunicación presentada en el "Colóquio Sobre o Plano Nacional de Emprego", Conselho Económico e Social, Lisboa, 23 y 24 de marzo (texto multicopiado), 1998.
- Azevedo, J. *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Oporto: Edições ASA, 2002.
- Azevedo, J. et al. *Evolução da Oferta e da procura no nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?*. Oporto: SEDES, 2003 (texto multicopiado).
- Bourdieu, P. *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. París: Éd. Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. Passeron, J. A. *Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, s.d.
- Cabrito, B. "Universidade e Reprodução social", *Revista de Educação*, 2001, X, 2, pp. 25-37.

- Carneiro, R. et al. *O Futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo II, Lisboa: ME, 2000.
- CIDEC. *Estudo de Base para o ajustamento dos diplomas legais do Sistema de Aprendizagem*, Relatório Síntese e Recomendações, mayo de 1994.
- Correia, C. (coord.) *Relações entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente*. Lisboa: OEFP, 1999.
- Costa, A. F. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- Costa, A. F. et al. “Classes sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2000, nº 34, pp. 9-46.
- Grácio, S. “Educação e emprego: reflexões suscitadas pela semana da juventude”, *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, pp. 129-138.
- Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP, 2004.
- Imaginário, L. *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999.
- Imaginário, L. “Educação, formação e trabalho: partilha de responsabilidades sociais”, *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, pp. 105-108.
- Mateus, S. “Futuros Prováveis – Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2002, nº 39, pp. 117-149.
- Mauritti, R. “Representações de posição social”, en Almeida, J. F. et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, 2003, pp. 91-109.
- Neves, A. O. et al. *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*. Lisboa: OEFP, 1993.
- Neves, A. O.; Pedroso, P. A “Formação em Alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem”, *Formar*, 1994, 10.
- Pais, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Oporto: Âmbor, 2001.
- Pedroso, P. “Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas”, *Inovação*, 1996, IX, 3, pp. 263-282.
- Prost, A. *L’enseignement s’est-il démocratisé?* París: PUF, 1992.
- Rodrigues, M. J. *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1998.
- Silva, C. G. *Escolhas Escolares e Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades

Roger Hessel

Experto en políticas europeas en materia social y de formación profesional y conferenciante,
Instituto Europeo de Administración Pública – Centro Europeo de Formación en Asuntos Sociales y de Salud Pública (EIPA-CEFASS), Milán.

Palabras clave

Formación profesional,
interlocutores sociales,
empleabilidad,
capacidad de aprendizaje,
centros de trabajo que
favorecen el aprendizaje,
necesidades de formación
específica, enfoque
horizontal del ciclo vital

RESUMEN

Con el envejecimiento de la sociedad, se ha cobrado conciencia a nivel decisivo de que es preciso mantener en el empleo a los trabajadores de más edad. El aprendizaje permanente va adquiriendo cada día más importancia en toda Europa. Los adultos, cuya vida activa se prolonga, necesitan (re-)educarse para mantener su productividad. Sin embargo, la formación profesional tiende a contraerse con la edad. El presente artículo analiza la evolución seguida por la política europea de empleo, el concepto de “envejecimiento activo” y los cambios en el decurso vital, y examina el problema de si el envejecimiento per se afecta sustancialmente al potencial productivo de las personas mayores. Se estudia el papel de los interlocutores sociales en relación con los posibles beneficios derivados de la formación profesional para una población activa altamente cualificada. El artículo pone en solfa las concepciones tradicionales relativas a los trabajadores de más edad y aboga por una estrategia de formación profesional para todas las edades: el aprendizaje debe convertirse en un hábito no sometido al arbitrio de la edad.

Síntesis de los principales cambios experimentados en el mercado de trabajo en Europa

Evolución de la política europea de empleo

Los mercados de trabajo de la Unión Europea están experimentando cambios sustanciales y acelerados, impulsados principalmente por los avances y desarrollos tecnológicos que facilitan cada vez más la comercialización de los servicios. La revisión de la *Estrategia Europea de Empleo* ha tenido en cuenta estos cambios y prevé un incremento significativo en la tasa de empleo de los trabajadores. Incrementar la tasa de empleo entre todos los trabajadores, en particular las mujeres y las personas de más edad, es un elemento clave de la estrategia de la UE para mantener unos sistemas de seguridad social sostenibles pese al envejecimiento de la población.

Mientras que la necesidad de fomentar el empleo es un problema urgente que interesa a toda Europa por igual, las políticas de empleo -incluidos los programas de formación profesional- recaen en la esfera de competencias exclusiva de los Estados miembros y de los interlocutores sociales nacionales. Las políticas de empleo a nivel europeo siguen adoleciendo de vaguedad en cuanto al modo de desarrollar los programas de formación. Con el *Método abierto de coordinación* ⁽¹⁾, la Comisión Europea anima a los Estados miembros a cooperar en los temas de política social, a la vez que toma en cuenta la diversidad de las situaciones nacionales.

De acuerdo con las directrices europeas de empleo, Los Estados miembros de la UE deberán proporcionar incentivos a los trabajadores para que se jubilen más tarde y de modo más gradual, además de incentivos para que las empresas retengan a los trabajadores de más edad, es decir, a los trabajadores de edades comprendidas entre 55-64 años ⁽²⁾. Las directrices establecen estrategias diferentes pero complementarias: las políticas de empleo

⁽¹⁾ El nuevo método abierto de coordinación (MAC) se definió en la reunión del Consejo celebrada en Lisboa en 2000. La cumbre propuso este método para facilitar el desarrollo de la protección social "a fin de divulgar las mejores prácticas y de garantizar la mayor convergencia en lo que respecta a los principales objetivos de la Unión Europea" en los ámbitos donde las competencias comunitarias se encuentran limitadas. Véase asimismo: Pochet, *Social benchmarking, policy making and new governance in the EU*, Journal of European Social Policy 2001: pp. 291-307.

⁽²⁾ De acuerdo con una encuesta Eurostat de 2004, en la UE-25 cerca de 79,7 millones de trabajadores mayores realizaban un trabajo o actividad profesional (comunicado de prensa 112/2005 del 8 de septiembre de 2005).

deberán promover la formación, las estrategias de aprendizaje permanente y las medidas activas de mercado laboral para todos, independientemente de la edad.

El núcleo de la Estrategia Europea de Empleo es promover el empleo, y no sólo la reducción del desempleo. Incrementar el empleo de los trabajadores mayores se considera una forma de aliviar el lastre del envejecimiento de la sociedad y el cambio demográfico en Europa ⁽³⁾. Los dos colectivos con mayor potencialidad fueron las mujeres y los trabajadores de más edad. Pero, mientras que la promoción de las oportunidades de empleo entre las mujeres ha ocupado desde el primer momento un lugar prioritario en la agenda de la Estrategia Europea del Empleo, no ha sucedido lo mismo en el caso del empleo de los trabajadores de más edad ⁽⁴⁾. Desde el año 2002, las Directrices europeas de empleo han incluido dos objetivos cuantitativos para los trabajadores de más edad, introducidos ambos como parte de la Estrategia de Lisboa: el primero consiste en aumentar la tasa de empleo de los trabajadores de más edad en un 50 % como promedio hasta 2010; el segundo consiste en incrementar el promedio de edad para la jubilación en cinco años para el final de la década. La edad media de jubilación era de 59,9 años en 2001; el objetivo para 2010 consiste en alcanzar el 70 %.

En consonancia con su propósito de convertirse antes de 2010 en la economía más competitiva basada en el conocimiento, en 2005 se replanteó la Estrategia de Lisboa, otorgando prioridad a los objetivos económicos de la misma y adoptando un nuevo enfoque sobre la “titularidad” nacional y los compromisos de reforma (Pisany-Ferry y Sapir, 2006). Esta nueva estrategia, conocida generalmente como “Lisboa 2”, insiste aún más en la necesidad de emprender reformas estructurales concretas del mercado de trabajo que combinen la flexibilidad del mercado y la seguridad de las condiciones laborales. En su informe anual de situación 2006 sobre la Estrategia de Lisboa, la Comisión Europea reconocía que los avances en relación con el crecimiento siguen siendo desiguales, y que el foco de atención se está desplazando en la actualidad hacia el logro de resultados. La Comisión ha vuelto a definir los cuatro ámbitos prioritarios a efectos de la inversión en educación e investigación, con el objetivo de que en 2010 alcance el 2 % del producto interior bruto (PIB), partiendo del actual 1,28 %. La mejora de la adap-

⁽³⁾ Comunicación de la Comisión Europea Aumentar el empleo de los trabajadores de más edad y retrasar su salida del mercado de trabajo, COM (2004) 146, marzo de 2004.

⁽⁴⁾ Las primeras Directrices para el empleo de 1998 apenas lo mencionaban.

tabilidad de los trabajadores implica un amplio espectro de acciones, apoyadas por la UE mediante medidas legislativas y fondos comunitarios ⁽⁵⁾.

En enero de 2007 se inició un nuevo programa de Fondos Estructurales para los 27 Estados miembros. El nuevo conjunto de medidas que regulan los fondos representa uno de los mayores cambios realizados durante la última década. El Fondo Social Europeo (FSE) debería contribuir al logro de los objetivos de la Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo. El nuevo marco reglamentario está más focalizado que el actual: el FSE será un instrumento importante de financiación y de definición política para el desarrollo de las cualificaciones de los trabajadores.

Un elemento importante de la agenda social 2005-2010 de la UE fue la consulta realizada por la Comisión Europea sobre la necesidad de revisar las actuales normativas laborales, concluida a finales de 2007. El *Libro Verde – Modernizar el derecho laboral para afrontar los retos del siglo XXI* ⁽⁶⁾ se interrogaba sobre el papel que podrían jugar la legislación laboral y/o los convenios colectivos en orden a promover el acceso a la formación en el curso de una vida laboral plenamente activa. La Comisión está elaborando una comunicación sobre la base de las respuestas recibidas. Queda por ver si el documento se hará debidamente eco de la importancia del acceso a la formación a lo largo de todo el ciclo vital.

El concepto de envejecimiento activo

Los cambios demográficos en el siglo XXI plantean un desafío considerable para los países europeos. Esta evolución se enmarca dentro de una tendencia de mayores proporciones: el mundo en general está asistiendo y asistirá al envejecimiento demográfico a lo largo de este siglo. La edad influye sobre la capacidad de trabajo, y las investigaciones desarrolladas por el Instituto de Salud Laboral de Finlandia sugieren que las diferencias individuales en la capacidad de trabajo —una combinación de factores individuales y laborales— dependen del tipo de trabajo desarrollado: trabajo de oficina (“de cuello blanco”) o trabajos físicamente exigentes. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de introducir adaptaciones personalizadas dentro del entorno de trabajo cuando las personas empiezan a envejecer (Ilmarinen, 2001; Reday-Mulvey, 2003). Los programas de formación adecuados y los incentivos individuales para

⁽⁵⁾ Nuevo Programa estructural europeo 2007-13.

⁽⁶⁾ COM(2006) 708 final; véase el sitio Web de la Comisión: http://ec.europa.eu/employment_social/labour_green_paper_en.htm

la formación también deberían apoyar la creciente heterogeneidad de la población activa de más edad. Las nuevas modalidades de la denominada gestión del final de la vida laboral deberían tener en cuenta estas diferencias con vistas a superar las resistencias de algunos sectores de la población trabajadora y las costosas huelgas que ya han protagonizado los mismos en algunos países, como es el caso de los camioneros, artesanos y bomberos.

El concepto de “envejecimiento activo” fue originalmente desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se presentó en la Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid en abril de 2002. La OMS ofrece la siguiente definición: “Envejecimiento activo es el proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental con el objetivo de ampliar la calidad de vida en la vejez” (7). La OMS destaca el estrecho vínculo entre la actividad y la salud, señalando la importancia de mejorar la calidad de vida incluso en la edad más avanzada mediante el mantenimiento del bienestar mental y físico durante todo el ciclo vital. Se trata de un concepto preventivo que supone implicar a todos los grupos de edad en el envejecimiento activo durante el decurso vital. El elemento central es la capacitación –restablecer las funciones y ampliar la participación de las personas de más edad– en lugar de la incapacitación, las crecientes necesidades de los mayores y el riesgo de dependencia.

Las instituciones europeas han asumido igualmente la estrategia del envejecimiento activo, introduciendo el concepto en sus directrices de 1999 y 2000. En su estrategia para el envejecimiento activo, la Comisión Europea hace hincapié en un enfoque participativo que proporcione a los ciudadanos oportunidades adecuadas para desarrollar sus propias modalidades de actividad. El foco de atención se desplaza de las personas mayores como grupo separado y se dirige a todos los ciudadanos, dado el envejecimiento es un proceso constante de todas las personas. A partir de 2001 se otorgó una mayor relevancia al “envejecimiento activo”, convirtiéndolo en una directriz independiente. Las directrices para 2001 insisten en que “se precisan profundos cambios en las actitudes sociales predominantes frente” a los trabajadores de más edad “para sensibilizar a los empresarios sobre el potencial de dichos trabajadores”, así como revisar “los sistemas de ventajas fiscales a fin de contrarrestar la desmotivación y hacer que a estos trabajadores les resulte más atractivo seguir participando en el mercado de trabajo”. El

(7) Sitio Web de la OMS: www.euro.who.int/ageing

informe de 2003 del Grupo de Trabajo sobre el Empleo *Trabajos, trabajos, trabajos: crear más empleo en Europa* allanó el camino para convertir al envejecimiento activo en una de las principales prioridades de la UE. Queda por ver si el enfoque centrado en el envejecimiento activo contribuirá gradualmente a sustituir la glorificación de la juventud que prevalece en la actualidad por los valores de la solidaridad y por un enfoque del empleo y de la gestión de los recursos humanos menos dependiente de la edad. La orientación de la Comisión Europea hacia las políticas de envejecimiento activo, es decir, la estrategia de movilizar todo el potencial de las personas de cualquier edad, parece ser la política correcta de cara al futuro.

Formación profesional continua en la sociedad del conocimiento

Adaptar la educación y la formación a la sociedad del conocimiento

La globalización y la consiguiente intensificación de la competencia directa han influido sobremanera en la organización del trabajo, incluyendo la calidad de las prestaciones. Los métodos y políticas de formación profesional deben responder a los cambios en las condiciones de trabajo. Los principales cambios a finales del siglo XX y comienzos del XXI se han caracterizado por el concepto “sociedad del conocimiento”, aunque hasta ahora no parece existir una definición clara sobre el significado de ‘sociedad del conocimiento’ (Fundación Europea, 2005). Sin embargo, un modo intelectualmente útil de acercarse a la sociedad del conocimiento pasa por reconocer que ésta incorpora varias tendencias importantes. La Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo ha tratado de resumir de la siguiente forma estas tendencias principales en su Manual de prospectiva para la sociedad del conocimiento (*Handbook of knowledge society foresight*)⁽⁸⁾:

- el desarrollo de la sociedad de la información basado en la utilización de las nuevas tecnologías de la información (TI); la sociedad de la información se presenta como una condición para la sociedad del conocimiento;
- como complemento a la aplicación de las tecnologías de la información, crece la importancia de la innovación como fuente de competitividad empresarial y nacional;

⁽⁸⁾ Este manual se publicó en 2003 y solamente se encuentra disponible en formato electrónico: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/index.htm>

- el desarrollo de las economías de servicios, plataforma en la que se desenvuelve el grueso de la actividad económica; es posible generar más valor con la distribución, la comercialización y los servicios que con la fabricación;
- la gestión del conocimiento, es decir, los esfuerzos de las organizaciones para aplicar nuevos sistemas de información, haciéndolos más eficientes mediante la utilización de bases de datos y el desarrollo de los recursos humanos;
- la necesidad de educación y formación permanentes, a fin de facilitar la adaptación de las personas y la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos (Fundación Europea, op. cit.).

El Grupo de Alto Nivel creado por la Comisión Europea y presidido por Wim Kok reclamó acciones urgentes en relación con la sociedad del conocimiento, en tanto que uno de los cinco ámbitos de carácter político. En su revisión intermedia *Enfrentarse al desafío: la Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo* (noviembre de 2004), el grupo de expertos recomendó fomentar el aprendizaje permanente para todos y adaptar los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento. La inversión en capital humano se convierte así en condición *sine qua non* para la competitividad futura. Mediante la ampliación de las oportunidades de formación y el fortalecimiento de la empleabilidad de los trabajadores se sientan las bases para unos sistemas de empleo más flexibles y por consiguiente más productivos. Resulta esencial, sin embargo, ampliar la oportunidades de formación y reciclaje hasta la conclusión de la carrera profesional, en lugar de reducirlas a partir de los 50 años.

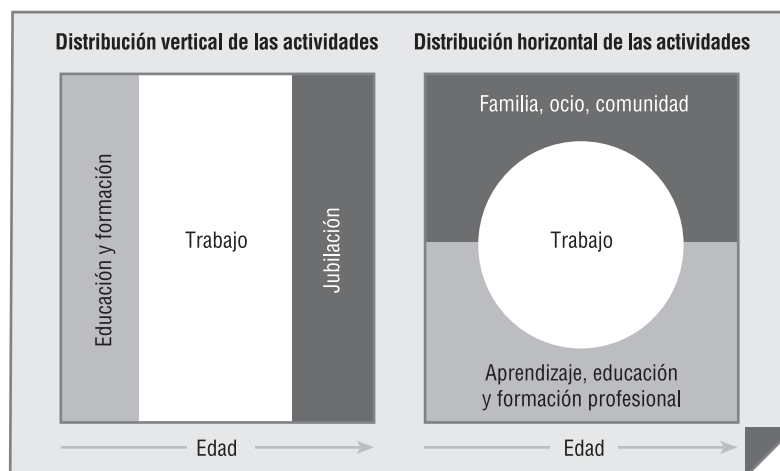
La distribución horizontal de las actividades en el transcurso de la existencia

La mayor parte de las sociedades industriales han experimentado una tendencia hacia la diversificación y la individualización de las actividades de ocio y de los modelos de formación. Tradicionalmente, los ciclos vitales de los ciudadanos se han dividido verticalmente en educación, trabajo y jubilación. Esta perspectiva –profundamente enraizada en la mentalidad ciudadana– ya no se corresponde con el ciclo vital de los trabajadores de hoy en día. Las transiciones entre las distintas etapas vitales se han vuelto más complejas. La inclusión en el mercado de trabajo y la continuidad de la carrera suelen verse interrumpidas por períodos de formación profesional o por los permisos de maternidad/paternidad. Del mismo modo, las discontinuidades derivadas de nuevos modelos de trabajo como los contratos para proyectos de corta duración, o el desempleo, ganan

cada vez más espacio en los historiales profesionales (Fundación Europea, 2004). En muchos países no es fácil trazar la línea de demarcación entre el trabajo asalariado y el autónomo. Además, la formación profesional continua se ha convertido gradualmente en un rasgo habitual de la vida laboral moderna.

Se necesita en efecto una nueva concepción del ciclo vital y laboral. En su *Libro Verde sobre el cambio demográfico*, la Comisión Europea concluye que una de las prioridades clave para recuperar la senda del crecimiento demográfico consiste en tender “nuevos puentes entre las etapas de la vida” y alterar “las fronteras (...) entre actividad e inactividad” (Comisión Europea, 2004). Durante la última década, grupos importantes de investigadores en materia socioeconómica comenzaron a promover un enfoque horizontal del ciclo vital (véase la figura siguiente) (Reday-Mulvay, 2005, p. 21).

Figura 1. **Actividades en los ciclos vitales**



Fuente: Reday-Mulvay, Asociación internacional para el estudio de la economía del seguro (Asociación de Ginebra), con modificaciones del autor.

Para transformar el enfoque horizontal del ciclo vital en medidas concretas y coherentes en la práctica será preciso realizar importantes avances en la aplicación y coordinación de las políticas laborales, familiares, sociales y financieras. Ahora bien, persisten aún importantes lagunas en el conocimiento de los nuevos modelos de carrera profesional desde un punto de vista comparativo. Cada generación envejece de manera diferente. Es lo que los sociólogos denominan el “factor de cohorte”: sobre cada cohorte o generación influye su propia historia. Por consiguiente, es muy poco probable que los niños de hoy tengan el mismo ciclo vital que los

adultos de hoy. De manera similar, las expectativas sociales respecto a la formación en el lugar de trabajo son inadecuadas y tardan en cambiar. La sociedad sigue rigiéndose por los modelos de envejecimiento de la generación anterior. Cada generación se percibe justificadamente a sí misma como diferente de la anterior, pero en cambio hace planes como si la generación siguiente fuese a seguir el mismo camino que ella recorrió (véase también Handy, 1995).

Las investigaciones realizadas por las agencias de la UE en Bilbao (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo) y en Dublín (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo) indican que es posible aumentar la empleabilidad de los trabajadores de más edad mejorando la calidad de los centros de trabajo ⁽⁹⁾. Fue posible constatar que los asalariados de más edad en empleos precarios y con limitadas posibilidades de formación abandonaban el mercado de trabajo antes de alcanzar la edad de jubilación reglamentaria con mayor frecuencia que los trabajadores que disponían de amplios programas de formación hasta la conclusión de su carrera.

En el caso de los gigantes económicos en proceso de desarrollo, como es el caso de China, los gobiernos están intentando emular actualmente la política de educación y formación profesional aplicada en la UE. Sin embargo, las inquietudes suscitadas por la posibilidad de que los trabajadores europeos altamente cualificados pierdan el puesto de trabajo en beneficio de sus colegas de los países en desarrollo parecen exageradas. El *Instituto Global McKinsey* sostiene en un estudio a gran escala ⁽¹⁰⁾ que tan sólo el 10-13 % aproximadamente de los titulados y trabajadores cualificados chinos están actualmente en condiciones de trabajar para empresas occidentales en un puesto técnico complejo; por el momento su educación no es con frecuencia la adecuada. Les faltan conocimientos de idiomas y destrezas interculturales; la penetración de Internet en las zonas rurales es baja. La geografía también impone sus límites: en grandes países como China y la India muchos titulados viven lejos de los aeropuertos internacionales y de las infraestructuras urbanas modernas ⁽¹¹⁾.

⁽⁹⁾ Conforme al artículo 137, apartado 1 del Tratado CE, la Comunidad debe apoyar y complementar las actividades de los Estados miembros relativas a las condiciones de trabajo.

⁽¹⁰⁾ *The Economist*, 7 de octubre de 2006, p. 12.

⁽¹¹⁾ En comparación, los problemas de la India tienen que ver sobre todo con el tamaño reducido de las empresas de alta tecnología y con una gobernanza deficiente: las infraestructuras del país se están desmoronando y el sistema educativo presenta claras desigualdades. El desempleo entre los titulados alcanza el 17 %, en una época en que las tecnologías de la información están en auge.

Menos formación profesional para los trabajadores de más edad

En los países miembros de la OCDE, un promedio del 26 % de los empleados participa cada año en cursos de formación profesional continua patrocinada por las empresas. Cada participante recibe un promedio de 68 horas de formación anuales (aproximadamente ocho días de trabajo). En todos los países de la OCDE la incidencia de la formación tiende a disminuir con la edad: la participación media de los trabajadores de entre 56-65 años equivale a tres cuartas partes de la de los trabajadores de entre 36-45 años (OCDE, 2003, pp. 240-241). Sin embargo, el país con el mayor volumen de formación profesional continua y con la mayor tasa de participación es Dinamarca, donde los trabajadores reciben un promedio de 36 horas anuales de formación impartida por la empresa. En Francia, desde el año 2004 todos los trabajadores tienen derecho por ley a recibir un promedio de 20 horas de formación anuales ⁽¹²⁾. La legislación obliga igualmente a las empresas a destinar recursos financieros para fines de formación: como mínimo el equivalente al 1,6 % de los salarios. En las empresas francesas, los comités de empresa tienen que ser informados sobre los objetivos de los distintos programas de formación.

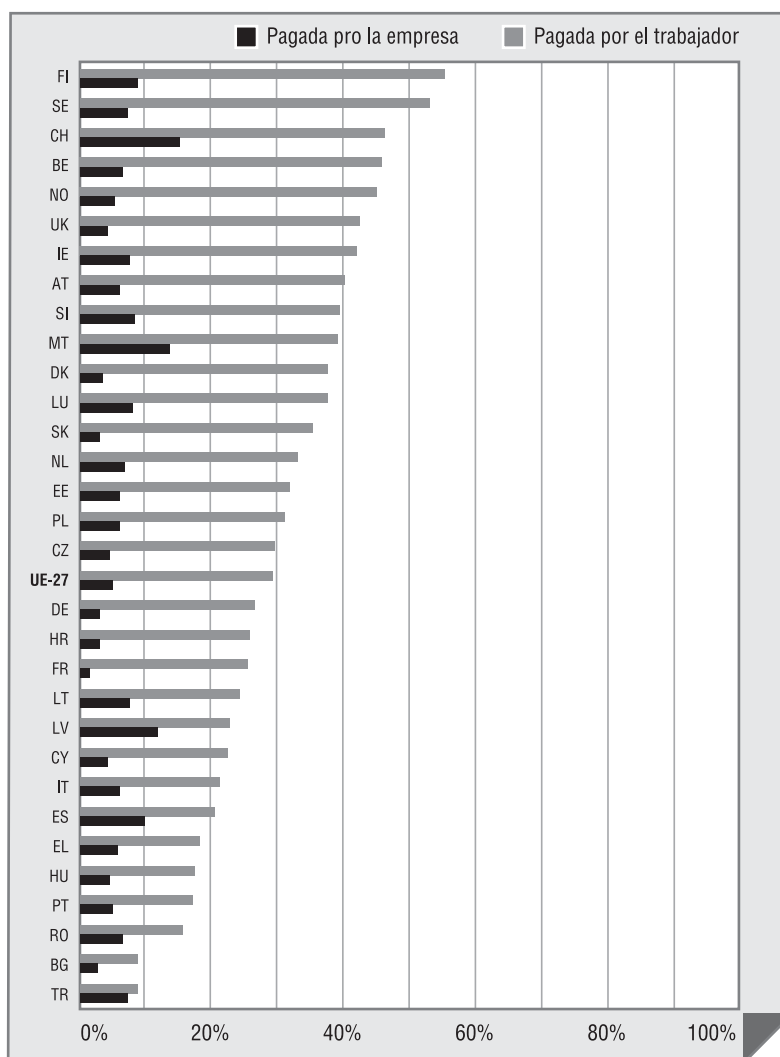
En los Estados miembros de la UE, sólo el 10,8 % de los trabajadores y de los adultos desempleados participan en el aprendizaje permanente de tipo formal, no formal e informal, muy por debajo del nivel de referencia, fijado en el 12,5 % de participación para 2010. Los Estados miembros que obtienen los mejores registros en el terreno del aprendizaje permanente son Finlandia, Suecia, Bélgica, el Reino Unido y Austria (véase la figura 2 más abajo). En estos países, entre el 40 y el 56 % de los trabajadores declaró haber recibido formación remunerada en su trabajo. Los países de la AELC Suiza y Noruega muestran asimismo niveles de formación elevados. Además, el 15 % de los trabajadores suizos paga de su bolsillo cursos de formación. De acuerdo con la *Cuarta encuesta europea sobre las condiciones de trabajo* (Fundación Europea, 2007) ⁽¹³⁾, un porcentaje inferior al 30 % de los empleados de la UE recibió en 2005 algún tipo de formación en el puesto de trabajo. Los niveles de formación no han aumentado durante los últimos diez años. Existen sin embargo diferencias muy marcadas entre los distintos países. En

⁽¹²⁾ DIF – *Droit individuel à la formation* (derecho individual a la formación); se supone que el DIF depende de la iniciativa del empleado, pero el empresario tiene el deber de organizar los programas de formación necesarios para que los trabajadores puedan seguir desempeñando las funciones correspondientes a su puesto de trabajo.

⁽¹³⁾ <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0698.htm>

los últimos puestos de la clasificación se encuentran la mayor parte de los países del sur y del este de Europa, donde los niveles de formación son muy bajos, alcanzando apenas al 20 % de los trabajadores en España, Grecia, Hungría, Portugal y Rumanía, y al 10 % de los trabajadores en Bulgaria y Turquía. Dentro de la UE, el gasto en formación continua representa tan sólo entre el 1-2,2 % del total de los costes laborales.

Figura 2. Porcentaje de empleados que reciben formación, por países (%)



Fuente: Cuarta Encuesta Europea sobre las condiciones de trabajo, Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (2007), p. 49.

Giarini y Malitza (2003, p. 9-10) postulan un sistema entrelazado de aprendizaje y de trabajo, con el que los trabajadores de un gran número de sectores puedan alternar entre la educación y el trabajo. De acuerdo con esta teoría, los trabajadores en activo conseguirían créditos tanto por los períodos productivos como por los improductivos a lo largo de su vida laboral, hasta la edad de 76 años. Se difuminaría así la distinción entre trabajo y educación, ya que los créditos correspondientes serían cada vez más intercambiables. Se evaluarían y cuantificarían los logros alcanzados en ambas actividades. Además de los títulos y diplomas normales, cada persona ganaría “estrellas” por sus logros académicos en la educación continua, con créditos transferibles obtenidos por las actividades laborales. A lo largo de una vida de trabajo creativo y de educación, una persona normal acumularía créditos –más de mil a la edad de 76 años, si se tratase de alguien académicamente ambicioso– más el número correspondiente de estrellas de premio.

¿Tienen las personas de edad mayores dificultades para aprender?

Un aspecto importante del envejecimiento y de la productividad es que posiblemente a los trabajadores mayores les resulta más difícil adquirir nuevas aptitudes. Es sabido que sus necesidades educativas difieren de las de las personas más jóvenes. La formación destinada a los trabajadores de más edad debe aprovechar al máximo su experiencia y conocimientos, transmitiéndoles nuevas formas de pensar y de actuar. La capacidad de adquirir formación y de aprender no es fácil de cuantificar. Sin embargo, la *Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos* (IALS, por sus siglas en inglés) ⁽¹⁴⁾ constituye una fuente importante de información sobre las relaciones entre la edad, la productividad y la capacidad de aprendizaje. La IALS indica que las competencias alfabéticas mejoran con la práctica y se deterioran con la falta de uso: las épocas en que los trabajadores se desvinculan de la formación suelen erosionar los hábitos de aprendizaje. La menor motivación de los empleados de más edad para participar en las actividades de formación suele serle erróneamente atribuida a su edad.

Las pruebas demuestran que el potencial productivo de las personas de más edad no parece que resulte seriamente dañado

⁽¹⁴⁾ La *Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos* (IALS) es una iniciativa de siete países realizada en 1994, la cual tiene por objeto establecer perfiles comparativos de alfabetización por encima de las fronteras nacionales, lingüísticas y culturales; la encuesta ofrece la única fuente mundial de datos comparativos sobre la participación en la educación y formación de adultos.

por el envejecimiento como tal (Warwick Institute..., 2006; OCDE, 2006, p. 2). Los trabajadores que desarrollan su labor en un entorno en el que se imparte formación parecen mucho menos susceptibles a una disminución de la capacidad de aprendizaje. La disminución del rendimiento puede deberse a la obsolescencia de las cualificaciones o a un fenómeno de desgaste (“*burn-out*”) que puede producirse a cualquier edad y que puede remediarse mediante prácticas formativas apropiadas o la adaptación de las condiciones de trabajo. La capacidad de aprendizaje no viene determinada por la edad, sino que refleja las condiciones de trabajo que han encontrado a lo largo de la vida laboral. De ahí que la formación y el reciclaje sean factores importantes para mejorar la empleabilidad de los trabajadores de más edad.

La tendencia a la jubilación anticipada parece haber disminuido o cesado por completo en todos los países europeos. Sin embargo, invertir esta tendencia resulta muy impopular: el retraso de la edad real de jubilación, que en la UE se sitúa actualmente en el entorno de los 60 años, hasta la edad de jubilación obligatoria –65 años en muchos de los Estados miembros– tropieza con grandes resistencias. Algunos estudios demuestran que la formación continua en el centro de trabajo podría estimular a los trabajadores a permanecer durante más tiempo en el mercado laboral.

Figura 3. Tasa de empleo por niveles educativos y edades en Dinamarca (%)

Años	55-59	60-66	67-74
Educación elemental	58	16	4
Ensino secundário (10-12 anos de escolaridade)	75	30	5
Educación superior de primer ciclo (12-14 años de enseñanza)	81	37	13
Educación superior de segundo ciclo (15-16 años de enseñanza)	86	39	10
Educación superior de tercer ciclo (17-18 años de enseñanza)	91	52	19
Total	74	27	6

Fuente: *Statistics Denmark*, Copenhagen 2004 (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, boletín electrónico, actualización de noticias: Dinamarca).

En muchos países, el aumento de la flexibilidad de la jornada laboral ha llevado a la creación de una contabilidad por horas trabajadas para cada empleado individual. Por ejemplo, casi la cuarta parte de los principales convenios colectivos de los Países Bajos contemplan la posibilidad de destinar una parte de la jornada laboral a fines educativos. Una encuesta realizada entre las empresas de Alemania Occidental informaba que el 11 % de todas las empresas que ofrecen cuentas personales de formación y de tiempo de trabajo permiten optar por utilizar el saldo positivo de horas de trabajo para fines de formación (OCDE, op. cit., pp. 265-266).

El papel de los interlocutores sociales

El diálogo social, es decir, la comunicación entre los interlocutores sociales ⁽¹⁵⁾, es un componente clave de las políticas de empleo de la UE. De acuerdo con el principio de subsidiariedad, las decisiones deben tomarse preferiblemente a nivel local y descentralizado. Debido a su proximidad al entorno laboral, los interlocutores sociales están en condiciones inmejorables para entender las necesidades específicas de los trabajadores y de las empresas y para poner en práctica las estrategias adecuadas de aprendizaje permanente ⁽¹⁶⁾. En la política de empleo, la dirección y los trabajadores suelen ser los niveles de actuación más apropiados: cuando los interlocutores sociales conciertan soluciones comunes, sus posibilidades de éxito aumentan, porque los compromisos reciben un apoyo más amplio (Welz, 2007). El papel de los interlocutores sociales ha de ser tenido en cuenta a la hora de intentar mejorar el nivel de sensibilización respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo y a sus beneficios. Los programas de formación profesional y de adultos más acertados suelen basarse en la asociación entre empresas, sector público, interlocutores sociales y organizaciones locales del sector terciario: se dirigen a grupos objetivo específicos y a sus necesidades de formación particulares.

Por parte de los sindicatos existen datos empíricos que demuestran que los trabajadores sindicados reciben más formación que los no sindicados. Los sindicatos pueden mejorar los resultados de la formación mediante la promoción sistemática de los centros de trabajo que favorecen el aprendizaje, liberando el potencial de aprendizaje que poseen los trabajadores gracias a una combinación eficaz de aprendizaje formal, no formal e informal (Comisión Europea, Dion,

⁽¹⁵⁾ Véase la definición incluida en el diccionario de relaciones industriales de la Fundación Europea en www.eurofound.europa.eu

⁽¹⁶⁾ Véanse los sitios Web de los interlocutores sociales europeos: www.etuc.org; www.unice.org; www.ceep.org; www.ueapme.com

2006, p. 38). Sin embargo, los propios sindicatos también suelen “envejecer”, en el sentido de que los miembros del sindicato mantienen su afiliación incluso después de la jubilación. Tal es el caso de países como Francia, Alemania, Italia y España ⁽¹⁷⁾. Según Tito Boeri, economista de la Universidad Bocconi de Milán, los sindicatos italianos tienen más miembros jubilados que en activo ⁽¹⁸⁾. En consecuencia, los representantes sindicales jubilados de estos países deberían ser conscientes de la necesidad de impulsar centros de trabajo modernos que favorezcan el aprendizaje, aunque no los hayan conocido durante su carrera profesional.

La UE está apoyando los cometidos de los interlocutores sociales en los nuevos Estados miembros y en los países candidatos ⁽¹⁹⁾. Se requiere su experiencia práctica para aplicar el acervo comunitario, es decir, el conjunto completo de la legislación de la UE. Sin embargo, en estos países los interlocutores sociales suelen caracterizarse por su debilidad, heterogeneidad y fragmentación. Por ejemplo, en Rumanía coexisten cinco sindicatos nacionales, mientras que en Hungría su número es de seis. Bulgaria y Polonia se siguen distinguiendo por el hecho de tener dos sindicatos (bipolarismo) ⁽²⁰⁾. El diálogo a nivel sectorial entre las empresas y los trabajadores en este sistema bipartito no está muy desarrollado. En Turquía, por ejemplo, la afiliación sindical se sitúa en torno al 7,5 %, lejos del 42 % aproximado al que asciende en el conjunto de la UE.

Analizando el caso de Finlandia, ejemplo de economía altamente competitiva, es posible observar el estilo de diálogo consensuado entre el Gobierno y unas organizaciones sindicales y empresariales fuertes. Hasta hace 40 años, Finlandia era principalmente conocida por sus bosques interminables y por sus industrias de papel y de caucho. Actualmente Nokia posee el 32 % del mercado global de teléfonos móviles. Es evidente que una fuerte cultura de diálogo social no es un obstáculo a la hora de lograr estos éxitos. De forma similar, los países candidatos, así como algunos de los Estados miembros de Europa Central y Oriental y de los países vecinos, tendrán

⁽¹⁷⁾ En Francia todos los sindicatos tienen organizaciones formales para sus miembros jubilados, los *syndicats des retraités*. En España los trabajadores pueden mantener su afiliación después de la jubilación. No obstante, sólo pueden participar en la negociación colectiva como asesores, sin derecho de voto; no pueden participar como candidatos en las elecciones a los órganos representativos ante la administración pública.

⁽¹⁸⁾ *Financial Times*, 12 de noviembre de 2003.

⁽¹⁹⁾ El artículo 137 del Tratado CE establece en su apartado 1 que la “Comunidad apoyará y completará la acción de los Estados miembros en los siguientes ámbitos: (...) La representación y la defensa colectiva de los intereses de los trabajadores y de los empresarios, incluida la cogestión”.

⁽²⁰⁾ Comisión Europea, DG EMPL, *Relaciones industriales en Europa*, 2004, p. 95.

que invertir tiempo y dinero en crear las condiciones para un diálogo social eficaz a nivel local, regional y nacional. En algunos de los nuevos Estados miembros sólo recientemente han comenzado a crearse organizaciones de trabajadores bien estructuradas. En la República Checa y en Eslovaquia, por ejemplo, se dismantelaron los tradicionales “consejos de empresa”, ya fuera por considerarlos una “reliquia del socialismo” o bien porque se enfrentaban a una fuerte oposición por parte de los sindicatos locales.

Por el lado empresarial, los países de Europa Central y Oriental apenas cuentan con tradición de negociación colectiva, debido a la completa reorganización de sus economías tras la caída de los regímenes comunistas. Mientras que los sindicatos suelen estar dispuestos a la negociación colectiva, los empresarios frecuentemente no lo están. En algunas regiones rurales de Turquía aún no existe ninguna representación patronal. Sin embargo, en la República Checa, Eslovaquia y Polonia, el Gobierno proporciona un apoyo importante para la creación de las organizaciones empresariales.

Actualmente existen muchas empresas que no muestran un gran interés en proporcionar formación a los trabajadores de más edad. El tiempo de formación suele considerarse “perdido”, porque reduce la jornada laboral “productiva”. Esta opinión, aunque pueda parecer justificada en principio, demuestra estrechez de miras: existen pruebas fehacientes de que las empresas que deciden invertir en formación adecuada, a medida y de calidad se ven recompensadas por los beneficios a medio y largo plazo que suponen las mejores cualificaciones y la consiguiente mejora en el rendimiento laboral ⁽²¹⁾. Evidentemente, la mejora de las cualificaciones del personal tiene su coste, pero en la mayoría de los casos el coste de no hacer nada es aún mayor.

Los interlocutores sociales pueden promover los entornos propicios al aprendizaje mediante la aplicación de medidas organizativas y de personal que correspondan a una gestión moderna. También deberán tener en cuenta las características de los empleados de más edad, entre otras su historial de educación y de aprendizaje: los trabajadores no habituados al aprendizaje permanente podrían reaccionar con temor al hecho de recibir formación. Es preciso aceptar estos temores, evitando las situaciones de aprendizaje competitivo. Tanto los empresarios como los sindicatos deben apoyar aquellas medidas de formación en las que se tenga en cuenta que el ritmo de aprendizaje difiere sustancialmente de una

⁽²¹⁾ *Warwick Institute for Employment Research* (Universidad de Warwick), *Economix Research & Consulting Munich*, *op. cit.*, pp. 200-202.

persona a otra. Debe fomentarse el tipo de aprendizaje en el que cada uno marque su propio ritmo.

Conviene fomentar asimismo las buenas prácticas de aprendizaje apoyadas en las TI. Por ejemplo, el programa de aprendizaje electrónico “i-AFIEL” (“Enfoques innovadores para una inclusión total en el aprendizaje electrónico”) ⁽²²⁾, creado a comienzos de 2007 por la Comisión Europea y gestionado por los organismos asociados, como el Instituto Europeo de Administración Pública (IEAP) y la Generalitat Valenciana en España, se sirve de las TI para el aprendizaje permanente orientado a los grupos sociales menos favorecidos (*e-Inclusion*).

El sector alemán de la maquinaria informa que una buena parte de su éxito internacional se debe al “entorno innovador” basado en la experiencia y en la cooperación entre los trabajadores de más edad y los nuevos aprendices (Cedefop, Dworschak y otros, 2006). Los interlocutores sociales deben difundir las buenas prácticas sectoriales y la creación de equipos de personas de distinta edad. La transferencia intergeneracional de conocimientos es esencial para las empresas, porque lleva aparejadas ventajas competitivas. Se necesitan nuevas iniciativas tendentes a que las políticas de gestión empresarial reflejen un mayor reconocimiento de la diversidad de los trabajadores.

Una proporción importante de los costes de formación recae en los empresarios. Por consiguiente, los interlocutores sociales deberían influir sobre los gobiernos para que introduzcan deducciones fiscales que incentiven el aprendizaje permanente financiado por los particulares.

Por último, en la mayor parte de los países el mercado de la formación profesional presenta cierta complejidad, en lo que se refiere a su capacidad para suministrar las cualificaciones que el mercado de trabajo reclama. Hay amplio margen de maniobra para perfeccionar la supervisión de los educadores por parte de los interlocutores sociales y otros grupos interesados. Cuanto mejor se evalúe la calidad de los programas, más podrá utilizarse la oferta de formación para dotar a los trabajadores de las competencias necesarias.

Reorientación del marco europeo: armonizar las necesidades del mercado de trabajo y la oferta de formación

Dado que Europa se caracteriza por una gran variedad de sistemas de formación, la Comisión Europea ha reconocido la necesidad de una mayor transparencia en las calificaciones de los trabajadores,

⁽²²⁾ Véase el sitio Web www.iafiel.gva.es

desarrollando el marco europeo de cualificaciones (MEC) ⁽²³⁾. Los principales elementos de este marco son un conjunto de ocho niveles de cualificaciones que deberán servir como referencia para las autoridades de educación y formación a nivel nacional y sectorial. Estos ocho niveles abarcan el espectro total de cualificaciones, desde las correspondientes a la educación obligatoria hasta las conseguidas en los niveles más altos de educación y formación académica y profesional.

La descripción de los niveles de referencia del MEC se basa en los resultados del aprendizaje, entendidos como la definición de lo que el alumno es capaz de conocer, de entender y de hacer al término del proceso de aprendizaje. Los resultados de las investigaciones demuestran que los métodos de aprendizaje deben permitir a los alumnos de más edad relacionar lo aprendido con su experiencia laboral previa. La formación debe tener en cuenta los intereses prácticos del alumno, de forma que lo aprendido pueda ser utilizado en tareas prácticas de resolución de problemas. La focalización en los resultados del aprendizaje refleja un cambio importante en la forma en que se concibe y describe la formación y el aprendizaje. Este cambio en las políticas introduce un idioma común que permite comparar las cualificaciones de acuerdo con su contenido y perfil, y no según los métodos y procesos de enseñanza.

En la reunión ministerial de Helsinki del 5 de diciembre de 2006, los ministros europeos responsables de la educación y formación profesional (EFP), los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea llegaron a la conclusión de que era preciso prestar mayor atención a la imagen, rango social y atractivo de la EFP ⁽²⁴⁾. Como otra de las herramientas que han de servir para allanar el camino hacia un ámbito europeo de la EFP, el *Comunicado de Helsinki* hace hincapié en el desarrollo del sistema europeo de transferencia de créditos para la EFP (ECVET) ⁽²⁵⁾. Dado que la educación y formación profesional no corresponde a las competencias exclusivas de la Comunidad, la tarea que es preciso realizar ahora consiste en mejorar la coordinación y la confianza entre los interesados a nivel sectorial, nacional y europeo, y alcanzar los objetivos de los procesos de Copenhague-Maastricht-Helsinki.

⁽²³⁾ Propuesta de Recomendación relativa a la creación de un Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (COM(2006)479 final), de 9 de septiembre de 2006; véase también el sitio web de la Comisión: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.htm

⁽²⁴⁾ *Comunicado de Helsinki sobre la intensificación de la cooperación europea en materia de EFP*; véase el sitio web del Cedefop: <http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=3&read=2198>

⁽²⁵⁾ http://ec.europa.eu/education/ecvet/index_en.html.

Como complemento al debate relacionado con el *Libro Verde – Modernizar el derecho laboral ...* (Comisión Europea, 2006), la Comisión Europea publicó en junio de 2007 la Comunicación *Hacia los principios comunes de la flexiseguridad* ⁽²⁶⁾, en la que proponía un conjunto de principios comunes sobre la forma de crear más y mejor empleo. El documento sugiere un enfoque amplio sobre lo que se conoce con el nombre de flexiseguridad, definiéndolo como una estrategia integrada para aumentar simultáneamente la flexibilidad y la seguridad de los trabajadores y de las empresas. La flexibilidad “no se limita a la mayor libertad de las empresas para contratar y despedir”; tiene que ver sobre todo con los “avances logrados en el curso de la propia vida”, con las transiciones de la formación al trabajo, de un empleo a otro, del desempleo al trabajo y del trabajo a la jubilación. Por otra parte, la seguridad tiene que ver con el hecho de “equipar a las personas con las capacidades que les permitan progresar en su vida laboral y ayudarlas a encontrar un nuevo empleo”. La Comisión y los Estados miembros han llegado a un consenso para que las políticas de flexiseguridad puedan aplicarse a través de cuatro componentes de las mismas. Uno de estos componentes incluye “estrategias globales de aprendizaje permanente a fin de garantizar la adaptabilidad y empleabilidad continuas de los trabajadores” ⁽²⁷⁾. La OCDE designa también el alto nivel de participación en el aprendizaje permanente como una característica clave del concepto de flexiseguridad (Perspectiva de empleo en la OCDE, 2005). La Comunicación afirma que las políticas de flexiseguridad abarcan las oportunidades de formación “para todos los trabajadores, especialmente los poco cualificados y los de más edad”.

El concepto de flexiseguridad de la Comisión reconoce la necesidad de que los actores del mercado laboral sean más receptivos a los cambios socioeconómicos en una época en que el empleo de por vida ha dejado de existir para la mayoría de la población activa. Sin embargo, la puesta en práctica del concepto de flexiseguridad y el mejor acoplamiento de las necesidades del mercado laboral y de la oferta de formación responde a una serie de retos: la flexiseguridad conlleva unos costes importantes y parece funcionar únicamente en los Estados de bienestar altamente desarrollados y con unos subsidios de desempleo generosos, moderada protec-

⁽²⁶⁾ http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf

⁽²⁷⁾ Los otros tres componentes políticos del documento son: modalidades de contratación flexibles y fiables, políticas activas del mercado laboral (PAML) eficaces y regímenes de seguridad social que estimulen la movilidad del mercado laboral y ayuden a las personas a combinar el trabajo con sus responsabilidades personales.

ción de los puestos de trabajo y elevado nivel de afiliación sindical. Los países con una cultura de diálogo social débil o bajas tasas de afiliación sindical parecen encontrarse con dificultades a la hora de encontrar el equilibrio adecuado entre derechos y obligaciones que permita conseguir una interacción positiva entre la flexibilidad y la seguridad.

Conclusiones y perspectivas: formación profesional para todas las edades

Con el envejecimiento de la población trabajadora, el aprendizaje permanente adquiere una importancia creciente. La formación continua mantiene despierta la mente de las personas, aumentando su empleabilidad. El aumento del empleo entre las personas de más edad implica adoptar una perspectiva para toda la vida sobre la necesidad de formación profesional continua, logrando que la formación profesional adaptada individualmente se convierta en un hábito para todas las edades. La formación de los trabajadores de más de 50 años puede contribuir al aumento de su productividad y retrasar su abandono del mercado de trabajo. Los interlocutores sociales desempeñan un papel esencial a la hora de fomentar los centros de trabajo que favorezcan el aprendizaje, y que permitan liberar el potencial de aprendizaje de los trabajadores.

Tanto si los responsables políticos tratan de promover el acceso a la formación como las políticas de envejecimiento activo o la introducción de horarios flexibles, la inserción de un mayor número de ciudadanos mayores en el mercado de trabajo no puede limitarse a las cohortes de más de 50 años. Envejecer de forma saludable significa mantenerse activo y recibir formación continua a lo largo de todo el ciclo vital. La adaptabilidad y la empleabilidad significan mejorar las cualificaciones y ajustar las propias competencias desde el inicio de la carrera profesional. Las políticas anteriores sólo tendrán éxito cuando vayan acompañadas de medidas que mejoren la empleabilidad de los trabajadores de más edad: se requiere una política holística de la gestión del cambio ⁽²⁸⁾.

La edad amplía más aún las desigualdades del acceso a la formación continua que discriminan a los asalariados por la pertenencia a un grupo socioprofesional desde el inicio mismo de su vida laboral. La formación y los resultados del aprendizaje deberían

⁽²⁸⁾ Pueden encontrarse sugerencias para ajustar la productividad de los trabajadores de más edad a las correspondientes políticas salariales en: OCDE 2005, pp. 5-6, *op. cit.*

influir de forma concreta sobre la trayectoria profesional: una mejor conexión entre la formación y el progreso profesional serviría sin duda para aumentar la demanda de formación a cualquier edad. Esta perspectiva presupone un enfoque distinto del aprendizaje permanente, en el que se contemplen programas de formación para todas las edades en función de los niveles de cualificación.

Las medidas destinadas de forma genérica a todos los mayores de 50 años, pasando por alto la multiplicidad de estrategias, objetivos, situaciones de empleo y, sobre todo, de historiales profesionales, no podrán reducir las desigualdades e incluso es probable que las intensifiquen. La empleabilidad depende básicamente del capital humano individual. Paradójicamente, los esfuerzos destinados a cambiar la mentalidad difundiendo imágenes positivas de las personas mayores pueden acabar reforzando los estereotipos relacionados con la edad. Cuando se afirma que un trabajador mayor inspira mayor confianza se está transmitiendo el mensaje de que los trabajadores jóvenes no inspiran confianza. El Foro de empresarios sobre la edad (EFA, por sus siglas en inglés), una red formada por las principales organizaciones empresariales británicas, desarrolla una campaña imparcial en la que se afirma que, a largo plazo, la discriminación contra los trabajadores jóvenes puede convertirse en el problema más grave al que deban enfrentarse las empresas ⁽²⁹⁾.

Se precisa más investigación acerca del aprendizaje permanente orientado a los trabajadores de más edad, y sobre la forma en que la evolución socioeconómica hacia procesos más intensivos en conocimiento afecta a los diferentes sectores. Los problemas de empleo con que se enfrentan los trabajadores de más edad probablemente se agravarán de no adoptarse medidas para neutralizarlos y se realicen esfuerzos para desarrollar políticas de recursos humanos adaptadas a la edad. La formación y demás políticas de carácter laboral deben ser neutrales respecto a la edad, es decir, deben representar una opción atractiva tanto para los trabajadores jóvenes como para los de mediana edad y para los más experimentados.

⁽²⁹⁾ Véase el sitio Web del EFA: <http://www.efa.org.uk>

Bibliografía

- Comisión Europea. *Aumentar la tasa de empleo de los trabajadores de más edad y retrasar su salida del mercado de trabajo*. Bruselas: Comisión Europea, 2004. (COM (2004) 146 final). Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:EN:PDF> [citado al 17.4.2008].
- Comisión Europea. *Libro Verde sobre la modernización del Derecho laboral para afrontar los retos del siglo XXI*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (COM (2006) 708 final). Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0708:FIN:EN:PDF> [citado al 17.4.2008].
- Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. *Ejecución de programa de trabajo "Educación y formación 2010": utilizar mejor los recursos - una caja de herramientas europea de medidas políticas*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/best2004.pdf> [citado a 17.4.2008].
- Comisión Europea, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. *Relaciones industriales en Europa: 2004*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2005.
- Dworschak, B. y otros. *Building workplaces in line with the ageing process*. En Cedefop; Tikkanen, T.; Nyhan, B. (eds.). *Promoting lifelong learning for older workers: an international overview*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2006. (Serie de referencia Cedefop, 65).
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. *Cuarta encuesta europea sobre las condiciones de trabajo*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones, 2007.
- Giarini, O.; Malitza, M. *The double helix of learning and work*. Studies on Science and Culture. Bucarest: Unesco, 2003.
- Handy, C. *The empty raincoat: making sense of the future*. Londres: Hutchinson, 1995.
- Heichlinger, A.; Mättää, S. *Good governance in delivering sustainable growth: regions and municipalities as the promoters of the Lisbon strategy*. Documento de referencia del IEAP para la Presidencia finlandesa de la UE, septiembre de 2006. Disponible en Internet: <http://www.stiment.net/files/sLLYyWlv.pdf> [citado al 17.4.2008].
- Ilmarinen, J. *Ageing workers in Finland and in the European Union: their situation and the promotion of their working ability, employability and employment*. Helsinki : Instituto de Salud Profesional de Finlandia, 1999.

- Timo Kauppinen *The 'puzzle' of the knowledge society*. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, 2005. Disponible en Internet: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/134/en/1/ef05134en.pdf> [citado a 17.4.2008].
- Krieger, H. *New work biographies in Europe: a challenge to develop an EU work life policy*. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, 2004.
- OCDE. *Trabajadores mayores: vivir más, trabajar más*. (Boletín DELSA, 2006, nº 2). Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/47/35961390.pdf> [citado a 17.4.2008].
- OCDE. *Perspectivas de empleo 2003: hacia más y mejores empleos*. París: OCDE, 2004.
- OCDE *Perspectivas de empleo 2006: fomentar el empleo y las rentas, lecciones políticas sacadas de la reevaluación de la Estrategia para el Empleo de la OCDE*. París: OCDE, 2007.
- OCDE. *El impacto del envejecimiento sobre la demanda, los factores del mercado y el crecimiento*. París: OECD, 2005. (Documento de trabajo; 420).
- Pisani-Ferry, J.; Sapir, A. *Last exit to Lisbon*. (Bruegel policy brief, 2006). Disponible en Internet: <http://www.bruegel.org/1422> [citado a 17.4.2008].
- Pochet, P. Social benchmarking, policy making and new governance in the EU. *Journal of European Social Policy*, 2001, pp. 291-307.
- Reday-Mulvey, G. Presentación en el seminario EIPA-CEFASS, Milán: la bomba de relojería de las pensiones, 18-19 de mayo de 2003.
- Reday-Mulvey, G. *Working beyond 60: key policies and practices in Europe*. Londres: Palgrave, 2005.
- Warwick Institute for Employment Research; Economix Research & Consulting. *Ageing and employment: identification of good practices to increase job opportunities and maintain older workers in employment*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2006/sept/ageingreport_en.pdf [citado a 17.4.2008].
- Welz, C. *The European social dialogue under articles 138 and 139 of the EC treaty: actors, processes, outcomes*. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, 2007.

La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares

Rosa Rosselló Ramón y Sebastià Verger Gelabert

son Doctores en Ciencias de la Educación y profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Su principal tema de investigación gira en torno a los alumnos de primaria y secundaria con necesidades educativas especiales y la inclusión de los discapacitados en el lugar de trabajo y en la vida adulta.

RESUMEN

Si la educación es un derecho inalienable para niños y jóvenes discapacitados, la obtención de un empleo es clave para su inclusión en la vida adulta. Se realizó un amplio estudio que analizaba la transición entre el final de la educación obligatoria y el inicio de la actividad laboral en jóvenes discapacitados de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. En el presente artículo se abordan dos cuestiones fundamentales que emanan del estudio: en primer lugar, los elementos básicos que intervienen en la conceptualización del tema y, en segundo lugar, una evaluación de la situación actual en la comunidad.

Palabras clave

Access to training, access to employment, community programme, handicapped worker, individual training, work attitude

Acceso a la formación, acceso al empleo, programa comunitario, trabajador minusválido, formación individual, actitud sobre el trabajo

Introducción

La cuestión de las condiciones de empleo y la calidad de vida de las personas con discapacidad han sido objeto de estudio en múltiples ocasiones, aunque a menudo se han abordado de manera independiente. No obstante, los dos temas están íntimamente relacionados, puesto que unas condiciones de empleo adecuadas tienen una influencia positiva sobre la calidad de vida del trabajador (De la Iglesia, 2006).

Pese a la evidente relación directa entre las capacidades de cada persona y el tipo y grado de discapacidad y las posibilidades de obtener un empleo, también se conoce bien el papel fundamental que desempeña la educación a la hora de ofrecer oportunidades de empleo en las condiciones menos restrictivas y más productivas posibles. Citando a Pallisera (1996), la educación desempeña una doble función: una función sociológica que implica un cambio en el estatus de las personas y su función personal, y una función psicológica asociada al desarrollo de habilidades personales y la necesidad de una identidad personal.

La formación es especialmente importante durante el período comprendido entre el final de la educación formal y el acceso al primer empleo, y va acompañada de una transición individual desde la adolescencia a la vida adulta cuya meta es lograr una autonomía e independencia personal. Este artículo ⁽¹⁾ se centra en el período comprendido entre la conclusión de los estudios obligatorios y la inclusión en la población activa.

Desde esta perspectiva, un análisis de las necesidades de las personas con discapacidades en relación con el desarrollo de sus procesos vitales es el punto de partida más adecuado para organizar una oferta educativa que les habilite para valerse por sí mismos durante el tránsito a la vida adulta. Como sostienen Álvarez y García (1997), es preciso considerar dos aspectos a la hora de definir las necesidades: la formación recibida por los sujetos y las demandas del contexto en el que desean integrarse.

Se han empleado diferentes criterios y orientaciones para establecer y desarrollar la formación profesional para personas con discapacidades, que tanto la OCDE-CERI (1991) como Pallisera (1996) agrupan bajo seis epígrafes:

⁽¹⁾ Este artículo es el resultado de un extenso proyecto de investigación de tres años de duración realizado por el *Grup de Recerca Escola Inclusiva i Diversitat* (Grupo de Investigación Educativa para la Inclusión y Diversidad) de la UIB, titulado: “Análisis y optimización de itinerarios educativos para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad”, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BOE de 8 de marzo de 2000).

- una fase de evaluación y orientación que evalúa tanto las habilidades laborales como la formación;
- una política dinámica para reforzar los conocimientos básicos que organizan la formación en sistemas modulares individualizados y promueve la formación del profesorado;
- una política de estrecha relación directa entre las empresas y los centros de formación, que habría de fomentarse con el fin de ampliar las modalidades de formación alternativas;
- una política para renovar los contenidos formativos atendiendo al desarrollo de las nuevas tecnologías, un elemento esencial;
- una política de cooperación entre instituciones especializadas en materia de formación a nivel comunitario, que habría de ser fomentada;
- la participación individual en el desarrollo de sistemas de formación, clave para lograr que los discapacitados se sientan implicados en sus planes de formación.

Verdugo y Jenaro (1995) formulan una serie más detallada de estrategias para moldear las prácticas de formación empleadas con el fin de preparar a las personas discapacitadas para el empleo.

1. identificar y poner en práctica el trabajo y las tareas que sean reflejo del mercado laboral de la comunidad en la actualidad;
2. formación en capacidades esenciales para la eficiencia en el trabajo;
3. formación de alumnos dentro de la comunidad;
4. uso de procedimientos de instrucción sistemáticos en las actividades de formación;
5. identificación de estrategias adaptativas que alienten la independencia en el alumno;
6. reconceptualización de las funciones que desempeñan los profesionales y otras estructuras organizativas;
7. implicación de los padres en la preparación de sus hijos para el empleo;
8. creación de las alternativas de empleo que mejor se adecuen a las habilidades del alumno;
9. coordinación y colaboración con los programas de servicios para adultos.

Varias de estas estrategias han sido incluidas en el marco legislativo nacional desde la adhesión de España a la Unión Europea, como se puede comprobar por los acuerdos sobre formación profesional entre la administración y los agentes sociales, como el *Acuerdo de Bases sobre Políticas de Formación Profesional*, el *Acuerdo Nacional de Formación Continua* y el *Acuerdo Tripartito*

Nacional de Formación Continua. Además, la sección 23.2 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) prevé la creación de sistemas de garantía social que proporcionen formación profesional básica en virtud de la cual los alumnos que no consigan terminar la educación secundaria obligatoria puedan encontrar empleos o prolongar sus estudios en diferentes modalidades de la educación formal, especialmente en formación profesional específica de grado medio.

El objetivo de incluir a las personas con discapacidades en el lugar de trabajo, y las condiciones generales que permitirían alcanzar dicho objetivo, pueden ser impulsadas a partir de tres premisas clave:

- las personas con discapacidades, como cualquier otro grupo social, no conforman ni un grupo homogéneo ni un grupo uniforme, sino más bien un grupo variado y plural, en el que cada uno de sus miembros ha de disfrutar de los mismos derechos fundamentales que el resto de ciudadanos. No hay etiqueta que permita englobar a un grupo en su integridad; la diversidad es un hecho incuestionable, lo cual es válido también para el colectivo de personas con discapacidades;
- las capacidades de las personas discapacitadas presentan cierto tipo de limitación que repercute de forma más o menos significativa en su rendimiento y sus actividades. No obstante, debe reconocerse que, en cada caso, estas restricciones vienen acompañadas de una serie de capacidades, posibilidades y potencialidades que se podrían y se deberían desarrollar. Este es el punto de partida de toda acción orientada a fomentar la inclusión de los discapacitados, no desde la limitación o la discriminación, sino más bien desde la integración e igualdad de oportunidades, un reto para la sociedad en su conjunto;
- el principio de normalización como patrón de cohesión y promoción de la acción social, dirigida a abolir la discriminación y la exclusión del grupo de personas con discapacidades. Este principio debe integrarse al planteamiento general de la sociedad, de forma que la igualdad de oportunidades y la aportación de recursos faciliten una vida normal y la participación de todos en la sociedad, lo que significa ofrecer opciones que permitan la participación y el desarrollo de actividades.

Estas premisas constituyen los cimientos teóricos del planteamiento general y de las acciones que analizan la condición social y humana de los discapacitados con el fin de alcanzar su inclusión social. Se basan en la no discriminación y exigen la prestación del apoyo y la ayuda necesaria para permitir la participación activa en todos los ámbitos de la vida diaria. Las personas con discapacidades

deben tener acceso a los servicios generales de salud, educación, servicios profesionales, de ocio y sociales, así como a otras situaciones al alcance de las personas sin discapacidades. Para lograrlo, es necesario renunciar a un concepto segregacionista y marginalizador de este colectivo en la educación, el empleo y otras esferas vitales. La idea de que las políticas aplicables a los discapacitados son responsabilidad exclusiva de los ministerios o las administraciones debe ser reemplazada por otra noción que incluya plenamente a las personas con discapacidades dentro de la responsabilidad general y colectiva de cualquier gobierno o administración; esta es una cuestión que trasciende a la corriente dominante.

Estos planteamientos teóricos deben traducirse en propuestas de iniciativas y acciones que mejoren la calidad de vida y faciliten la inclusión social de las personas con discapacidades. Las propuestas pueden agruparse en cuatro tipos básicos de acciones.

En primer lugar se encuentran las ayudas. En 1992, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) publicaba una nueva definición de retraso mental (revisada por Luckasson et al. en 2002) que incluía un nuevo paradigma de acciones de apoyo. Un apoyo se define como todo aquel recurso o estrategia que fomente los intereses y objetivos de personas con o sin discapacidades y que permita el acceso a recursos integrados, información y relaciones en la familia, la educación, la esfera profesional y doméstica, y que redunden en una mayor independencia, productividad, participación en la comunidad y satisfacción personal.

Los apoyos no sólo son útiles y necesarios para las personas con discapacidades, sino también para todas aquellas personas que precisen un recurso o estrategia específica para lograr algo. Estos apoyos pueden ser facilitados por otras personas, por nosotros mismos, por la tecnología o por los servicios comunitarios. Las personas con discapacidades requieren apoyos naturales y normalizados que les permitan acceder y participar en las actividades diarias igual que lo hacen otras personas de su misma edad, sexo y condición. Para conseguirlo, deberían estar disponibles, como respuesta social y normalizada, los recursos, estrategias y medios que en cada caso permitan a las personas con discapacidades superar las barreras que impiden su participación de igual a igual. Según escribió Barton (1998, p. 45): *'... thus, a change in the objective of practice has taken place, which has gone from individuals and their insufficiencies to environments that increase disability and hostile social attitudes, because disability is not an abstract category, because it only and always occurs within a social and historical context that determines its characteristics'* ('... por ello, ha tenido lugar un

cambio de objetivo en la práctica, que ha pasado de los individuos y sus insuficiencias a entornos que incrementan la discapacidad y las actitudes sociales hostiles, ya que la discapacidad no es una categoría abstracta, puesto que siempre tiene lugar solamente en un contexto social e histórico que determina sus características”).

Si las personas disponen de acceso a los apoyos adecuados que les permitan hacer frente a sus necesidades, dejan de ser personas discapacitadas; son personas en igualdad de condiciones; este ha de ser el objetivo de toda acción a escala profesional, individual y colectiva.

La segunda es la subsidiaridad. Esta iniciativa, relacionada con las ayudas, conlleva tres propuestas y/o consecuencias clave: la subsidiaridad a escala política, los servicios generales a escala de gestión y la autonomía a escala del individuo.

La subsidiaridad es el objetivo de la distribución de competencias; la aplicación de este principio organizativo es un instrumento obvio para distribuir y regular el ejercicio de las competencias. A escala social, este principio puede definirse como aquel que comienza en los niveles de individuo, familia, amistades y comunidad y va sucesivamente alcanzando los niveles del gobierno local, autonómico y estatal: cada uno de ellos asume la responsabilidad únicamente cuando el nivel anterior no puede satisfacer correctamente una necesidad específica.

Esto implica un conjunto de criterios objetivos sobre la atribución de competencias y responsabilidades, que permite establecer límites y obligaciones a distintos niveles del poder y la administración basándose en un criterio único: el principio de la máxima eficiencia.

En tercer lugar encontramos los servicios generales. Todos los ámbitos ordinario, general y social han de disponer de las ayudas necesarias y adecuadas para proporcionar a los discapacitados las mismas oportunidades de las que dispone el resto de la población para participar en actividades, pese a sus discapacidades y limitaciones reales. Este es un reto que ha de abordar todo tipo de iniciativa pública, legislativa y/o social.

Queda claro que muchas personas con discapacidades precisan apoyo de calidad, basado en la integración en la sociedad a fin de evitar que estas ayudas sean una fuente de segregación y marginalización. En este sentido, las personas con discapacidades deberían tener acceso a una salud básica, educación, empleo y buenos servicios sociales en las mismas condiciones que todos los demás. Ello implica no sólo crear servicios especiales para los discapacitados en tanto que grupo, sino también fomentar su inclusión en los

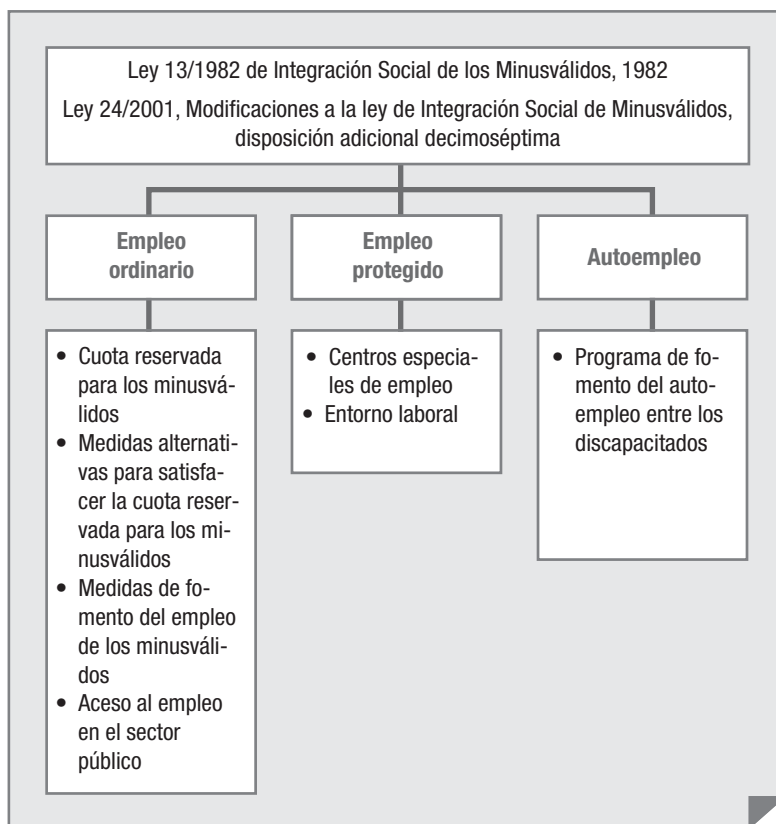
servicios generales en todos los campos de actividad: educación, cultura, planificación urbana, educación, transporte, vivienda, empleo, salud, deporte, ocio, desarrollo económico, etc. El objetivo último es evitar que se cree una falsa dicotomía entre personas con y sin discapacidades de forma que puedan planificarse programas, organizar e instaurarse unos servicios flexibles, lo suficientemente amplios como para satisfacer las necesidades normales de la vida diaria de la población en general. La idea pasa por prescindir no sólo servicios específicos para discapacitados en tanto que grupo, sino también un modelo de servicios que incluya ayudas normalizadas y naturales y garantice la participación equitativa de todos en los beneficios derivados de cada servicio. Este modelo requiere aprender a trabajar no sólo a favor de las personas con discapacidades, sino también con y para ellos; un cambio de actitud por parte de las administraciones públicas, autoridades y técnicos es un requisito previo para continuar avanzando por esta senda.

Por último encontramos la autonomía. Las políticas y propuestas de acción asociadas con los discapacitados deberían tener por objetivo alcanzar los máximos niveles posibles de autonomía. La integración social depende de los niveles de autonomía, mucho más relacionados con los niveles de adaptación al entorno y con el acceso a las ayudas técnicas y las ayudas normalizadas que con el grado de discapacidad.

Las actuaciones sobre el entorno, modificándolo de forma que sea accesible para todos, también conducen a una notable reducción de la necesidad de ayudas técnicas y servicios específicos, que se emplearían sólo en los casos indispensables. La autonomía no sólo requiere aprovecharse gradual y progresivamente de las oportunidades de participación en actividades, sino también de los recursos y ayudas necesarias para desarrollar la autonomía en este contexto, a fin de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades en concreto, pero también en beneficio de la población en su conjunto.

España, junto con otros países de la UE, ha diseñado planes, políticas y reglamentos que impulsan la inserción de los discapacitados tanto en los entornos de trabajo ordinarios como en los protegidos (centros especiales de empleo y centros de capacitación profesional) y fomenta el autoempleo. Todos estos planes tienen su origen en la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (1982), modificada en 2001 (Ley 24/2001, Modificaciones a la ley de Integración Social de Minusválidos, disposición adicional decimoséptima) como se indica en el siguiente gráfico.

Gráfico 1



Para cada una de estas modalidades se han creado diversas normativas y textos legales:

- (a) Empleo ordinario. El artículo 38 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, establece la denominada “cuota de reserva”, es decir, la obligación de que las empresas públicas y privadas con un mínimo de 50 trabajadores reserven el equivalente al 2 % de los puestos para trabajadores minusválidos.

Asimismo, existen diversas normativas que regulan los tipos de contratos (fijo, a tiempo completo, a tiempo parcial) que pueden tener los minusválidos. Entre las más importantes se encuentran:

- Orden Ministerial del 13 de abril de 1994 por la que se regula la concesión de las ayudas y subvenciones sobre fomento del empleo de los trabajadores minusválidos que establece el capítulo II del Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo (Boletín

Oficial del Estado de 5 de mayo), párrafo cinco de la disposición final segunda de la Ley 40/98 de 9 de diciembre (Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre).

- (b) Empleo en entornos protegidos. Los centros especiales de empleo son empresas en las que todos los empleados son minusválidos. Las normativas que regulan el funcionamiento de dichos centros son básicamente las siguientes:
- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre (Boletín Oficial del Estado de 9 de diciembre de 1985), por el que se aprueba el reglamento de los centros especiales de empleo.
 - Orden Ministerial del 16 de octubre de 1998 (Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 1998), de concesión de ayudas y subvenciones.
- (c) Trabajadores minusválidos autónomos. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Programa de fomento del autoempleo entre minusválidos han propuesto una serie de ayudas de financiación de proyectos empresariales presentados por minusválidos desempleados que desean crear su propia empresa. Estas ayudas están reguladas por la Orden Ministerial del 16 de octubre de 1998 (Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 1998), por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las ayudas y subvenciones públicas destinadas al fomento de la integración laboral de los minusválidos en centros especiales de empleo y trabajo autónomo.

Debido a estas consideraciones, el estudio se estructuró en torno a dos cuestiones clave: el grado en el que la educación se ha adaptado a las necesidades del mercado laboral y la medida en la que el contenido de la formación fomenta realmente la inclusión. El objeto final del estudio era mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades a través de la mejora de los itinerarios de formación, bajo el supuesto de que las posibilidades de una inclusión plena en la población activa aumentan al lograrse dicha mejora.

Muchas empresas y entidades económicas del archipiélago pueden obtener beneficios a medio y largo plazo de los resultados de este estudio, tanto en términos económicos, a través de una población activa mejor preparada, como socialmente, a través de la oferta de más oportunidades para los discapacitados.

Objetivos del estudio y metodología

Los objetivos del estudio son los siguientes:

1. Describir la oferta de formación formal e informal no obligatoria disponible en la actualidad para los discapacitados de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
2. Identificar a los alumnos discapacitados matriculados en las diferentes opciones educativas.
3. Constatar y analizar las opiniones de los profesionales involucrados en cada modalidad de formación.
4. Analizar las demandas del sector empresarial en cuanto a competencias profesionales en personas con discapacidades.
5. Constatar y analizar las opiniones de las personas con discapacidades sobre la formación que reciben y sus condiciones laborales.
6. Definir indicadores de formación y contrastarlos con situaciones reales en la educación, con las personas implicadas y en distintos ámbitos del mundo empresarial.

Estos objetivos se investigaron tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa. En el proceso se implicó a diversos agentes educativos, como se puede apreciar en la siguiente Tabla I.

Tabla 1. **Resumen de objetivos y metodología**

Objetivos	Metodología	Material/sujetos
1 y 2	Análisis de datos	manuals, informes y sitios web oficiales
3	Cuestionarios	personal docente
4	Entrevistas exhaustivas	empresarios
5	Entrevistas exhaustivas	discapacitados
6	Grupos de debate	todos los agentes anteriores implicados en el estudio

Nota: el interés principal no recae en el análisis de datos estadísticos desde los que generalizar los resultados, sino más bien en el análisis detallado de situaciones específicas y los resultados correspondientes.

Para hacer realidad el primer y segundo objetivo era preciso crear una base de datos doble, que incluyera por un lado la formación profesional disponible en la actualidad en la comunidad y un censo de personas con discapacidades matriculadas en cada modalidad formativa.

Se emplearon diversas fuentes de información:

- datos sobre oportunidades formativas disponibles en la actualidad en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, extraídos directamente de manuales publicados cada curso académico por la Consellería de Educación del Gobierno de las Islas Baleares ⁽²⁾;
- datos sobre todas las personas con discapacidades que se encuentran matriculadas en opciones de formación (educación secundaria no obligatoria, ciclos formativos de grado medio y superior y sistemas de garantía social), proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y la Dirección General de • Formación Profesional;

el sitio web del Gobierno de las Islas Baleares, que publica todos los cursos ofrecidos cada año y los centros públicos y privados que los imparten;

- asociaciones de discapacitados y representantes del sector de los sindicatos, con los que se contactó para verificar la oferta de formación informal;
- datos del INEM sobre la matriculación de discapacitados en centros de formación profesional y trabajo en centros de formación.

A fin de alcanzar el tercer objetivo, se diseñaron varios cuestionarios orientados hacia los profesionales que trabajan con las opciones de formación formal e informal en España. Dentro de la formación formal se incluye la educación secundaria no obligatoria, los ciclos de formación profesional de grado medio y superior, los sistemas de garantía social, los servicios de orientación y los programas de transición a la vida adulta (PTVA).

Respecto a la formación informal, el estudio abarcó la formación profesional, los centros de formación y trabajo y los servicios de orientación de la comunidad.

Todos los centros pertinentes recibieron un cuestionario, pero la tasa de respuesta no fue particularmente elevada. Los datos obtenidos figuran en las Tablas 2 y 3.

⁽²⁾ Los centros del archipiélago balear que ofrecen formación son centros públicos o privados y están financiados en su totalidad o en parte con cargo a los fondos públicos.

Tabla 2. Índice de participación en las opciones de formación formal

Total de cuestionarios respondidos				
Ed. secundaria no obligatoria	Ciclos de formación	SGS	Orientación	PTVA
6	23	15	7	15
Porcentaje de resultados				
75 %	61,52 %	40 %	53,84 %	71,42 %

Tabla 3. Índice de participación en la formación informal

Total de cuestionarios respondidos			
FP	VS/CFT	Servicios de orientación	
		Serv. generales	Serv. específicos
12	13	5	2
Porcentaje de resultados			
43 %	40 %	30 %	50 %

Las dos tablas muestran el total y los porcentajes correspondientes de cuestionarios recibidos por cada grupo de muestreo. Merece la pena mencionar que el número de profesionales que atienden a alumnos discapacitados en ciertos ámbitos educativos es bajo, y de ahí los porcentajes relativamente altos con un bajo número de respuestas directas.

Para alcanzar el cuarto objetivo se emplearon las entrevistas, a fin de analizar las demandas de la comunidad empresarial. La Mesa para la inserción laboral de personas con discapacidad con necesidad de apoyo ⁽³⁾ y la Coordinadora de Minusválidos de Menorca ofrecieron su colaboración en este objetivo. Se llegaron a realizar un total de 23 entrevistas con distintas personas de la comunidad empresarial del archipiélago: 13 entrevistas en Mallorca y 10 en Menorca.

Por último, con respecto al quinto objetivo, el Instituto Balear de Asuntos Sociales (IBAS) permitió el acceso a la base de datos oficial de estadísticas de empleo de minusválidos residentes en esta comunidad autónoma. En total se realizaron 34 entrevistas extensas (25 en Mallorca y 9 en Menorca) al objeto de confirmar las

⁽³⁾ El organismo que agrupa en la comunidad autónoma a las organizaciones relevantes que ponen en marcha programas de empleo protegido.

opiniones de las personas con discapacidades al respecto de la formación que han recibido, las condiciones en su lugar de trabajo y su calidad de vida.

Por último, los grupos de debate definieron los indicadores de formación y los contrastaron con los distintos agentes implicados en el estudio (personas con discapacidades, personas del mundo empresarial y formadores). Se invitó a participar a los representantes de las entidades que forman y contratan a personas con discapacidades además de a los usuarios de los distintos servicios. En un total de siete debates se abordó una gran variedad de cuestiones: propuestas para incrementar la sensibilidad en los ámbitos empresariales y sociales, la formación formal, la formación informal, la orientación laboral, la inclusión en el mundo laboral y los puntos de vista de la comunidad empresarial y de los usuarios.

La información acumulada en los grupos de debate se analizó y empleó para elaborar informes parciales completos cuyos borradores habían sido redactados en otras fases previas del estudio. Se redactaron tres informes finales sobre las opciones de la formación formal e informal, la comunidad empresarial y la situación de las personas con discapacidades.

A continuación ofrecemos una síntesis en dos partes extraída de las conclusiones de estos tres informes: la primera parte revisa los aspectos técnicos indispensables para conceptualizar la relación entre discapacidad y colocación laboral mientras que la segunda ofrece una lista de cuestiones que reflejan la situación y necesidades que dan forma al panorama actual de formación y colocación laboral.

Resultados del estudio

Es difícil sintetizar todos los resultados obtenidos debido a la complejidad del proceso de investigación y a las restricciones inherentes a una publicación de este tipo. Por ello, este artículo se centrará solamente en los aspectos que están íntimamente relacionados con su tema central.

OBJETIVOS I-II.

Describir las opciones educativas actualmente disponibles en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares e identificar a los alumnos con discapacidades matriculados en cada opción

Las opciones educativas, igual que en el resto de España, se pueden clasificar en dos grupos principales, la educación reglada

y la educación no reglada. Las siguientes opciones corresponden al primer grupo:

- educación secundaria superior;
- formación profesional de grado medio y de grado superior (FPGM y FGGS respectivamente);
- programas de transición a la vida adulta (PTVA);
- programas de garantía social (PGS);

Tanto la educación secundaria como los ciclos de formación profesional (FPGM y FGGS) se imparten principalmente en centros públicos y son la opción básica para jóvenes de entre 16 y 18 años; ambos tipos de educación disponen de medidas específicas que adaptan los cursos a alumnos con necesidades especiales y facilitan el acceso a los mismos. Sin embargo, por lo general los PTVA sólo están disponibles en centros concertados o privados y su objeto es ayudar a los alumnos con grandes minusvalías a desarrollar su autonomía personal y facilitar la integración social; estos programas incluyen un componente específico de formación profesional. Los PGS son iniciativas no regladas que pese a todo se enmarcan en la responsabilidad educativa de la administración y están disponibles en centros y otras instituciones públicas y privadas (ayuntamientos, empresas).

El segundo grupo integra las opciones no regladas, impartidas a través de las administraciones laborales, e incluye diversas alternativas: centros ocupacionales de formación profesional (que se centran principalmente en la formación para cocina, jardinería y agricultura), Escuelas Taller y Casas de Oficio (programas para jóvenes desempleados de larga duración que no han desarrollado las habilidades básicas) y talleres de formación profesional. Estas opciones combinan trabajo y formación y están orientadas hacia un servicio de utilidad pública de interés social (rehabilitación de entornos naturales y urbanos, fomento del patrimonio artístico).

Según el censo municipal de 1996, la población total de las Islas Baleares ascendía a 760 370 habitantes, de los cuales 25 150 eran discapacitados, es decir, un 33,08 por mil con respecto a la población total. El segmento poblacional entre 16 y 20 años de edad se distribuía de la siguiente forma, por opción educativa.

Los discapacitados mentales no están matriculados en la educación secundaria superior o formación profesional de grado superior y muy pocos estudian en programas de formación profesional de grado medio. De hecho, la mayoría de los miembros de este colectivo se encuentra matriculado en opciones no regladas y programas de transición a la vida adulta en centros especiales, lo que puede

Gráfico 2. Distribución de la población por tipo de discapacidad

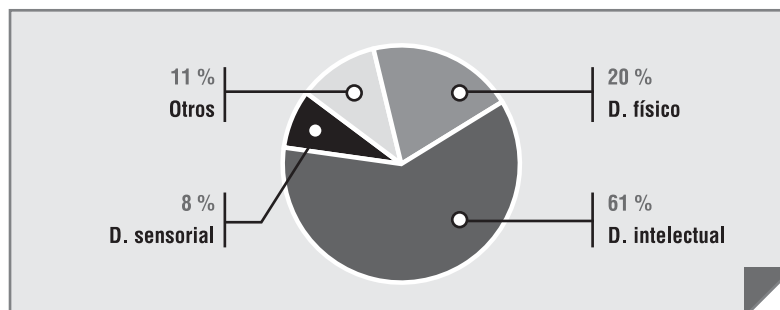
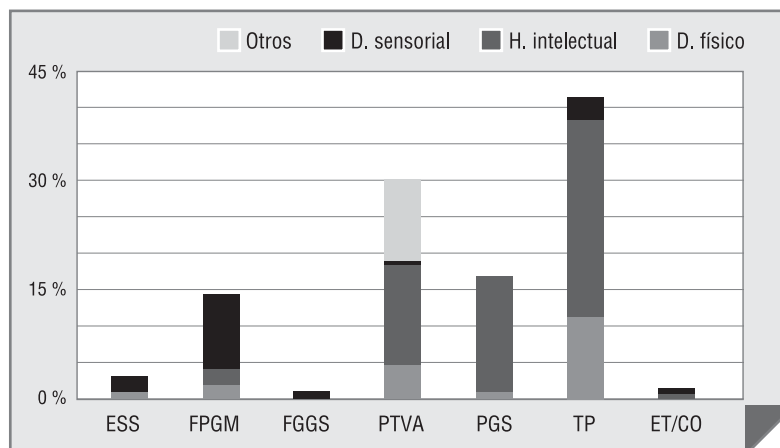


Gráfico 3. Distribución de la población por opción educativa y tipo de discapacidad



suponer un grave impedimento a la hora de encontrar trabajo en empresas corrientes.

Por último, el gráfico destaca el hecho de que las personas con discapacidades sensoriales están significativamente representadas en los programas de formación profesional de grado medio, y que la categoría “Otros” que incluye personas con diversas discapacidades o discapacidades psiquiátricas, sólo están matriculados en los programas de transición a la vida adulta.

OBJETIVO III

Opiniones del personal docente implicado en cada opción educativa

En las evaluaciones profesionales de los distintos itinerarios educativos existían grandes discrepancias. Todos los profesionales estaban de acuerdo en que los programas de garantía social

consiguen los mejores resultados, pese a que no cumplen el principio de sectorización. Los participantes del estudio también coincidían en sus propios déficit de formación para enseñar a discapacitados, además de en las dificultades que encontraban a la hora de adaptar los itinerarios educativos a las necesidades de cada alumno.

OBJETIVO IV.

Demandas de la comunidad empresarial relacionadas con las competencias profesionales de los discapacitados

En las Islas Baleares, el 95 % de todos los contratos laborales los promueven las asociaciones de discapacitados que utilizan el empleo protegido como medio de encontrar empleo para los discapacitados. Los empresarios citan el interés, el cumplimiento de normas y criterios, y la responsabilidad como aspectos positivos de las competencias profesionales de sus trabajadores discapacitados.

OBJETIVO V.

Opiniones de los discapacitados sobre la formación que han recibido y sus condiciones laborales

Los datos obtenidos nos llevan a concluir que hay dos factores prioritarios que condicionan el empleo: la formación y el tipo de discapacidad. Mientras que las personas con discapacidades mentales finalizan su educación básica obligatoria (y posteriormente continúan en un programa de garantía social, un programa de inserción laboral y, en raras ocasiones, en formación profesional de grado medio), las personas con discapacidades sensoriales auditivas tienden a acceder a programas de formación y las personas con discapacidades visuales, sensoriales y motrices continúan, en un número más significativo, en la educación secundaria superior, cursos de estudio de educación superior y estudios universitarios.

No sólo las posibilidades de empleo se reducen en los niveles educativos inferiores, sino que los empleos que se encuentran son también trabajos poco cualificados y ofrecen sueldos bajos, de acuerdo con la formación exigida. Además, la educación continua, especialmente en las empresas, no tiene en consideración a este grupo.

De la teoría a la realidad de la inclusión en el mundo laboral

Un resultado de la revisión de los aspectos teóricos básicos de la inclusión en el mundo laboral y del análisis del estudio ha sido la detección de una serie de correcciones que es preciso efectuar para que las personas con discapacidades puedan integrarse verdaderamente en el mundo laboral. Al mismo tiempo, queda patente la situación actual en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, además de en el resto de la mayoría de las Comunidades Autónomas de España.

Muchos alumnos con discapacidades (principalmente los alumnos con deficiencias mentales) no llegan a terminar su educación. Esto es especialmente patente en la formación profesional de grado medio y en la educación no obligatoria. Además, el 40 % del personal docente y el 60 % de los orientadores que participan en el estudio admiten que muchos alumnos (40 %) no alcanzan la formación profesional adecuada para desempeñar su trabajo en el futuro.

Los servicios de orientación para el empleo se encuentran dispersos y los profesionales de la educación formal no están muy familiarizados con ellos, lo que impide conocer los recursos y posibilidades de empleo realmente existentes, limitando de este modo la orientación y expectativas de los alumnos con discapacidades. Además, la oferta de formación para alumnos discapacitados es claramente mucho más limitada.

Los servicios de orientación generales no tienen directamente en cuenta las necesidades de las personas con discapacidades sino que tienden a canalizar a estos usuarios hacia los servicios específicos, lo cual agrava el carácter específico y restrictivo de estos servicios y los aleja de los contextos más normalizados.

Una consecuencia destacada de los dos puntos anteriores es la falta de coordinación entre los servicios de empleo y las redes de formación generales y específicas, lo cual también afecta a las necesidades de los interesados.

Se han detectado dos aspectos importantes de la orientación laboral: en primer lugar, el trabajo y la atención se centran excesivamente en los periodos de transición; en segundo lugar, el proceso no incluye el desarrollo de unas competencias sociales básicas que favorezcan la inclusión en la sociedad y en el empleo desde un punto de vista abierto y flexible. Esto es lo que ha manifestado el 60 % de los empresarios participantes en el estudio.

Existen evidentes deficiencias en la formación del personal que trata con discapacitados tanto en la educación formal como informal.

De hecho el 40 % del personal docente participante en el estudio admite tener grandes dificultades a la hora de adaptar los programas generales a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades. Esta situación se ve agravada por dos aspectos clave: uno es la actitud del alumnado y del personal docente, que no propicia la verdadera inclusión social; y la otra son las dificultades existentes a la hora de mediar y resolver conflictos.

Por lo general, la oferta de formación para personas con discapacidades no está directamente relacionada con las demandas de población activa. En muchos casos, la formación responde a la continuidad de una determinada oferta que ha existido durante muchos años o al mantenimiento de colaboraciones existentes entre organismos y empresas y no existe un interés real por descubrir y adaptarse a nuevos perfiles profesionales o nuevos itinerarios profesionales. Pese a que se ha registrado un aumento gradual del número de plazas en los centros educativos, la naturaleza de las propuestas no ha variado en los últimos siete años.

La formación informal ofrece servicios que no satisfacen el principio de sectorización, ya que en muchos casos se encuentran en lugares retirados o en lugares de difícil acceso para los usuarios. A ello hay que sumar la deficiente infraestructura de transporte público en las tres Islas Baleares.

La administración pública no cubre las cuotas de empleo para personas con discapacidades (el 20 % de las plazas no están cubiertas), como tampoco lo hace la empresa privada (sólo el 40 % de las empresas ofrecen contratos de larga duración a personas con discapacidades). Además, las oposiciones para el ingreso en el servicio público no adaptan su contenido a las necesidades de los candidatos.

Se han detectado bajas expectativas respecto a las personas con discapacidades entre la comunidad empresarial, los profesionales y las propias familias de los discapacitados, y en mayor medida, son determinantes a la hora de hallar empleo.

Las condiciones de trabajo inseguras, caracterizadas por contratos temporales y de corta duración, pueden conducir a la pérdida de empleo. Esta situación provoca un elevado grado de inseguridad y desconfianza hacia la comunidad empresarial y reduce las expectativas de independencia y autonomía. Sólo el 40 % de las personas con discapacidades que han participado en el estudio tenían un contrato de larga duración y, de estos, sólo el 4 % tenía posibilidad de promoción profesional.

En la mayoría de los casos, los bajos salarios son la consecuencia de un bajo nivel de titulación y de empleos poco cualificados.

Del análisis de los cuestionarios, entrevistas y debates en grupo se hace evidente la ausencia de una cultura (y de unos servicios) que fomente la inclusión social y profesional de las personas con discapacidades en todos los ámbitos: vivienda, ocio, relaciones sociales y personales, etc.

Si la educación es un derecho inalienable de los niños y jóvenes con discapacidades, tener un trabajo es un elemento clave en la inclusión de los adultos discapacitados. La formación es la base para afianzar un empleo, lo que supone el principio del fomento de la igualdad de condiciones para la inclusión de adultos con discapacidades en la sociedad. Por ello, un objetivo prioritario debería ser impulsar la incorporación de los adultos con discapacidades en el mercado laboral de la forma más normalizada posible, a fin de alentar la inclusión social y unas vidas normalizadas.

La inclusión de personas con discapacidades en el mundo laboral aún está lejos de ser una realidad, pese a las iniciativas y esfuerzos que han visto la luz en los últimos años. Las personas con discapacidades quedan excluidas del mercado laboral y están inactivas, ya que su principal problema no es el paro sino la inactividad. Esto encierra al grupo en un círculo vicioso que tiende a derivar hacia la marginalización: bajos niveles de formación y, como resultado, graves dificultades a la hora de hallar empleo y mayores probabilidades de quedar excluido de los círculos sociales normales. Además, incluso cuando se encuentra un empleo, suele ser generalmente del nivel más bajo, en términos de titulaciones y salarios, un hecho que acentúa la marginalización de este colectivo.

Las necesidades de mejora consideradas en el estudio sirven como directrices para una mejora real. Pese a que existen obviamente muchas experiencias positivas –personas que se han ido integrando poco a poco en un entorno de trabajo inclusivo– aún queda mucho por hacer para llegar a todos los discapacitados que precisan un apoyo especial. Las conclusiones de este informe pretenden ser un trampolín para estudios futuros que arrojen más luz sobre este tema.

El acceso a la vida adulta requiere olvidarse de los falsos estereotipos que persisten en la sociedad y eliminar las dudas, vacilaciones y falta de confianza características de muchas de las personas que rodean a los discapacitados, de los que se forman o trabajan a su lado, de la comunidad empresarial, incluso de los técnicos y profesionales que les forman, de sus familias, de ellos mismos y de las leyes y normas que regulan nuestra sociedad.

En conclusión, Montobbio (1995, p. 60) señala que: *'No hope exists of a real identity for young people with disabilities if they are not*

assigned an active social role in the world of adults' ("No hay esperanza de una identidad verdadera para los jóvenes discapacitados si no se les asigna un papel social activo en el mundo de los adultos"). Hoy en día, la mayoría de las personas con discapacidad, con sus virtudes y defectos, con sus capacidades y valores, no dispone de las oportunidades para tomar parte en la vida activa. Se les debería dar la oportunidad de equivocarse, cometer errores, y como resultado de ello, mejorar.

Bibliografía

- Álvarez, V.; García, C. *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales: un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS, 1997.
- Barton, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998.
- De la Iglesia Mayol, B. ¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad? *Revista Europea de Formación Profesional*, 2006, Nº 38, p. 92-105.
- Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: Asociación Americana de Retraso Mental, 2002.
- Montobbio, E. *La identidad difícil: el falso YO en la persona con discapacidad psíquica*. Barcelona: Masson, 1995.
- Pallisera, M. *Transición a la vida adulta i vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB-PPU, 1996.
- OCDE. *Handicapped youth at work: personal experiences of school-leavers*. Paris: OCDE, 1991.
- Verdugo, M.A.; Jenaro, C. La formación profesional y la transición a la vida adulta. En Verdugo M.A. (dir.). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, 1995, p. 717-788.

Estudio comparativo de las vías profesionales para los puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción

Gerhard Syben

Profesor de Sociología Industrial y del Trabajo en la Escuela Superior de Bremen (Alemania), investigación de perfiles de actividad, requisitos en materia de competencia y formación profesional, con especialización en el sector de la construcción

RESUMEN

Este artículo se basa en un estudio comparativo de las vías de formación profesional y perfeccionamiento para los directores de obra de nivel medio de once países europeos. Sobre todo a través de la comparación entre Hungría, país en el que la formación profesional tiene lugar ante todo en el sistema escolar público, y Alemania, donde dominan el sistema de doble vía, los cursos de formación continua de corta duración y los avances profesionales basados principalmente en la experiencia, se muestra que las distintas vías de formación se corresponden igualmente con diferentes formas de empleo y actividad en esta profesión. La observación de los demás países incluidos en el estudio confirma estos resultados. Todo ello permite suponer que en los países que cuentan con un sistema de formación profesional como el de Alemania, los cambios implicarían una profunda intervención en las estructuras sociales ya formadas, incluso si son necesarios para aumentar la eficiencia del trabajo. En países como Hungría, por el contrario, una ampliación de las vías de formación podría tener una influencia positiva sobre los trabajadores especializados.

Palabras clave

Comparative research, training systems, further training, social effect, construction industry, supervisor

Estudio comparativo, sistemas de formación profesional, formación continua, consecuencias/efectos sociales, sector de la construcción, supervisor

Introducción

En los estudios comparativos en el ámbito de la formación profesional, la función ideográfica ocupa actualmente un primer plano, es decir, la idea de que los sistemas de formación profesional sólo pueden compararse entre sí de forma conveniente si se analiza su integración en el contexto social correspondiente (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 242; Lauterbach y Mitter, 1999, p. 247, note a pie de página 8; Lauterbach, 2003, p. 107 y ss.; Georg, 2006, pp. 187 y 189 y ss). En el presente artículo se pretende mostrar, por medio del ejemplo de los directores de obra de nivel medio en Europa, que el análisis empírico de las actividades y perfiles de requisitos que la formación profesional ayuda a satisfacer, así como la observación de las funciones sociales de la formación profesional en el marco de las vías de las carreras profesionales, permiten comprender mejor los distintos sistemas de formación profesional y su diversidad.

Para ello, en primer lugar, se describe el ámbito del ejemplo utilizado aquí, es decir, la posición y las actividades de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción, así como los distintos tipos de formación profesional que preparan para realizar una actividad en dicha dirección de nivel medio en diversos países europeos.

A continuación se plantea detalladamente la pregunta acerca de cómo y por qué esta preparación profesional tan distinta permite cumplir tareas de trabajo similares a través de una comparación entre Hungría y Alemania. Se eligieron estos dos países porque representan muy bien la diversidad de los sistemas de formación profesional en Europa. Para ello se consideraron las distintas vías de formación profesional para puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción, algunos resultados empíricos relativos a los requisitos y actividades en la obra, y las carreras profesionales para llegar a la dirección de nivel medio. A fin de profundizar y completar los argumentos, se utilizaron informaciones complementarias de algunos otros países. En el ámbito teórico se recurre a la tesis del *effet sociétal*.

De esta manera se abre la posibilidad de observar por último algunas perspectivas de futuro de la formación profesional en Europa. Estas perspectivas son resultado de preguntarse qué pueden aprender los distintos sistemas entre sí y hasta qué punto, para mejorar la formación profesional, y cuál es la mejor manera de llevar a cabo la adaptación a los retos que plantean los cambios estructurales en el sector de la construcción.

La dirección de nivel medio en el sector de la construcción

Si observamos la organización de una obra sin tomar en consideración los numerosos detalles diferentes que caracterizan a la realidad de la construcción, generalmente podremos observar tres niveles en la estructura jerárquica. La dirección de nivel superior asume la responsabilidad general en materia técnica y económica, y se encarga de la planificación material y temporal, de la preparación de los trabajos y de las decisiones importantes sobre las condiciones y realización de la producción (métodos de producción, empleo de tecnologías, cantidad de trabajadores y costes). La dirección de nivel medio es responsable de la ejecución de los planes y decisiones en materia de producción, en particular del empleo cotidiano de la mano de obra y de alcanzar los objetivos de rendimiento y las principales normas de producción (cantidad, calidad, plazos), así como del cumplimiento de las disposiciones en materia de seguridad. La utilización directa de los grupos de trabajo (formados generalmente por cuatro a seis trabajadores) es tarea del nivel inferior de dirección.

Así pues, la dirección de nivel medio en el sector de la construcción se encuentra en la interfaz entre la ejecución de la obra y los planes de preparación. Su especial importancia se debe a una característica específica del sector de la construcción. Debido tanto al singular sistema de producción predominante en el sector, como a motivos tecnológicos, la realización de las tareas de construcción requiere en la mayoría de los casos que los trabajadores interpreten los planes para la ejecución de la producción (véase Syben, 1999, pp. 139-146). Este hecho apenas se nota cuando se trata de actividades sumamente recurrentes. Puede asumir una importancia aún mayor cuando se trata de actividades conocidas que, sin embargo, deben realizarse en condiciones materiales, espaciales o temporales poco habituales. Pero también puede plantear elevadas exigencias a la competencia técnica de los trabajadores cuando se trata de soluciones tecnológicas o arquitectónicas innovadoras o de difícil ejecución; otro tanto sucede en el caso -por desgracia no tan raro- de que los detalles de la planificación presenten deficiencias constructivas o que los planos hayan sido elaborados de manera insatisfactoria.

En todo caso, los trabajadores de la construcción nunca pueden realizar de forma mecánica las maniobras que deben llevar a cabo. Siempre deben comprender técnicamente la tarea que se ha de realizar y definirla por sí mismos antes de su ejecución. Corresponde

a los puestos de dirección de nivel medio planificar, dirigir y controlar este proceso. Por ello, en todos los países europeos se piensa actualmente que esta tarea de dirección adquirirá cada vez más importancia debido a las crecientes exigencias que se plantean a las capacidades de rendimiento de las empresas.

Esta descripción de carácter general es válida en principio para todas las obras en Europa. ⁽¹⁾ Por este motivo, la cualificación para estos puestos tiene por objetivo también en todas partes una competencia tecnológica de nivel medio, así como la capacidad para organizar los procesos de trabajo material y temporalmente, y de instruir y dirigir a los trabajadores ejecutantes de tal forma que la obra prevista se realice con la calidad exigida, en el plazo establecido y con los costes previstos. Sin embargo, la forma de transmitir esta competencia presenta diferencias significativas entre los distintos países europeos.

La formación para puestos de dirección de nivel medio en el sector europeo de la construcción

La formación para puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción refleja las diferencias que se observan entre los diversos sistemas europeos de formación profesional. Se trata ante todo de la diferencia entre aquellos sistemas de naturaleza principalmente escolar y aquellos que hacen especial hincapié en la formación en la empresa y (en el caso de la construcción) en la obra. Aquí haremos una descripción concreta basada en los ejemplos de aquellos países que participaron en el proyecto, el cual es la fuente principal de los datos para esta presentación ⁽²⁾.

⁽¹⁾ Aquí no podemos abordar las consecuencias que tiene la muy heterogénea estructura de tamaño de las empresas del sector de la construcción y de las obras. Para una descripción del caso de Alemania, véase Syben, 1999, y Syben et al., 2005.

⁽²⁾ Los resultados sobre la formación y las actividades de la dirección de obras de nivel medio a los que se hace referencia a continuación son parte de los resultados del proyecto "Eurosistem Bauweiterbildung", que tuvo lugar entre el otoño de 2005 y el otoño de 2007 (véase www.eurosistem-bau.eu). En él participaron Dinamarca, Alemania, Italia, los Países Bajos, Austria, Polonia, Rumanía, Suecia, la República Checa y Hungría, y durante un tiempo también Suiza. El objetivo era desarrollar módulos comunes para la formación profesional de directores de obra de nivel medio en Europa. Para obtener los fundamentos del proyecto se realizaron encuestas en todos estos países sobre las actividades de los directores de obra de nivel medio, así como sobre las vías de formación que conducen a puestos de dirección de obras de nivel medio. Esta parte del estudio concluyó en mayo de 2006. Los responsables fueron Edith Gross y Gerhard Syben del BAQ Forschungsinstitut de Bremen.

En los países de Europa central y sudoriental, como la República Checa, Hungría, Polonia y Rumanía, la preparación para ocupar puestos de dirección de nivel medio en la obra se lleva a cabo mediante una formación en las escuelas de formación profesional de nivel medio de técnicas de construcción ⁽³⁾. Para ingresar en esta formación es necesario, por regla general, haber terminado con éxito la enseñanza secundaria de segundo nivel. En los países de habla alemana (Austria, Alemania, Suiza), la preparación para ocupar estos puestos en la construcción se realiza por medio de un curso de perfeccionamiento de tres a seis meses de duración ⁽⁴⁾. Generalmente se admite a personas que ya cuentan con varios años de experiencia práctica en la construcción y que han cursado su primera formación profesional en el sistema de doble vía ⁽⁵⁾, cuya educación escolar anterior generalmente termina normalmente con la enseñanza secundaria de primer nivel.

Dinamarca no forma parte de este sistema. En ese país sólo existe un curso formal de perfeccionamiento para puestos de dirección de nivel medio para los denominados “ramos industriales autorizados”, para cuyo ejercicio se requiere un permiso especial (por ejemplo, instalador eléctrico). Si bien existen ofertas de perfeccionamiento para funciones de dirección de obras, la asistencia a dichos cursos no es obligatoria.

Suecia y los Países Bajos ocupan una posición intermedia. En Suecia existen dos posibilidades para prepararse para ocupar puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción; ambas tienen una duración aproximada de dos años. Al igual que en los países de habla alemana, se puede realizar, al mismo tiempo que las actividades profesionales, un curso de formación basado en la “planificación personal” que se basa en una formación profesional inicial, con una tercera parte de formación teórica y dos terceras partes de formación en prácticas. Desde hace algún tiempo se puede cursar igualmente, como en los países que tienen un sistema escolar de formación profesional, lo que se denomina una “formación profesional cualificada” compuesta por tres cuartas partes de formación teórica y una cuarta parte de formación en prácticas. Ambas vías requieren haber terminado la enseñanza secun-

⁽³⁾ Esta forma de formación profesional también existe en otros países, como, por ejemplo, Francia o Finlandia, que no participaron en este proyecto.

⁽⁴⁾ En este tipo de formación debemos incluir a los participantes italianos en el proyecto procedentes de la región de Bolzano, la cual ha adoptado en su totalidad el sistema alemán de formación profesional y, por consiguiente, no es representativa del conjunto de Italia.

⁽⁵⁾ La peculiaridad del sistema de formación de doble vía más importante a este respecto reside en que una gran parte de la formación tiene lugar en empresas bajo la responsabilidad de éstas, así como en el valor que se concede a la experiencia obtenida mediante la colaboración en los procesos de trabajo en la empresa.

daria de segundo nivel, la cual puede comprender contenidos de orientación vocacional y cualificación profesional. En los Países Bajos, para ocupar un puesto de dirección de nivel medio en el sector de la construcción, es necesario haber cursado con éxito los niveles 3 o 4 del sistema de formación. En estos niveles existen paralelamente una vía de aprendizaje escolar y una de aprendizaje mediante prácticas en la empresa. En la vía de aprendizaje escolar, para poder pasar al nivel 3 es necesario haber cursado la enseñanza secundaria de segundo nivel, lo que equivale al grado de formación en los países con un sistema escolar de formación profesional. En la vía de aprendizaje mediante prácticas en empresas, tras la enseñanza secundaria de primer nivel se pasa al nivel 2 y, desde ahí, es posible avanzar gradualmente a los niveles superiores. Puesto que, en la vía de aprendizaje mediante prácticas, la formación tiene lugar ante todo en la empresa, este tipo de formación profesional se asemeja al sistema de formación en la empresa de los países de habla alemana.

La función de la ideografía en la comparación de sistemas de formación profesional

En el informe de síntesis publicado en 1999 sobre el estado de la investigación sobre la formación profesional en Europa, el Cedefop ya señalaba que, para comparar los sistemas de formación profesionales, es necesario comprender ampliamente los distintos contextos históricos y sociológicos de las diversas culturas y que para ello debe recurrirse a las condiciones contextuales, como, por ejemplo, el mercado laboral, la legislación social o la estructura económica (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 238). Por consiguiente, los sistemas de formación profesionales deben considerarse como organizaciones sociales integradas en el contexto nacional, es decir, en el contexto social y cultural (Lauterbach, 2003, p. 143). Para los estudios comparativos de la formación profesional, esto implica que las diferencias entre los sistemas de formación profesional no pueden explicarse mediante la comparación de sus diversos elementos, sino únicamente por medio de las peculiaridades de la sociedad en la que están integrados y sus relaciones en el marco de su contexto social respectivo (Georg, 2005, p. 188).

Así pues, para poder comprender por qué la formación profesional para los mismos puestos de trabajo en dos países presenta una organización totalmente diferente, es necesario analizar para cada país las relaciones características entre el sistema de formación profesional y el sistema de profesiones, la organización del trabajo en

las empresas y las jerarquías de remuneración en la empresa y la sociedad, así como factores similares. Al reconstruir las constelaciones sociales y el contexto histórico y sociocultural en el que se sitúa un sistema de formación profesional, se comprende por qué la función de la reproducción de la capacidad de trabajo se cumple mejor de esta forma y no de otra en este contexto: “De este modo, el objeto de la comparación no son los diversos fenómenos de la formación profesional en sí mismos, sino su relación con los fenómenos de otros ámbitos sociales” (Georg, 2005, p. 188).

La identificación de estas características de un sistema de formación profesional y de los vínculos con otras partes del sistema social y con el contexto del conjunto de la sociedad es el mérito especial del procedimiento ideográfico en la comparación transnacional entre sistemas de formación profesional. Únicamente mostrando la función del sistema de formación profesional en el contexto social de la reproducción de la capacidad de trabajo es posible explicar su “sentido” y sus características estructurales específicas (Georg, 2005, p. 189).

Sin embargo, no fue posible realizar un amplio análisis ideográfico del contexto social de los sistemas de formación profesional estudiados, debido a las condiciones temporales y financieras del proyecto en el que se analizaron los resultados que se presentan en este artículo. Por ello, aquí consideraremos únicamente dos variables del contexto social, a saber, las actividades en la empresa de los miembros de la dirección de nivel medio y las vías profesionales que conducen a estos puestos. No obstante, señalaremos que estas dos variables revisten una importancia considerable para comprender las diversas formas de los sistemas de formación profesional.

Obtención de datos y métodos de encuesta

Análisis de las actividades profesionales

El análisis de las actividades profesionales se considera en general un requisito importante para identificar los requisitos en materia de cualificación y formación profesionales de los trabajadores ⁽⁶⁾ (véase Pätzold et al., 2007, Clement et al., 2006, Bullinger, 2006,

⁽⁶⁾ En Alemania, la mayoría de las veces, se utiliza el término “Estudios de las profesiones y las cualificaciones” para denominar estos trabajos sobre la formación. Se habla de “análisis de actividades” sobre todo cuando se trata de la preparación de la organización del trabajo y la fijación de sueldos. Sin embargo, no se trata de un término formal y las acepciones varían.

Cedefop; Schmidt et al., 2005, Mulder et al., 2005, Rauner, 2004, Bullinger et al., 2003, Hasler et al., 2002, Hilbert et al., 2002, Schömann, 2001, Cedefop; Sellin, 2001, Dostal y Kupka, 2001, Syben, 1996, Breunig, 1993, Gastrock, 1984, Hartung et. al, 1981, Teichler, 1979, Grünewald, 1979, Weißbach, 1975, Autorengemeinschaft, 1974). El estudio empírico de las actividades profesionales en los países incluidos en este artículo se basa en un amplio trabajo previo realizado por un proyecto que tuvo lugar en Alemania sobre la nueva organización de las profesiones de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción (véase Syben et al., 2005). El planteamiento utilizado en este proyecto (véase íbidem, en particular pp. 127-139 y 227-247) se basa en la idea establecida desde hace algún tiempo en los estudios de las cualificaciones de que las cualificaciones necesarias no pueden derivarse simplemente de las actividades estudiadas de forma empírica (véase Ekardt, 1979, Offe, 1975). Por ello, aunque los resultados del análisis empírico de las actividades constituyen un punto importante de orientación para el estudio de las cualificaciones, en el proceso de identificación de los contenidos y formas de los modelos propuestos para la formación continua se complementan con los descubrimientos de la teoría de la pedagogía profesional y con los enunciados normativos de la política de formación.

Se utilizaron métodos que corresponden al estado actual de los estudios de las cualificaciones (entrevistas mediante un manual con preguntas de respuesta libre), al tiempo que se entrevistó a distintas personas (personas que ocupan estos puestos, superiores, jefes de personal, directores de formación, directores de empresa, expertos pluridisciplinarios, etc.). De esta manera pudieron compensarse las posibles distorsiones derivadas de puntos de vista unilaterales de los encuestados. Las empresas que participaron en la encuesta se seleccionaron de tal manera que se pudieran controlar los principales parámetros estructurales del sector (ramo económico y tamaño de la empresa) y, por ende, los factores fundamentales que influyen sobre la forma concreta en que se manifiesta la actividad del grupo de personas estudiadas. Al final se obtuvieron descripciones ricas, diferenciadas y empíricas de las actividades profesionales de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción. Estas descripciones abarcan las siguientes dimensiones: “Dominio y empleo de las técnicas de construcción”, “Organización del proceso de construcción” y “Dirección de personal”, y tienen en cuenta los actuales avances tecnológicos, organizativos y sociales en el sector de la construcción y en las empresas constructoras (véase Syben et al., 2005, pp. 139-225). Mediante una serie de delibera-

ciones con expertos pluridisciplinarios, se revisó el carácter universal de estos resultados. Dicho carácter también queda demostrado por el hecho de que actualmente constituyen el fundamento para el procedimiento oficial de reordenamiento de la formación continua para los directores de nivel medio en el sector alemán de la construcción.

Estas descripciones se utilizaron en el proyecto internacional de comparación, en el cual no se pretendían desarrollar métodos de forma independiente, para construir el instrumento de investigación. Se elaboró un cuestionario en el que predominaban preguntas de respuesta múltiple, con el que se podían registrar las actividades de los directores de nivel medio con una complejidad media (por ejemplo: "Cálculo de las cantidades de hormigón necesarias", "Conocimiento y cumplimiento de las disposiciones medioambientales", "Planificación de procesos"). De este modo se contó con una estructura de categorías revisada y detallada. Esta estructura permitió determinar las actividades que realizan o no realizan los miembros de la dirección de nivel medio en un país, incluso en un procedimiento ampliamente normalizado especialmente centrado en las actividades de otros trabajadores en la obra. Además, una serie de preguntas de respuesta libre permitían completar las respuestas, si bien muy pocos contestaron a ellas.

Las encuestas sobre las actividades se realizaron en todos los países entre expertos de empresa (superiores jerárquicos, jefes de personal) y entre empleados que ocupaban puestos de dirección de nivel medio. Para garantizar la comparabilidad de los resultados, en todos los países se seleccionaron empresas de ingeniería civil en cuyas obras normalmente trabajan al menos 20 personas, pero no más de 100. Debido al reducido marco temporal y sobre todo financiero, las encuestas sólo pudieron efectuarse en dos empresas en cada país y, en algunos casos, tan solo en una, por lo que tenían el carácter de monografías (véase Süßmann, 2007, Borchardt y Göthlich, 2006, Goode y Hatt, 1956). Por consiguiente, las encuestas no resultan representativas estadísticamente. Sin embargo, los casos fueron seleccionados de tal manera que correspondieran a una empresa típica de construcción de la categoría descrita. Desde un punto de vista metodológico, presentan todas las características importantes del conjunto básico de las empresas de construcción del tipo designado en cada uno de los países. Dicho de otra forma, las actividades de los directores de nivel medio de estos tipos de empresas tienen en principio el aspecto y la categoría definidos en esta encuesta.

En algunos países (Dinamarca, Italia, Austria, Suecia, Suiza), las encuestas fueron realizadas por expertos de los distintos participantes en el proyecto; en los demás países (los Países Bajos, Polonia, Rumania, la República Checa, Hungría) por los directores del estudio junto con los expertos correspondientes. En el caso de Alemania, se recurrió a los amplios resultados del proyecto antes mencionado, que acababa de concluir. Todos los cuestionarios fueron evaluados por los directores del estudio; asimismo, los resultados se presentaron, debatieron e interpretaron conjuntamente en una reunión con expertos de todos los países participantes. En vista del reducido número de casos, esta revisión de la validez, fiabilidad y universalidad de los resultados por parte de expertos reviste una gran importancia. No obstante, el hecho de que todos los expertos contaban con amplios y sólidos conocimientos sobre las actividades realizadas en las obras en sus respectivos países, viene a garantizar la validez general de los resultados correspondientes a las actividades de los directores de nivel medio en cada país ⁽⁷⁾. Por lo demás, desde un punto de vista metodológico, cabe señalar que las ventajas de un método de estudio en el que todos los países fueron investigados por personas de un mismo país, es decir, desde una misma perspectiva sociocultural se unieron a las ventajas de un método en el que cada país es investigado por una persona autóctona, es decir, desde una perspectiva específica (véase Niebuhr, 1991, p. 212).

Los resultados correspondientes a cada país se resumieron en una descripción verbal del patrón típico de las actividades de los directores de nivel medio. Estas representaciones nacionales constituyeron el fundamento para la comparación de las tareas y actividades de los directores de nivel medio.

Análisis de las carreras profesionales

Las encuestas sobre las vías de formación y las carreras profesionales habituales que deben llevar a cabo los empleados para poder asumir tareas de nivel medio en la construcción se efectuaron en varias series. En un primer momento se recopiló información básica sobre la formación de los directores de nivel medio del sector de la construcción a través de un cuestionario normalizado en todos los países participantes en el proyecto. A partir de esta información y de materiales complementarios de carácter general sobre los

(7) Desde un punto de vista metodológico, los resultados tienen lógicamente el carácter de hipótesis, como los resultados científicos en general, que deberán confirmar nuevos estudios. No obstante, esto sería así incluso con una base empírica más amplia.

sistemas de formación profesional de los países participantes ⁽⁸⁾, se elaboró una representación esquemática para cada país de la formación profesional y de las carreras profesionales específicas para llegar a la dirección de nivel medio en el sector de la construcción. Como complemento se intentó comparar, en colaboración con expertos de los países participantes, el contenido de las formaciones existentes mediante el cálculo del volumen de estudio de cada curso de formación. Los esquemas fueron revisados conjuntamente con expertos de cada país (en particular en aquellos casos en que la información disponible no podía ser evaluada únicamente por los directores del estudio por razones lingüísticas) y, en caso necesario, corregidos.

Por último, toda la información correspondiente a cada país se resumió en una descripción verbal de las vías típicas de formación y las carreras profesionales que conducen a la dirección de nivel medio en el sector de la construcción. Estas representaciones nacionales constituían la base de la comparación entre las distintas vías de formación y carreras profesionales.

Formación de los directores de nivel medio en el sector de la construcción en Hungría y Alemania

Hungría y Alemania fueron seleccionadas para llevar a cabo un estudio más pormenorizado. En Hungría, la formación profesional tiene lugar bajo la égida del sistema escolar público; en Alemania, es responsabilidad en buena parte del sector privado. Así pues, las diferencias son especialmente claras, de modo que esta comparación corresponde al procedimiento metódico del denominado “most different systems design” (Georg, 2005, p. 188). En algunos aspectos se recurrió a información complementaria procedente de otros países.

La formación para directores de nivel medio en Hungría

La formación para ocupar puestos de dirección de nivel medio en Hungría tiene lugar en el sector de la enseñanza de nivel medio de técnicas de construcción. Para llegar a ella normalmente es necesario pasar por la escuela media técnica. La formación en la escuela

⁽⁸⁾ Representaciones de los sistemas de enseñanza general y formación profesional: www.eurydice.org/page/portal/eurydice; sinopsis y análisis temáticos: www.trainingvillage.gr/etv/information_resources/national/vet

media técnica es posterior a los ocho años de enseñanza básica y tiene una duración de cuatro años. De este modo, la escuela media técnica finaliza con el bachillerato tras doce años de escolarización y, por lo tanto, corresponde a la escuela secundaria de segundo nivel.

Los dos primeros años de formación (novenio y décimo grado) en la escuela media técnica abarcan contenidos de formación general. En los años tercero y cuarto (undécimo y duodécimo grados) se ofrece una diferenciación de las materias y una introducción al ámbito profesional elegido. En total, más del 70 % del tiempo total de formación de cuatro años se dedica a la formación general, algo más de un 10 % está formado por contenidos de preparación profesional y un 10 % más por periodos de prácticas que se efectúan en empresas. En las escuelas medias técnicas destinadas al sector de la construcción, el examen de bachillerato comprende tres materias teóricas relacionadas con la construcción (ingeniería civil, estática y organización de la construcción, que incluyen contenidos sobre administración de empresas, así como informática y AutoCAD) y una materia práctica.

Tras la escuela media técnica puede comenzarse una formación para convertirse en técnico. Ésta tiene una duración de dos años, es decir, los grados decimotercero y decimocuarto. En Hungría, esta formación para puestos de dirección de nivel medio resulta paradigmática para todos los países europeos en los que la formación profesional tiene lugar en el sistema escolar público. Aunque el bachillerato cursado en un instituto de enseñanza media en Hungría da derecho a ingresar en la formación técnica, pocas veces se hace esta elección.

La formación técnica está formada por aproximadamente 1800 horas lectivas y 750 horas de formación en prácticas en el taller de aprendices y en un periodo de prácticas en empresas, es decir, un total de 2550 horas. Los principales aspectos de la formación son la enseñanza teórica de materias de técnicas de construcción (topografía, dibujo técnico, teoría de la resistencia de los materiales, tecnología, maquinaria de construcción, teoría de los materiales de construcción, etc.) y la organización de obras, que representan en conjunto casi un 40 % del tiempo total de formación. Otro 6 % corresponde a la formación en aplicaciones informáticas. Las partes prácticas de la formación abarcan casi un 30 % del tiempo total de formación y tienen lugar principalmente en los talleres de la escuela, pero también incluyen un periodo de prácticas de aproximadamente cuatro semanas (160 horas) en una empresa de construcción. Casi un 20 % de la formación tiene un contenido de formación general, entre ellos lenguas extranjeras y deportes.

Los titulados de la formación técnica en el sector de la construcción tienen básicamente dos posibilidades profesionales. Pueden trabajar como técnicos en oficinas (empresas de construcción y despachos de planificación), donde generalmente prestan servicios como dibujantes y proyectistas. O bien pueden intentar alcanzar el puesto de *művezető* en una empresa de construcción, que corresponde plenamente a las actividades de la dirección de nivel medio descritas al inicio de este artículo.

Aunque los titulados de la formación técnica pretendan trabajar en la obra, normalmente comienzan su carrera profesional como técnicos en las oficinas de una empresa de construcción. Pronto se adaptan a esta actividad gracias a su formación de carácter técnico. Durante este período generalmente participan en la preparación y acabado de obras (por ejemplo, preparación de trabajos, control de cuentas, pedidos de materiales, nóminas). De esta forma primero conocen la obra de forma analítica. En un principio, esta labor les lleva aproximadamente un 70 % de su tiempo de trabajo y gran parte de ella la realizan con un ordenador. Durante el tiempo restante adquieren experiencias prácticas cuando son utilizados como “aprendices” para el puesto de *művezető* en la obra. En ese caso trabajan en la obra al lado de un *művezető* con experiencia y aprenden en *on-the-job-training* los aspectos reales de los procesos que tienen lugar en la obra que ya conocen a través de la representación gráfica y la comprensión analítica en la oficina. Con el tiempo, el trabajo en la obra va aumentando paulatinamente en relación con el trabajo en la oficina. Tras dos o tres años de experiencia profesional, estos técnicos pueden trabajar como *művezető* de forma autónoma.

El paso a las actividades del *művezető* en la obra es considerado un ascenso profesional por la mayoría de los técnicos. Sin embargo, los técnicos también tienen la posibilidad de seguir desarrollando una función técnica en la oficina. Para las empresas resulta más fácil contratar a técnicos para trabajos de oficina que para trabajar como *művezető* en la obra.

La formación continua para directores de nivel medio en Alemania

El camino para llegar a la dirección de nivel medio en el sector alemán de la construcción pasa siempre por los períodos de práctica en la obra. Se trata de trabajadores especializados y cualificados que primero destacaron por su competencia y dedicación en la ejecución de la obra y que posteriormente asumen tareas de dirección de bajo nivel y, más tarde, de nivel medio. El ámbito y dificultad de estas tareas

aumenta progresivamente y su dominio sirve al mismo tiempo para comprobar si son aptos para asumir actividades de dirección.

Esta forma de cualificación cuenta con el apoyo de cursos a los que se asiste al mismo tiempo que se realizan los períodos de prácticas o para los cuales se interrumpe la actividad profesional (y la relación laboral, aunque con menos frecuencia). Puesto que estos cursos están completamente separados de la formación profesional de los trabajadores especializados, forman parte de la formación continua ⁽⁹⁾.

Existen diversos cursos que corresponden a los distintos niveles de la jerarquía en la obra. En este artículo sólo se analizará la formación continua para *Polier* (capataz en jefe), que es la función en la obra que corresponde totalmente a la descripción que figura en la introducción y que es comparable al puesto de *művezető* en Hungría. Los cursos que preparan para el examen de *Polier* generalmente son ofrecidos por centros de formación patrocinados casi siempre por las asociaciones del sector de la construcción. El examen se presenta ante un Gremio de Artesanos o una Cámara de Industria y Comercio, y está regulado en un reglamento de ámbito estatal ⁽¹⁰⁾.

Para poder presentarse al examen, es necesario haber aprobado un examen de trabajador especializado en una profesión del sector de la construcción, así como una experiencia de al menos dos años en una empresa de dicho sector. Para acceder al examen, los candidatos que no hayan aprobado un examen de trabajador especializado deben demostrar una experiencia profesional de al menos seis años en una empresa de construcción. Este hecho demuestra igualmente la gran importancia que reviste la experiencia profesional para ascender al puesto de *Polier*. No obstante, los estudiantes de cursos de preparación para el examen de *Polier*, deben demostrar actualmente una formación como trabajador especializado, además de su experiencia profesional.

Los cursos de preparación para el examen de *Polier* tienen una duración de 640 horas. De ellas, 140 se dedican a la capacitación

⁽⁹⁾ En alemán se distingue entre *Fortbildung* (perfeccionamiento) y *Weiterbildung* (formación continua). Se denominan perfeccionamiento aquellos cursos destinados a lograr un ascenso en la jerarquía profesional. Se denominan formación continua todos los cursos que tienen por finalidad la adaptación o incluso la ampliación de las competencias, pero que no tienen como resultado un ascenso profesional. Por ello, los cursos para ascender a la dirección de obras de nivel medio son cursos de “perfeccionamiento”. Sin embargo, en otros países no existen términos equivalentes, por lo que aquí utilizaremos exclusivamente el término “formación continua” que se emplea en Europa.

⁽¹⁰⁾ Las personas que superan el examen tienen derecho, en virtud de este reglamento, a designarse “*Gepprüfter Polier*” (capataz titulado).

para la formación en la obra en el marco del sistema alemán de formación de trabajadores especializados en las empresas. Las 500 horas restantes están formadas exclusivamente por elementos teóricos de formación y corresponden a una enseñanza a tiempo completo de 14 o 15 semanas aproximadamente. Alrededor de la mitad corresponde a contenidos relacionados con técnicas de construcción; una tercera parte, a organización y planificación; y aproximadamente un 15 %, a la dirección de personal.

Las personas recién tituladas de este curso a menudo trabajan durante un cierto tiempo al lado de un *Polier* experimentado para poder asumir la responsabilidad de un puesto de director de obra de nivel medio. Sin embargo, en las pequeñas empresas a menudo sucede que las personas ejercen durante años la función de *Polier* antes de realizar el curso correspondiente.

Comparación de la formación profesional para directores de nivel medio en Hungría y Alemania

Antes que nada es necesario comparar algunos elementos destacados de la formación profesional para los directores de nivel medio en Hungría y Alemania. Esta pura comparación sin tomar en consideración los distintos contextos sociales se denomina yuxtaposición en los estudios comparativos de la formación profesional y se considera una fase previa para efectuar una comparación ideográfica (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 241; Lauterbach, 2003, pp. 183 y ss). Aquí parece conveniente seleccionar para dicha yuxtaposición los siguientes elementos: “fundamentos escolares”, “formación teórica en materia de construcción” y “adquisición de experiencia profesional”.

Desde un punto de vista formal, los fundamentos escolares abarcan en Hungría doce años de escolarización, que terminan al concluir la enseñanza secundaria de segundo nivel. En Alemania generalmente son nueve o diez años, lo que corresponde a la conclusión de la enseñanza secundaria de primer nivel. Sin embargo, esta comparación no sería completa si no se tiene en cuenta que en Hungría los grados undécimo y duodécimo cursados en la escuela media técnica ya presentan pronunciadas características de especialización. En Alemania, en cambio, tras asistir durante nueve o diez años a la escuela de enseñanza secundaria de primer nivel viene una formación de tres años que prevé, aparte de los períodos de formación en prácticas en la empresa y en el establecimiento de formación, aproximadamente un 25 % del tiempo de formación en la escuela de formación profesional dedicado a contenidos teóricos y de formación general (Syben, 2000, p. 23).

De esta manera, la formación teórica en materia de construcción comienza en Hungría en el undécimo grado, mientras que en Alemania se inicia en el primer año de la formación en prácticas en la empresa, acompañada de una enseñanza profesional en la escuela. Hasta el final de la formación profesional para un puesto de dirección de nivel medio, en Hungría se cursan alrededor de 1800 horas de formación teórica y en Alemania aproximadamente 1400 horas. Para poder valorar correctamente estas cifras es necesario tener en cuenta, sin embargo, que en Hungría casi tres cuartas partes de esta formación teórica tienen lugar en un nivel superior a la enseñanza secundaria de segundo nivel, mientras que en Alemania dos terceras partes de ella se cursan dentro de la enseñanza secundaria de segundo nivel.

La experiencia profesional de los candidatos aspirantes a un puesto de dirección de nivel medio en el sector de la construcción no puede compararse de forma aritmética, ya que ésta puede ser sumamente distinta en cada uno de estos países. Normalmente, su duración debería ser mucho mayor en Alemania que en Hungría, incluso si sólo se toma en consideración el período posterior a la escuela media técnica (en Hungría) y al período de prácticas en la empresa (en Alemania). Para poder realizar una valoración completa en este aspecto también debe tenerse en cuenta que la acumulación de experiencia profesional en la empresa en Hungría tiene lugar sobre la base de la formación profesional formal ya terminada y de la condición profesional alcanzada en la dirección de nivel medio, mientras que en Alemania generalmente tan sólo es el requisito para ascender a la dirección de nivel medio.

Así pues queda de manifiesto que la yuxtaposición, como simple comparación de datos e información procedentes de contextos sociales distintos, transmite una impresión de la diferencia de la formación profesional para puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción en los dos países, pero no puede representar realmente dicha diferencia y mucho menos explicarla. Por ello, en los estudios comparativos de formación profesional, existe un consenso en torno a que, para ello, es necesario un análisis de las variables del contexto profesional y social, y de sus vínculos con los elementos de la formación profesionales considerados.

Las actividades de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción de Hungría y Alemania

Actividades de la dirección de nivel medio en el sector húngaro de la construcción

Para poder hacer una descripción comparativa de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción en Hungría y Alemania, procederemos a dividir las tareas en los siguientes ámbitos: planificación de preparación, organización de la ejecución de los trabajos y control y documentación de la ejecución. Esta introducción se desarrolló en el estudio alemán antes mencionado (Syben et al., 2005, pp. 139 y ss.) y permite una reflexión detallada y estructural.

Preparación y planificación de la obra

El *művezető* lleva a cabo la planificación material y temporal para su labor; en la elaboración de los planes de tiempo de construcción y de proceso asume las tareas que el jefe de obra ha elaborado para toda la obra. Se encarga de la preparación de los trabajos, de la elaboración de los planes de encofrado, de la selección de los equipos de construcción que deben utilizarse, incluyendo el material de encofrado, y del número y la cualificación de los trabajadores necesarios, así como es responsable de la ejecución y control de las instalaciones de la obra.

Los trabajos topográficos fundamentales de la obra son realizados por ingenieros topógrafos, mientras que los trabajos topográficos posteriores (por ejemplo, instalaciones de alineaciones, medición de ejes, revisión de alturas) son efectuados por el *művezető*. De las tareas topográficas en el proceso de trabajo que sirven para comprobar la calidad de los componentes producidos (trazado de verticales, trazado de horizontales, nivelado) se encarga el jefe de brigada (*capataz*). El *művezető* controla los resultados y se encarga de las mediciones ⁽¹⁾.

Organización de la ejecución del trabajo

En el marco de la ejecución de los trabajos, al *művezető* le corresponden ante todo las tareas de gestión de materiales, equipos y personal, y de la organización temporal y material del proceso de trabajo y del empleo de la mano de obra. Entre estas tareas se encuentran la elaboración de los planes diarios, el empleo y la super-

⁽¹⁾ Se refiere a la medición de la construcción acabada. Constituye la base para la recepción de la obra y la facturación.

visión del trabajo de los subcontratistas, la reorganización de los trabajos en caso de producirse acontecimientos imprevistos y la transición sin problemas a las siguientes obras. El *művezető* asume toda la responsabilidad del empleo y rendimiento del personal para la realización de los trabajos de su rubro. En particular, su tarea consiste en repartir los trabajadores entre las distintas tareas de trabajo, en ayudar a resolver problemas en casos especiales, en detectar y corregir los errores en la ejecución de los trabajos y en motivar a los trabajadores. Del *művezető* se espera expresamente que evalúe a los trabajadores e instruya a los aprendices jóvenes para que un día ocupen su puesto.

Sin embargo, la dirección directa, la instrucción y el control de los trabajadores, así como la aplicación directa de procedimientos técnicos de construcción corresponden a los jefes de brigada, es decir, al nivel de dirección inferior al *művezető*.

Control y documentación

El *művezető* comprueba la calidad del material entregado en la obra. Supervisa que se cumplan los plazos y la calidad de los trabajos realizados con el apoyo del jefe de brigada. Lleva el diario de la obra, el diario de hormigonado, el registro de horas trabajadas por los trabajadores y las listas de materiales.

Asimismo, el *művezető* se encarga de las medidas que permiten optimizar los costes (cumplimiento de plazos, duración del empleo de equipos, optimización del uso de materiales, evitar los tiempos de parada). Sin embargo, la supervisión explícita de los gastos de la obra no es tarea del *művezető*, sino del jefe de obra.

El *művezető* se encarga igualmente de que se cumplan las disposiciones en materia de seguridad, prevención de accidentes y protección del medio ambiente.

Actividades de la dirección de nivel medio en el sector alemán de la construcción

Preparación y planificación de la obra

La preparación de los planos de la obra corresponde al despacho de preparación de los trabajos y/o al jefe de obra. Esta tarea se refiere en particular a la planificación material y temporal de la obra, de las instalaciones de ésta y de la preparación de los trabajos. Se refiere igualmente a las decisiones relativas a las tecnologías que van a utilizarse (máquinas, equipos, sistema de encofrado) y los materiales que van a emplearse (en caso de que no los haya establecido previa-

mente el cliente). La selección y contratación de subcontratistas son llevadas a cabo por el jefe de obras o el Departamento de Compras. La decisión relativa al número y cualificación de los trabajadores puede ser adoptada tanto por el jefe de obra como por el *Polier*.

A medida que avanza la planificación, el *Polier* tiene una mayor participación en estos trabajos y se espera que compruebe la viabilidad de la planificación. La realización de las instalaciones de la obra es tarea del *Polier*.

Los trabajos fundamentales de topografía son efectuados por un despacho de topografía. Los demás trabajos topográficos son realizados por el *Polier* por medio de los valores establecidos por los ingenieros topográficos. Los trabajos de topografía durante el proceso de trabajo destinados a comprobar la calidad de los elementos construidos son realizados por el propio *Polier* o por uno de sus capataces bajo su responsabilidad. En principio, las mediciones las realiza el jefe de obra y el *Polier* sólo realiza estas tareas de forma excepcional.

Organización de la ejecución del trabajo

En la ejecución de los trabajos, el *Polier* es responsable de la realización de la logística prevista, es decir, que se encarga ante todo de la gestión de materiales, equipos y personal, así como de la organización material y temporal del proceso de trabajo y de la utilización de mano de obra. Entre estas tareas se encuentran el reparto e instrucción de los trabajadores, la elaboración de planes diarios, la reorganización de los trabajos en caso de producirse acontecimientos imprevistos y la coordinación de los trabajos de construcción. Asimismo es responsabilidad del *Polier* la aplicación directa de los procedimientos de técnica de construcción y la supervisión de la ejecución de los trabajos. El *Polier* indica también a los subcontratistas cuáles son sus trabajos y supervisa los resultados.

El *Polier* es responsable de la utilización y rendimiento del personal en su conjunto, si bien la dirección directa (instrucciones y control) corresponde a los capataces. En particular, la tarea del capataz consiste en planificar los trabajos diarios y repartir a los trabajadores entre las distintas tareas de trabajo, en ayudar a resolver problemas en casos especiales, en supervisar la ejecución de los trabajos, en detectar y corregir los errores en la ejecución de los trabajos y en motivar a los trabajadores. El ascenso de los trabajadores y el reconocimiento del potencial de éstos (para convertirse en capataces en jefe) se consideran en principio tarea del *Polier*; de ellas forma parte también la integración de los nuevos trabajadores (capataces y capataces en jefe noveles). En todo caso, el *Polier*

es responsable de la formación de los trabajadores jóvenes que tiene lugar en la obra en el marco del sistema de doble vía.

Control y documentación

El *Polier* comprueba la calidad del material entregado en la obra, supervisa que se cumplan los plazos, así como la calidad de los trabajos ejecutados. Es responsable del cumplimiento de las disposiciones en materia de protección contra el calor, la humedad, los ruidos y los incendios. El *Polier* lleva el diario de la obra, el diario de hormigonado, el registro de horas trabajadas por los trabajadores y las listas de materiales.

El *Polier* es corresponsable de minimizar los costes de la obra y del cumplimiento del calendario de construcción. Para ello debe velar por un uso racional de los materiales, reducir al mínimo la permanencia de equipos en la obra y prevenir la pérdida de tiempo en los procesos de trabajo.

En el ámbito de competencias del *Polier* entran el cumplimiento de la seguridad en el trabajo, la prevención de accidentes y la protección del medio ambiente.

Comparación de las actividades de la dirección de nivel medio en el sector de la construcción

Si se les compara, el *művezető* en Hungría y el *Polier* en Alemania realizan en gran parte las mismas actividades. Las diferencias parecen relativamente pequeñas. Sin embargo, si establecemos, con arreglo al método ideográfico, una relación entre la forma de la actividad y la pauta de la formación profesional de cada país, observamos que existen diferencias características de gran alcance.

Las tareas del *művezető* en Hungría y del *Polier* en Alemania son evidentemente las mismas ante todo por lo que respecta a las instalaciones de la obra, la organización de la ejecución de los trabajos y la gestión material y temporal de los recursos para el proceso de construcción. Asimismo, ambos tienen las mismas responsabilidades por lo que se refiere a la calidad de la ejecución de los trabajos, el cumplimiento de los plazos y los límites de gasto, así como en materia de documentación de los procesos en la obra.

En cambio se observan diferencias en el modo de participar en la preparación de los planes de un proyecto de construcción. En Alemania, el *Polier* recibe del jefe de obra o del despacho de preparación de trabajos los planes y la preparación de trabajos ya listos. En Hungría, el *művezető* recibe del jefe de obra, que es responsable del conjunto de la obra, tareas generales, dentro de las cuales se ocupa de forma autónoma de la planificación material y

temporal de una parte de la construcción. Estas tareas de planificación no son realizadas por un *Polier* en Alemania. Si bien el *Polier* realiza, dentro de la planificación prevista, la preparación material y temporal de la ejecución de los trabajos correspondientes a los 14 días siguientes, de él se espera ante todo que compruebe la viabilidad de los planes elaborados por el despacho de ingenieros y los realice en la práctica.

Esta diferencia entre las actividades corresponde plenamente a la diversidad existente entre las pautas de la formación profesional en ambos países. La formación de los *művezető* en Hungría se concentra prioritariamente en la adquisición de conocimientos formales y capacidades analíticas que capacitan para realizar planes materiales y temporales, y para preparar los trabajos. Si bien el *Polier* en Alemania aprende lo mismo hasta cierto punto, se considera que su principal competencia reside en la aplicación de los conocimientos adquiridos por medio de la experiencia durante su carrera profesional. Esta interpretación se apoya en otras dos constataciones. El *művezető* adopta las decisiones relativas a la selección de los equipos de construcción y del material que debe utilizarse para el encofrado, y lleva a cabo las mediciones al final de la obra. Un *Polier* no lleva a cabo estas actividades o lo hace de forma excepcional. Estas actividades corresponden al jefe de obra, que normalmente es un ingeniero civil.

Al observar la división del trabajo en la obra en la República Checa se llega al mismo resultado. En ese país, la formación profesional del *mistr*, que corresponde al puesto de dirección de medio nivel definido aquí, es más bien de carácter técnico y se concentra en la adquisición de conocimientos formales y capacidades analíticas (y, como es lógico, también se complementa con la experiencia práctica), al igual que sucede con la formación del *művezető* en Hungría. La división del trabajo en la obra presenta la misma imagen que en Hungría: el *mistr* realiza tareas de planificación y preparación de los trabajos en las obras checas en mucho mayor medida que el *Polier* en Alemania. Esta pauta de división del trabajo era incluso más marcada en una de las empresas estudiadas, cuyos propietarios y directores eran todos checos, que en otra empresa, en cuya dirección se podía notar una influencia alemana debido a que se trataba de una sucursal de una constructora alemana.

En este aspecto resulta especialmente interesante el análisis de la división de trabajo en la obra en los Países Bajos y de las actividades del *uitvoerder* (que es el puesto de dirección de nivel medio correspondiente). Aparentemente no existe un “modelo neerlandés” uniforme, sino que la labor de un *uitvoerder* se basa en su

formación previa. Mientras que a un *uitvoerder* que ha realizado su formación por la vía escolar o en una escuela técnica superior se le confían numerosas tareas técnicas de planificación complejas, los *uitvoerder* que se han formado mediante períodos de prácticas en empresas se especializan más bien en la instrucción y supervisión de la ejecución de los trabajos en la obra.

La pautas de la división del trabajo en los países aquí comparados corresponde, así pues, al tipo de formación profesional. El *művezető* (al igual que el *mistry* y el *uitvoerder* formado por la vía escolar) posee una formación de técnico, que por sus características es mucho más afín a la formación de un ingeniero que a la de un trabajador. Para realizar actividades de dirección de nivel medio en la obra, requiere experiencias prácticas adicionales que también se adquieren en las fases correspondientes de la carrera profesional. Sin embargo, entre sus actividades también se encuentran trabajos de planificación para los que ha recibido formación y que corresponden a su función e imagen profesionales. El *Polier* en Alemania (al igual que en Austria y que el *uitvoerder* formado en períodos de prácticas en la empresa), en cambio, adquiere sus competencias profesionales principalmente a través de experiencias prácticas; la transmisión de conocimientos formales y analíticos es mucho menor. Por consiguiente realiza menos actividades de planificación y de él, ante todo, se espera en cambio que organice la ejecución de los trabajos en la obra, lo que a su vez corresponde a su experiencia e imagen profesionales.

Aparte de estas diferencias que se observan “por un lado” de cierto modo en la división del trabajo dentro del proceso de construcción, existen diferencias complementarias “por el otro lado”. Mientras que el *Polier* en Alemania es de hecho el superior directo y supervisor de los trabajadores en la obra, en Hungría, generalmente el *művezető* no dirige directamente a los trabajadores, sino que da instrucciones a los jefes de brigada, que a su vez transforman sus órdenes en instrucciones de trabajo para los obreros. También este aspecto encuentra su lógica en las pautas de la formación y su vinculación con contextos sociales. El *Polier* en Alemania es un trabajador que ha llegado a un puesto de dirección, al igual que los jefes de brigada en Hungría (y los *uitvoerder* formados en períodos de prácticas en empresas en los Países Bajos), pero no el *művezető*. El *művezető*, el *mistry* y el *uitvoerder* de formación escolar, en cambio, han cursado una formación que, en cierto modo, los ha conducido directamente a un puesto de dirección de nivel medio, sin pasar por ser trabajadores.

Carrera profesional para llegar a la dirección de nivel medio en el sector de la construcción en Hungría y Alemania

Esta relación evidente y particular entre formación profesional y actividad profesional recuerda obviamente la tesis del *effet sociétal*, que Burkart Lutz, Marc Maurice y otros postularon en los años setenta (Lutz, 1979; Maurice et. al., 1982; véase igualmente Maurice, 2000). Estos autores observaron en un estudio comparativo en empresas con tecnologías de producción y productos idénticos o muy similares pautas muy distintas de actividades, número de personal y jerarquías dentro de la empresa, y pudieron explicar estas diferencias por medio de una compleja interdependencia entre la organización del trabajo y la formación profesional. Dicho efecto del contexto social se muestra también en este caso al observar ahora la relación específica entre las pautas de la formación profesional y los modelos de carrera profesional influidos por el contexto social.

En Hungría, el *művezető*, como titulado de una escuela media técnica, ha alcanzado el nivel de la enseñanza secundaria de segundo nivel y cursado posteriormente una formación técnica. De este modo decidió no ingresar, tras la escuela media técnica, en la escuela de formación profesional en la que se forman los trabajadores especializados durante tres años. Su cualificación, así como su condición de titulado de una formación técnica, son las que le abren la posibilidad de acceder a puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción. Para ocupar un puesto en la obra es necesario, como es lógico, que las competencias formales y analíticas adquiridas en la formación se complementen con experiencias prácticas. Pero esta experiencia la adquiere gracias a su condición de técnico. Son las pautas de la formación las que le conceden esta condición profesional y social, y las que le abren estas posibilidades profesionales.

En Alemania, el puesto de *Polier* se alcanza mediante el ascenso. El *Polier* ha cursado una formación de trabajador especializado tras la enseñanza secundaria de primer nivel. Ha trabajado en esta profesión y ha alcanzado un puesto y una función de dirección de nivel medio ante todo por sus competencias prácticas. La adquisición de conocimientos formales y de capacidades analíticas no carece de importancia para esta función, pero sin duda ocupa un segundo plano respecto a las competencias basadas en la experiencia profesional. Asimismo, los conocimientos formales no se adquieren en un curso de formación general, sino en una formación continua que

tiene lugar varios años después de haber finalizado la formación de trabajador especializado y que presenta un volumen considerablemente inferior.

La asistencia a una formación continua de *Polier* refleja el deseo de ascender a la dirección de nivel medio. Esta formación sólo tiene sentido si se tiene esta meta, ya que no abre otras opciones profesionales. Un título de la escuela técnica en Hungría, en cambio, brinda diversas posibilidades profesionales, una de las cuales es la función de *művezető*. Asimismo, dichas posibilidades no terminan en la función de *művezető*.

En Hungría, los técnicos pueden continuar con una formación en una escuela superior gracias a su formación, al tipo de sus conocimientos y competencias, y a su función profesional, y a menudo lo hacen. Los recién titulados de una escuela técnica superior comienzan a menudo su carrera profesional como *művezető*. De esta manera tienen la oportunidad de ascender posteriormente a jefes de obra. Aparte de ello, los titulados de la formación técnica en Hungría tienen la posibilidad de trabajar como controladores técnicos. Asimismo pueden, cuando han acumulado diez años de experiencia profesional, cursar una formación continua que tiene lugar en una escuela superior, abarca aspectos financieros, jurídicos y técnicos de la construcción, y de control de calidad, y concluye con un examen.

En Alemania, no se ofrece una formación continua comparable a un *Polier*. Tampoco se adaptaría al perfil de competencias que ha adquirido hasta ahora. Asimismo, en Alemania resulta excepcional que un *Polier* estudie para ingeniero civil. Si bien en algunas pequeñas y medianas empresas en ocasiones sucede que un *Polier* realice tareas de dirección de obras, ello se debe precisamente a los conocimientos que ha adquirido durante su experiencia profesional y sus competencias prácticas como *Polier*, y no porque sus competencias y conocimientos sean similares a los de un ingeniero civil. Un *Polier* raramente ingresa en una escuela superior.

La formación, la forma de los conocimientos y competencias, y la imagen profesional convierten a un *Polier* en Alemania, incluso como miembro de la dirección de nivel medio, en un trabajador que ha ascendido al que, aunque conoce el mundo de los ingenieros, una clara línea lo separa de éste. A la inversa, un titulado de una formación técnica en el ámbito de la construcción o un ingeniero civil no realiza la función ni el papel de un *Polier*. Incluso un estudiante de ingeniería que no finaliza sus estudios por algún motivo, normalmente no se convierte en *Polier* sino en técnico de la construcción (en caso de que no abandone el sector de la construcción a causa

de la decepción). El principal argumento para ello es que la cualificación formal y analítica de un técnico o de un ingeniero no es apta por su propia naturaleza para realizar las tareas de un *Polier* en la obra. Sin embargo, otro argumento igualmente importante puede ser que el *Polier* es el puesto de más alto nivel dentro de la carrera de un trabajador especializado. Por consiguiente, el *Polier* es un puesto perteneciente al contexto social de la ocupación de trabajador ⁽¹²⁾.

Esto significa a su vez que el puesto de *Polier* constituye una opción profesional y social alcanzable para los trabajadores especializados titulados. Asimismo, los trabajadores especializados que acaban sus estudios tienen la opción de cursar una formación en ingeniería civil. Pero ésta sería una alternativa y no el orden lógico. Estos trabajadores deben tomar esta decisión antes de optar por el puesto de *Polier* o bien revisar la decisión que los llevó a dicho puesto. Para los trabajadores especializados del sector de la construcción, el corredor conduce al puesto de *Polier* y termina ahí.

En Hungría, los trabajadores especializados titulados, a su vez, no tienen casi posibilidad alguna de ascender a *művezető*. Aunque cumplen los requisitos formales para cursar una formación técnica, dicho paso se produce con tan poca frecuencia como el ingreso de un *Polier* alemán en una escuela superior. Las empresas señalan que el motivo de ello es que carecen de las competencias para dirigir a otros trabajadores y realizar trabajos administrativos, es decir, precisamente los requisitos formales y sociales en que se basa la condición profesional de un técnico en la dirección de nivel medio en el sector de la construcción. De hecho, si un trabajador especializado desea ascender en Hungría, se encuentra igualmente ante una alternativa, ya que este orden lógico no existe. Debe abandonar su profesión de trabajador y cursar una formación de técnico. De esta manera, debería (poder) corregir la decisión sobre la formación que previamente le permitió convertirse en trabajador especializado. Prácticamente no existe una vía directa de trabajador especializado a *művezető*, como tampoco una vía directa de *Polier* a ingeniero civil.

⁽¹²⁾ Incluso si el *Polier* ocupa un puesto de empleado con arreglo a la normativa de la seguridad social y el convenio colectivo.

Perspectivas

Burkart Lutz ha señalado que, si tan sólo se identifican las consecuencias del *effet sociétal*, se corre peligro de constatar únicamente la incomparabilidad de los sistemas de formación y los contextos sociales (Lutz, 1991, p. 104 y ss). En particular, el aprendizaje mutuo entre los sistemas resultaría especialmente difícil. De hecho, al tomar en consideración el contexto social se muestra ante todo lo que no es posible o bien lo que no es posible sin más.

Así pues resulta evidente que los cambios en la forma de prepararse para asumir puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción en Alemania –así como en otros países que tienen un sistema de formación profesional de doble vía– pueden tener graves efectos para los trabajadores, las empresas y el sector. Es indiscutible que el sistema actual de la formación profesional para ocupar puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción en Alemania requiere mejoras (Syben et al, 2005, pp. 12 y ss). Sin embargo, en la medida en que la formación profesional se aproximara más a un tipo basado en cualificaciones formales y analíticas, el camino para llegar al puesto de *Polier* dejaría de ser la vía de ascenso basada en la práctica para los trabajadores especializados cualificados y motivados que actualmente es. Previsiblemente, este hecho tendría consecuencias negativas para el atractivo de las profesiones de los trabajadores especializados, la elección de una profesión por parte de los jóvenes y la motivación laboral de los trabajadores especializados jóvenes, pues se despojaría a éstos de la posibilidad de ascender socialmente a través de la experiencia profesional. Es poco probable que todo ello no tenga consecuencias para el interés por la profesión y las posibilidades de las empresas de captar jóvenes motivados y de alto rendimiento para la ocupación de trabajador en el sector de la construcción.

En cambio, si la modernización de la formación profesional para los directores de nivel medio en el sector de la construcción en Alemania viene a reforzar las competencias formales y analíticas, podrían y deberían crearse nuevas oportunidades para pasar a otras posibilidades de formación y empleo, tanto en sentido horizontal para las actividades del mismo nivel fuera de la obra, como en sentido vertical para posibilidades de ascenso más allá del puesto de *Polier*.

En cambio, en Hungría –y en los países que poseen un sistema de formación similar– la apertura de una posibilidad de ascenso profesional basado en la experiencia para que los trabajadores especializados alcancen puestos de dirección media podría aumentar

el atractivo de las profesiones del sector de la construcción y la motivación laboral entre los trabajadores jóvenes. Esta posibilidad no existe por el momento. Su creación podría aumentar el atractivo de las profesiones del sector de la construcción y la motivación laboral entre los trabajadores especializados de este sector. Sin embargo, también deberían crearse nuevos puestos de trabajo en la dirección de nivel medio para titulados de formación continua. De lo contrario, los cambios en la formación profesional resultarían inútiles.

En todo caso, la comparación ideográfica nos enseña que los cambios deben realizarse con cautela. Los sistemas de formación profesional no han asumido su forma actual por casualidad, sino como consecuencia de un consenso con el sistema de producción y el sistema social de reproducción de la capacidad de trabajo (Hall y Soskice, 2004; Maurice y Sorge, 2000). El cambio de este contexto puede resultar extremadamente difícil, no sólo porque esta relación existe desde hace décadas. También puede tener consecuencias negativas imprevistas y efectos secundarios no deseados.

En determinadas circunstancias, la práctica neerlandesa consistente en la coexistencia de una vía escolar y una vía basada en prácticas en la empresa representa una forma tan pragmática como inteligente de crear estructuras que puedan responder con flexibilidad a los diversos intereses y exigencias de los trabajadores y de las empresas.

Ya que las nuevas exigencias planteadas por el sistema de empleo también pueden imponer cambios en la formación profesional que sería muy difícil mitigar dentro de un sistema ya establecido. Así pues, la transformación estructural del sector de la construcción conducirá a exigencias tecnológicas y organizativas cada vez más altas, tanto en la obra como en el proceso de construcción. Lo que puede conllevar sin duda la necesidad de aumentar las competencias formales y analíticas de la dirección de nivel medio en dicho sector. Mientras que los países en los que los directores de nivel medio ya cuentan con conocimientos formales y competencias analíticas gracias a su formación, probablemente podrán adaptarse sin grandes dificultades, las carreras basadas en la experiencia se verían sometidas a una gran presión.

Algunas grandes empresas constructoras alemanas ya reaccionaron hace algún tiempo a este fenómeno. Han creado, sin limitar la formación continua basada en la experiencia de los *Polier*, vías internas de formación para algunos puestos de dirección de nivel medio que transmiten un mayor número de competencias formales y analíticas que la formación tradicional de *Polier*, aunque sin intentar alcanzar el nivel de un ingeniero civil procedente de una escuela superior.

De esta forma, la función de mejora de la comparación entre los sistemas de formación profesionales podría combinarse de modo inteligente con su función ideográfica. En tal caso, aprender del vecino no sería una adaptación ciega a supuestas “mejores prácticas”, cuya función y sentido no se ha comprendido en el contexto en el que han surgido. Más bien sería una hábil integración de nuevos elementos que vendrían a reforzar y enriquecer la función de la formación profesional en el contexto social propio.

Bibliografía

- Grupo de autores (Löns, Rolf; Ott, Jutta; Pornschlegel, Hans; Rüger, Sigrid; Tillmann, Heinrich; Dörfer, Gerhard; Kühl, Jürgen; Mollwo, Ingrid; Stooß, Friedemann; Troll Lothar; Ulrich, Erhard). *Qualifikations- und Arbeitsanalyse, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg. (1974), 164-189.
- Borchardt, A.; Göthlich, St. E. Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A., Wolf, J. (eds.): *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden, 2006, pp. 37-54.
- Breunig, Christian. *Journalismus der 90er Jahre: Job-Profile, Einstieg, Karrierechancen*. München, 1993.
- Bullinger, Hans-Jörg (ed.). *Qualifikationen im Wandel*. Bielefeld, 2006.
- Bulliger, Hans-Jörg; Schmidt, Susanne Liane; Schömann, Klaus; Tessaring, Manfred (eds.). *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen*. Bielefeld, 2003.
- Cedefop; Schmidt, Susanne-Liane; Strietska-Ilina, Olga; Tessaring, Manfred; Dworschak, Bernd (eds.). *Ermittlung künftiger Qualifikationserfordernisse*. Cedefop Reference series 59. Luxemburgo, 2005.
- Cedefop; Sellin, Burkart. *Anticipation of occupation and qualification trends in the EU*. Thessaloniki, 2001.
www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/75/anticipation_0600_en.pdf
- Cedefop; Tessaring, Manfred. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa (Synthesebericht)*. Thessaloniki, 1999.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias (eds.). *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.

- Dostal, Werner; Kupka, Peter (eds.). *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge 240 zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nuremberg, 2001.
- Ekardt, Hanns-Peter. Arbeitsorientierte Berufsforschung in hochschuldidaktischer Absicht, in: Teichler, Ulrich (ed.). *Hochschule und Beruf*. Francfort del M./Nueva York, 1979, pp. 84-112.
- Gastrock, G. Neue Ansätze der Berufs- und Qualifikationsforschung. Bad Honnef, 1984.
- Georg, Walter. Vergleichende Berufsbildungsforschung; in: Rauner, Felix (ed.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, 2005, pp. 186-193.
- Goode, William J.; Hatt, Paul K. Die Einzelfallstudie; in: König, René (ed.). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln und Berlin, 1956, pp. 299-313.
- Grünewald, Uwe (unter Mitarbeit von Wilhelm Degen). *Qualifikationsforschung und berufliche Bildung*. Berlín, 1979.
- Hall, Peter A.; Soskice, David. *Varieties of capitalism*. Oxford, 2004.
- Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich. *Bildung und Beschäftigung*. Múnich, Nueva York, Londres, París, 1981.
- Hasler, Bernd; Herms, Olaf; Kleiner, Michael. *Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*. Bremen, 2002.
- Hilbert, Christoph; Mytze, Ralf unter Mitarbeit von Michael Neugart und Janine Leschke. *Strategische und methodische Ansatzpunkte zur Ermittlung des regionalen Qualifikationsbedarfs*. Wissenschaftszentrum Berlin, discussion paper FS I 02-211; Berlín, 2002.
- Lauterbach, Uwe; Mitter, Wolfgang. Theory and Methodology of International Comparison, in: Cedefop (ed.). *Vocational education and training – the European research field. Background report, 1998, Volume II*; Luxemburgo, 1998, pp. 235-271.
- Lauterbach, Uwe. *Vergleichende Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden, 2003.
- Lutz, Burkart. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich – Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, in: Mendius, Hans-Gerhard (ed.). *Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I*. Francfort del Meno/Múnich, 1976, pp.83-151.
- Lutz, Burkart. Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive, in: Heidenreich, Martin; Schmidt, Gert (eds.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, pp. 91-105.

- Maurice, Marc; Sellier, François; Silvestre, Jean-Jaques. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale. Paris, 1982.
- Maurice, Marc. The paradoxon of societal analysis. A review of the past and prospects for the future, in: Maurice, Marc, Sorge, Arndt (eds.). *Embedding organizations. Societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam y Filadelfia, 2000, pp. 13-36.
- Maurice, Marc; Sorge, Arndt (eds.). *Embedding organizations. Societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam y Filadelfia, 2000.
- Mulder, Martin; Wesselink, Renate; Bruijstens, Hans Chr. J. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, Jg., 2005, pp. 185-204.
- Niebuhr, Joachim. Produktinnovationen in Klein- und Mittelbetrieben des Maschinenbaus in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, in: Heidenreich, Martin, Schmidt, Gert (eds.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, pp. 211-221.
- Offe, Claus. Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Roth, H./Friedrich, D. (eds.). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Band I. Gutachten und Studien der Bildungskommission*. 50. Stuttgart, 1975, pp. 217-252.
- Pätzold, Günter; Busian, Anne; von der Burg, Julia. *Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung*. Paderborn, 2007.
- Rauner, Felix. *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*. Bielefeld, 2004.
- Schömann, Klaus (ed.). *Qualifikationen von morgen*. Bielefeld, 2001.
- Süßmann, Johannes (ed.). *Fallstudien: Theorie – Geschichte – Methode*. Berlin, 2007.
- Syben, Gerhard. Fachkraft oder Hilfskraft: Wieviel Qualifizierung braucht der Bauarbeiter ? in: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.). *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996 in Berlin*. Berlin, 1996, pp. 416-419.
- Syben, Gerhard. *Die Baustelle der Bauwirtschaft. Unternehmenorganisation und Arbeitskräftepolitik auf dem Wege ins 21. Jahrhundert*. Berlin, 1999.

Syben, Gerhard. Vergleich der Systeme der beruflichen Bildung in der Europäischen Bauwirtschaft. Manuskript. Bremen y Bruselas, 2000.

Syben, Gerhard; Gross, Edith; Kuhlmeier, Werner; Meyser, Johannes; Uhe, Ernst. *Weiterbildung als Innovationsfaktor*. Berlín, 2005.

Teichler, Ulrich (ed.). *Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung*. Francfort del M./Nueva York, 1979.

Weißbach, Hans Jürgen. *Planungswissenschaft. Eine Analyse der Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsformen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Gießen/Lollar, 1975.

Lecturas

Sección realizada por Bettina Brenner, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet) ⁽¹⁾

Unión Europea: políticas, programas, estudios

The art of networking: European networks in education / Holger Bienzle [y cols.]

[El arte de establecer redes: las redes europeas de educación]

Viena: Die Berater Human Concern, 2008 – 127 p.

ISBN 978-39502335-0-6

Son raros los ámbitos de actuación educativa en los que el concepto de “establecimiento de redes” no se haya propuesto como principio rector y competencia clave de los profesionales de cualquier nivel de la jerarquía. Suele considerarse que las redes y el establecimiento de redes tienen un elevado potencial para la solución de los problemas estructurales de la educación. Esta publicación se ocupa de un tipo especial de red educativa: las redes europeas en el marco de los programas de financiación comunitaria para la formación y la educación. Va dirigida a los profesionales de la educación –profesores, formadores, desarrolladores de programas, gestores, investigadores y evaluadores– que ya participan en redes o desean hacerlo en el futuro. Mientras que la publicación se centra principalmente en la educación para adultos y la enseñanza escolar, con sus correspondientes mecanismos de financiación en el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea (Grundtvig y Comenius), puede ser pertinente también para otras ramas del programa –redes en formación profesional, en educación superior y en los subprogramas transversales para lenguas y tecnologías de la información y la comunicación e incluso, en parte, para actividades de establecimiento de redes en otros ámbitos como el desarrollo cultural o regional.

<http://www.niace.org.uk/euoweaving/docs/The-Art-of-Networking.pdf>

⁽¹⁾ http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp

Systems, institutional frameworks and processes for early identification of skill needs / Cedefop; Olga Strietska-Ilina y Manfred Tessaring

[Sistemas, marcos institucionales y procesos para la identificación temprana de las necesidades en materia de cualificaciones necesarias]

Luxemburgo: Oficina de publicaciones, 2007 – 234 p.

(Cedefop Panorama; 135)

ISBN 92-896-0391-7 – ISSN 1562-6180

El presente volumen ofrece una visión general de los sistemas para la identificación temprana de necesidades en materia de cualificaciones en la República Checa, Estonia, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido, Estados Unidos y otros países. La publicación presenta asimismo los resultados de dos debates mantenidos en seminarios. El primer seminario se centró en el modo en que los distintos niveles de identificación de las necesidades en materia de cualificaciones pueden complementarse entre sí y contribuir al sistema nacional. El segundo versó sobre la aplicación de los resultados de las investigaciones sobre la identificación de las necesidades de cualificaciones al terreno de las políticas y las prácticas.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/467/5176_en.pdf

Future skill needs in Europe: medium-term forecast: synthesis report / Cedefop

[Necesidades futuras en Europa: previsión a corto y medio plazo: informe de síntesis]

Luxemburgo: Oficina de publicaciones, 2008 – 121 p.

(series informativas del Cedefop)

ISBN 978-92-896-07199-7

La conclusión de este estudio es que la demanda de capacidades y cualificaciones va en aumento en la mayoría de las profesiones, incluidos los denominados trabajos básicos, a causa del crecimiento constante del sector de los servicios y de los radicales cambios tecnológicos y organizativos. Las previsiones del Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) abarcan hasta 2015. De ellas se deduce que la larga transición de las economías europeas desde los sectores primario y de fabrica-

ción hacia el sector de los servicios no ha concluido aún. En los nuevos Estados miembros, en particular, el proceso está todavía en curso. Pero la transición es gradual: los sectores tradicionales siguen dando trabajo a un número importante de personas y seguirán haciéndolo a medio plazo. Es lo que ocurre en todos los supuestos alternativos examinados en el ejercicio de previsión (desde “optimista” a “pesimista”).

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/
Bookshop/485/4078_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf)

Employment in Europe 2007

[El empleo en Europa en 2007]

Comisión Europea, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales.

Luxemburgo: Oficina de publicaciones, 2007 – 318 p.

ISBN 978-92-79-06669-6 – ISSN 1016-5444

Se trata de la 19ª edición del informe *Employment in Europe* (El empleo en Europa), que se ha convertido en uno de los principales instrumentos de la Comisión Europea para apoyar a los Estados miembros en el análisis, la formulación y la aplicación de sus políticas de empleo. *Employment in Europe* ofrece una visión general de la situación del empleo en la UE y se centra en un número limitado de cuestiones que figuran entre las prioridades de la agenda de la UE relativa a políticas de empleo. Los temas generales de la edición de este año son: la adopción de un enfoque que abarque todo el ciclo de vida del trabajo, la “flexiguridad” y la evolución de la cuota por rentas del trabajo (es decir, la parte de valor añadido que se asigna al trabajo). Así pues, el informe continúa alimentando el amplio debate en materia de políticas de flexiguridad, y ofrece también apoyo analítico a la comunicación de la Comisión sobre los jóvenes. Incluye un anexo con estadísticas de: indicadores macroeconómicos, tasa anual de crecimiento, principales indicadores de empleo, fuentes de datos y definiciones.

[http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/
employ_2007_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_en.htm)

Modernisierung beruflicher Bildung: Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigen Wirtschaftsraum der Welt / Sandra Bohlinger

[Modernización de la educación y la formación profesional: principales objetivos y prioridades en el camino al ámbito económico más competitivo del mundo]

Göttingen: Cuvillier, 2007 – 124 p.

ISBN 978-3-86727-154-7

Hasta ahora se sabe muy poco sobre la forma en que actúan los mecanismos e instrumentos de control de la formación profesional. La autora presenta una sinopsis de las principales estrategias y prioridades políticas para este ámbito. Se identifican y exponen las influencias y efectos de estas estrategias y prioridades. Entre las estrategias estudiadas se encuentran: 1) la introducción del Marco Europeo de Cualificaciones en el contexto de los marcos nacionales de cualificaciones, incluyendo el ECTS y el ECVET, 2) un análisis de la movilidad geográfica en el marco del ámbito político de la formación profesional, 3) las estrategias de internacionalización de la formación profesional, incluido el control de su calidad, y 4) las funciones y efectos de las medidas para la formación profesional de los desempleados y de las personas que tienen riesgo de quedar desempleadas.

**Internacional:
información, estudios comparativos**

International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education / Philipp Grollmann, Felix Rauner (dirs.)

[Perspectivas internacionales sobre profesores de formación técnica y profesional]

Dordrecht: Springer, 2008 – 334 p. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 7)

ISBN 978-1-4020-5703-8

Este libro analiza la historia y el estado actual de la enseñanza en la educación técnica y profesional en países muy diversos. Incluye estudios de los perfiles de los profesores, así como de sus prácticas educativas en: Alemania, Brasil, Dinamarca, China, Francia, Japón, Noruega, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos. Todos los capítulos siguen una estructura común que facilita al lector la concen-

tración en aspectos concretos. Una introducción general enmarca el contenido del libro en el contexto mundial actual de la educación y la formación técnica y profesional.

Work, learning and sustainable development: opportunities and challenges / John Fien, Rupert Maclean y Man-Gon Park (dirs.)

[Trabajo, formación y desarrollo sostenible]

Dordrecht: Springer, 2008 – 445 p. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 8)

ISBN 978-1-4020-8193-4

Se trata del primer libro que ofrece una visión general amplia del modo en que los países, los sistemas educativos y las instituciones han respondido a la llamada para integrar el principio de “formarse en el trabajo, la ciudadanía y la sostenibilidad” en el Segundo Congreso Internacional sobre Educación Técnica y Profesional, celebrado en Seúl en 1999. De los debates mantenidos sobre la cuestión esencial sobre la que versaba el Congreso (La educación y la formación durante toda la vida: un puente hacia el futuro) se pudo extraer la conclusión de que era necesario un nuevo paradigma tanto del desarrollo como de la educación técnica y profesional (EFPT). Esta obra presenta la amplia gama de iniciativas internacionales que han procurado poner en práctica tales exhortaciones. Incluye lo siguiente: Estudios de casos nacionales de reformas en materia de políticas de educación técnica y profesional (EFPT), programas de estudios reorientados y ejemplos de enfoques innovadores de la integración del aprendizaje en la EFPT con la formación en el puesto de trabajo y en servicios a la comunidad. Se ocupa también de los problemas y retos planteados y los modos de seguir adelante. En los estudios de casos se presentan las iniciativas emprendidas en numerosos países y regiones del mundo, obra de autores procedentes de, entre otros países: Reino Unido, Alemania, Finlandia, Canadá, Estados Unidos, Australia, Sudáfrica, China, República de Corea, India, Pakistán y Filipinas.

Key indicators of the labour market 2008

[Indicadores clave del mercado de trabajo 2008]

5ª ed. Ginebra: OIT, 2008 – 1020 p. + CD-Rom

ISBN 9789221201250

Los indicadores clave del mercado de trabajo constituyen una valiosa herramienta de referencias muy diversas para satisfacer la cada vez mayor demanda de información oportuna, precisa y accesible sobre el cambiante mundo del trabajo. Incluye todas las estadísticas básicas utilizadas para calcular 20 indicadores clave del mercado del trabajo que permiten a los investigadores comparar y contrastar economías y regiones a lo largo del tiempo. La 5ª edición de esta obra incluye asimismo un software interactivo que facilita y agiliza la búsqueda de información relevante.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/kilm/>

Vocations and learning: studies in vocational and professional education

[Vocaciones y aprendizaje: estudios de educación académica y formación profesional]

Dordrecht: Springer, 2008 – ISSN 1874-785X

Esta nueva revista, que cuenta con un comité de revisión, constituye un foro internacional para artículos sobre un campo tan amplio como el de la formación profesional, y en relación con diversos ámbitos: escuelas de formación profesional, escuelas de enseñanza secundaria, universidades, lugares de trabajo, entornos domésticos, organizaciones de voluntariado, etcétera. Entre las materias que cubre se encuentran las siguientes: planes de estudios y prácticas pedagógicas para la formación profesional, función y naturaleza del conocimiento en la formación profesional, relación entre el contexto y el aprendizaje en entornos de formación profesional, análisis de prácticas docentes y política en materia de aprendizaje y formación profesional, estudios de formación y aprendizaje en formación profesional y relaciones entre el aprendizaje profesional y los imperativos económicos, y prácticas y políticas de agencias nacionales y transnacionales.

Qualifications systems: bridges to lifelong learning

[Sistemas de cualificaciones: puentes al aprendizaje permanente]

París: OCDE, 2007 – 237 p. (Política de educación y formación)

ISBN 92-64-01367-4

En la búsqueda de más y mejor aprendizaje permanente, cada vez se reconoce más la necesidad de que los sistemas de cualificaciones desempeñen un papel en tal empeño. Algunos países han comenzado a tomar conciencia de que las iniciativas aisladas en lo que atañe a las normas relativas a las cualificaciones dan lugar a sistemas escasamente coordinados y fragmentarios. Los países muestran su interés actualmente por desarrollar planteamientos sistemáticos y de amplio alcance respecto a las cualificaciones. Tales enfoques nacionales generales y sus consecuencias positivas se examinan en esta obra. Los autores presentan nueve respuestas en forma de políticas globales al temario del aprendizaje permanente que los países han adoptado, y que están directamente relacionadas con su respectivo sistema nacional de cualificaciones.

De los Estados miembros

DK The Danish approach to quality: in vocational education and training / Pia Cort

[El enfoque danés respecto a la calidad en materia de educación y formación profesional]

2ª ed. Copenhague: UVM – Departamento de Programas de Educación y Formación Profesional, 2008 – 53 p.

ISBN 978-87-603-2684-4

Esta publicación es una revisión actualizada y totalmente revisada de la edición de 2005. El proceso de Copenhague comenzó en 2002 con el objetivo de fomentar el desarrollo y el aseguramiento de la calidad para reforzar la confianza mutua entre los Estados miembros de la UE. En Dinamarca, la calidad forma parte del propio tejido del sistema danés de EFP, puesto que en éste participan los principales interesados, que tienen el poder de adaptar y renovar el sistema de forma constante en función de los cambios sociales, tecnológicos y económicos que se produzcan. Dinamarca no dispone de un solo enfoque de la calidad para todo el país, sino que el Ministro de Educación danés ha definido nueve principios

o medidas comunes en relación con las cuestiones de calidad y las políticas: participación de las partes interesadas; directrices comunes a escala nacional; supervisión de los resultados; reglas de calidad; aprobación, supervisión e inspección ministeriales; pruebas y exámenes; transparencia y apertura; controles por parte del Instituto Danés de Evaluación, y cooperación internacional y encuestas. Estas medidas se describen en el marco del CQAF (Marco común de aseguramiento de la calidad).

<http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/helepubl.pdf>

DE **Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen: die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und die tatsächliche und rechtliche Situation der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland / Elena Benz**

[Hacia el aprendizaje permanente: La política de formación profesional de la Unión Europea y la situación de hecho y de derecho de la formación continua en la República Federal de Alemania]

Frankfurt: Peter Lang, 2007 – 497 p.

(Studien zum Arbeitsrecht und zur Arbeitsrechtsvergleichung; 16)

ISBN 978-3-631-56449-3

En este trabajo se examinan en primer lugar los fundamentos jurídicos y la evolución histórica de la política de formación profesional de la Unión Europea desde sus orígenes hasta la actualidad y, a continuación, la situación de hecho y de derecho de la formación continua en Alemania. Para ello se tienen en cuenta tanto el aspecto puramente jurídico como las cuestiones y métodos económicos, sociales y educativos. Con el fin de eliminar las deficiencias observadas en la formación profesional continua y en vista de la actual política en materia de formación profesional de la UE se exponen posibles estrategias de solución, prestandose especial atención al papel de los interlocutores sociales.

Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder / Rainer Voßkamp, Heiko Nehlsen y Dieter Dohmen

[Cualificaciones correspondientes a la educación superior y estrategias docentes en otros países]

Bonn: BMBF, 2007 – 160 p.

(Studien zum deutschen Innovationsystem; 04-2007)

A fin de desarrollar opciones para la política de formación destinadas a lograr una cualificación superior en Alemania, se examina, por medio de un estudio comparativo internacional, la forma en que se presenta la cualificación superior en los principales países de la OCDE y las estrategias de cualificación superior y formación observadas. Se presenta un análisis cuantitativo de 20 países de la OCDE. Asimismo se examinan los sistemas educativos de Alemania y otros siete países por medio de monografías.

EE 2007 national report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes: Estonia / Laura Kirss, Maiu Uus

[Informe nacional de 2007 sobre la ejecución de los programas Socrates y Leonardo: Estonia]

Tallinn: PRAXIS, 2007 – 160 p.

El informe evalúa la repercusión de los proyectos de Estonia y las ayudas individuales para la formación financiadas por los programas de educación de la Unión Europea Leonardo da Vinci y Socrates (2000-2006), y realiza recomendaciones para el próximo Programa de aprendizaje permanente (2007-2013). El primer capítulo ofrece una breve visión general de los programas y a continuación realiza una introducción del contexto nacional, de la metodología utilizada y de la participación en los programas. La publicación facilita también un resumen de las motivaciones de los participantes, de las necesidades nacionales cubiertas con la ayuda de los programas y de las actividades de difusión realizadas en los programas. Los capítulos siguientes se ocupan del análisis de las repercusiones y de la gestión de los programas. Para terminar, se ofrecen algunas recomendaciones y sugerencias.

http://www.praxis.ee/data/SOCRATESLEONARDO_Report_EE_final3.pdf

IE **New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning**

[Nueva actividad de la OCDE en relación con el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal]

Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda

Dublín: NQAI, 2007 – 75 p.

Este informe sobre la situación de Irlanda en este aspecto se ha efectuado como parte de una actividad de la OCDE sobre el “Reconocimiento del aprendizaje no formal e informal (2006-2008)” en la que participa Irlanda. El Instituto Nacional de Cualificaciones de Irlanda elaboró el informe en 2006/2007 con la ayuda de un grupo asesor y, en particular, del Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior y el Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Complementaria. El objetivo del informe es documentar y revisar la situación actual en Irlanda en relación con el reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal. Ofrece una descripción detallada de la política actual en esta materia, así como de las disposiciones técnicas y relativas a procedimientos adoptadas por las instituciones irlandesas y otros agentes en ese ámbito para facilitar el reconocimiento de este aprendizaje.

<http://www.nqai.ie/docs/news/OECD.doc>

ES **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional / Instituto Nacional de las Cualificaciones**

Madrid: INCUAL, 2007 – CD-ROM

CD-ROM elaborado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones que contiene toda la legislación sobre este tema, desde la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, hasta finales del año 2006, así como el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a enero de 2007, especificándose la estructura del Catálogo por familias y niveles de cualificación, la estructura de una cualificación, la Unidad de Competencia, el Catálogo modular de Formación Profesional, el Módulo Formativo, etc., para centrarse a continuación en las cualificaciones del Catálogo según las 26 familias profesionales existentes.

FR **La formation des enseignants comparée: identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne / Régis Malet**

[La formación de los docentes comparada: identidad, aprendizaje y ejercicio profesional en Francia y en Gran Bretaña]
Bruselas: Peter Lang, 2008 – 258 p.
(Bibliothèque d'études comparatives; 17)
ISBN 978-3-631-56695-4

¿Por qué y cómo se llega a la docencia en Francia y en Gran Bretaña? ¿Cómo los nuevos profesores comienzan a ocupar una actividad que se encuentra marcada ineludiblemente por la historia, los valores y la vocación? ¿De qué forma viven el descubrimiento de su profesión y cómo proyectan su futuro profesional? ¿Qué tipo de relaciones construyen con sus formadores, con sus estudiantes, con sus compañeros y con las autoridades académicas? ¿Cómo entender las variaciones que se observan y sacar conclusiones en el plano de la formación de los propios docentes? Esta obra, basada en una amplia variedad de investigaciones realizadas en Francia y en Gran Bretaña, aclara numerosos aspectos en lo que se refiere a la construcción de las identidades profesionales de los docentes y de los dispositivos que encuadran su aprendizaje y el ejercicio de su profesión. Igualmente, permite al investigador y al formador ampliar su comprensión de los procesos de mediación en funcionamiento, en lo que se refiere a la formación de los docentes, y renueva las perspectivas de investigación en el ámbito de la educación comparada.

Les Fiches pratiques de la formation continue 2007 / Centre INFFO. Centre pour le Développement de l'Information sur la Formation permanente

[Fichas prácticas de formación continua 2007 / Centro INFFO. Centro para el Desarrollo de la Información sobre la Formación Permanente]
Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2007 – 1040 p. + folder
ISBN 2-84821-110-5

La primera parte de la obra, que trata sobre los distintos tipos de público, hace hincapié en la formación de los trabajadores, de los agentes públicos, de los solicitantes de empleo, de los

trabajadores no asalariados, de los trabajadores discapacitados y de los trabajadores inmigrantes. La segunda parte está dedicada a los actores: Poderes Públicos, empresas, OPCA (Organismos Paritarios Colectores Acreditados), representantes de los trabajadores, centros de formación y de balances de competencias, aprobación del conocimiento adquirido. Hay un capítulo que toma en consideración la dimensión europea y la intervención del FSE – Fondo Social Europeo. La obra se completa con una serie de direcciones útiles y un índice.

NL **Career guidance in the Netherlands / Peter van Deursen, Monique Jansen (dirs.)**

[Orientación profesional en los Países Bajos]

's-Hertogenbosch: Euroguidance Países Bajos, 2007 – 142 p.

En esta publicación se describe la evolución de las políticas y se ofrecen ejemplos de orientación profesional en los Países Bajos. El objetivo de la obra es ofrecer a los responsables de la formulación de políticas y otras partes interesadas en Europa prácticas de orientación profesional en los Países Bajos. En una resolución del Consejo de Europa se define “orientación” como sigue: En el contexto del aprendizaje permanente, la orientación hace referencia a una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias. Entre dichas actividades se incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera. Para evitar ambigüedades, ya que en los Estados miembros se usa un gran número de expresiones para describir servicios que participan en dichas actividades, entre las que se incluyen los servicios educativos, de formación profesional u orientación profesional, de orientación y consejo, de orientación y consejo ocupacional, etc., el término “orientación” se utiliza en el presente documento para designar estas formas de prestación

y los Estados miembros deberán interpretar la expresión como la realizada en su propio país.

[http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/
Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/
Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf](http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf)

AT Situated competence development through innovative apprenticeships: the role of different stakeholders

[Desarrollo de la competencia contextualizada a través del aprendizaje profesional innovador: función de las diversas partes interesadas]

International network on innovative apprenticeship conference
[Conferencia de la Red Internacional de Aprendizaje Profesional Innovador]

Viena, 01-02 de febrero de 2008. Viena: öibf, 2008 – 195 p.

Celebrada en Viena los días 1 y 2 de febrero de 2008, esta conferencia fue un destacado acontecimiento internacional en el ámbito de la investigación del aprendizaje profesional. La International Network on Innovative Apprenticeship (INAP) es fundación de un grupo de investigadores internacionales que se reunieron en la Universidad de Bremen en 2006 para debatir los resultados de un proyecto de investigación conjunto que comenzó en 2005 destinado a estudiar la relación entre coste, beneficios y calidad en el aprendizaje profesional. La INAP ha reunido a partir de entonces a investigadores procedentes de diversos países y disciplinas en un programa de investigación y en un entorno de intercambio de información e ideas. El grupo de investigadores congregados en Viena para la conferencia representa a 13 países, y los documentos de investigación versan sobre tres áreas de investigación principales: los niveles de gobernanza y la función de las partes interesadas en el aprendizaje profesional, el diseño de las condiciones óptimas para el desarrollo de competencias a través del aprendizaje en el lugar de trabajo, y costes, beneficios y calidad del aprendizaje profesional.

[http://www.oebf.at/_TCgi_Images/oebf/
20080212124456_Proceedings%20INAP%20\(06-02-2008\).pdf](http://www.oebf.at/_TCgi_Images/oebf/20080212124456_Proceedings%20INAP%20(06-02-2008).pdf)

PT **Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas empresas 2002-2004**

[Encuesta sobre la repercusión de las acciones de formación profesional en las empresas 2002-2004]

Lisbon: GEP, 2008 – 49 p. (Estatísticas – Formação Profissional; 19)

ISBN 978-972-704-300-2

Realizada en 2005 por la Dirección General de Estudios, Estadísticas y Planificación del Ministerio de Trabajo y Solidaridad Social, y dirigida a empresas con una plantilla de 10 o más empleados, el principal objetivo de esta encuesta fue recabar información sobre la opinión de los empresarios con respecto a la posible relación entre la existencia (o no) de acciones de formación profesional realizadas o fomentadas por empresas en el periodo de referencia y los cambios observados (o no) en las diversas áreas de funcionamiento de las empresas, como la tecnología y la organización, la productividad, la calidad y la competitividad, y también la empleabilidad y las condiciones de trabajo

<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/impacto20022004.pdf>

SK **Jobs for youth: Slovak Republic**

[Empleo para jóvenes: República Eslovaca]

París: OCDE, 2007 -110 p.

ISBN 978-92-64-03269-9

La OCDE ha lanzado una serie de informes sobre la transición de la escuela al trabajo en 16 países, incluida la República Eslovaca. Cada informe estudia las principales dificultades de los jóvenes para acceder al trabajo y evalúa la idoneidad y la eficacia de las medidas en vigor para mejorar esa transición. Asimismo, cada informe ofrece una serie de recomendaciones políticas para ulteriores acciones por parte de las autoridades públicas y los interlocutores sociales.

FI **Adult apprenticeship training:
developing competitiveness and competence**

[Formación profesional en régimen de aprendizaje para adultos]

Editado por Tea Sepl. Centro de Educación Continua de Palmenia

Helsinki: Universidad de , 2007 – 109 p.

ISBN 95-210-3997-3

Esta publicación sobre la formación profesional en régimen de aprendizaje para adultos describe el programa desarrollado en Finlandia en esta materia. Va destinada a adultos y pone de relieve conceptos como el ciclo vital, el conocimiento tácito y la experiencia vital que los estudiantes adultos han adquirido a lo largo de los años. El libro está dividido en función de tres temas principales: (1) aprendizaje profesional en el sistema educativo finlandés, (2) ejemplos de buenas prácticas educativas para adultos en este campo, (3) y aplicación y ventajas de este aprendizaje de adultos en la vida laboral.

<http://www.aikuistenoppisopimus.fi/ajankohtaista/>

[Ajankohtaista_tiedostot/optioenglanti.pdf](#)

SE **Labour market programmes and labour market outcomes:
a study of the Swedish active labour market interven-
tions / Jerome Adda [y cols.]**

[Programas relacionados con el mercado de trabajo y resultados del mercado de trabajo: estudio de las intervenciones en el activo mercado de trabajo sueco]

Uppsala: IFAU, 2007 – 65 p. (Documento de trabajo del IFAU; 2007:27)

ISSN 1651-1166

Este artículo evalúa la repercusión que tienen los programas suecos de transición de la asistencia pública al trabajo en el rendimiento del mercado laboral, incluidos salarios, estado del mercado de trabajo, duración del desempleo y participación futura en la mencionada transición. Los autores desarrollan un modelo estructural dinámico de la oferta de trabajo que tiene en cuenta detalladas características institucionales de estas políticas y permite la selección de las que se pueden observar y las que no. Calculan el modelo a partir de abundantes datos administrativos y muestran que los programas de formación—que representan una enorme proporción de programas—

tienen una repercusión escasa en los resultados futuros, mientras que los programas de experiencia laboral ejercen un efecto beneficioso.

<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2007/wp07-27.pdf>

Demographic changes, labour migration and EU-enlargement: relevance for the Nordic regions

[Cambios demográficos, migración de mano de obra y ampliación de la UE: relevancia para los países nórdicos]

Ingi Runar Edvardsson [y cols.]

Estocolmo: Nordregio, 2007 – 149 p.

(Programa de Investigación Nórdico 2005-2008; Informe:2)

ISSN 1654-2290

Este estudio analiza la repercusión que tendrán el envejecimiento de la población, el cambio estructural de la economía y las tendencias globales, en especial, la ampliación de la UE, en la futura demanda de mano de obra en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia. Para esclarecer el tema de investigación se formularon las preguntas siguientes: ¿Cómo han afectado los cambios estructurales de la economía en la demanda de mano de obra en los países nórdicos? ¿Cómo han afectado en la ampliación de la UE la movilidad y la migración internacionales a las regiones nórdicas y bálticas? ¿Hasta qué punto son activos los inmigrantes en los mercados de trabajo nórdicos y en qué medida varían sus índices de participación en el mercado laboral en los distintos mercados de trabajo regionales? ¿Han cambiado la competencia internacional y el atractivo regional en los países nórdicos en la última década debido a la ampliación de la UE? ¿Cómo ha afectado este proceso la subcontratación y la externalización de la producción y los servicios? ¿Cómo han repercutido las tendencias internacionales, en particular la ampliación de la UE, en la movilidad de capitales y trabajadores? ¿Qué implicaciones tiene esta nueva tendencia de movilidad laboral tanto para los países de origen como para los de destino?

<http://www.nordregio.se/Files/NRP2005-8R2.pdf>

UK Apprenticeship: a key route to skill

[Aprendizaje profesional: una vía clave para la cualificación competencia]

Cámara de los Lores, Comisión de Asuntos Económicos

Norwich: Oficina de Publicaciones, 2007 – 52 p.

Este informe explica en detalle el excelente historial del Reino Unido en materia de educación superior y, por el contrario, su deficiente historial para ofrecer cualificaciones al resto de la población. El aprendizaje profesional dota a los jóvenes de las cualificaciones que demandan las empresas y esto, a su vez, hace aumentar sus salarios. En la mayoría de los países europeos, tales sistemas son moneda común para hasta un 50 % de toda la población joven. En el Reino Unido, sin embargo, muchos que podrían y deberían haberse beneficiado del aprendizaje profesional no lo hacen. Para rectificar esta situación es preciso tomar medidas cuanto antes: (1) Muchos jóvenes abandonan los estudios sin haber adquirido la competencia lectora y numérica básicas que exige el aprendizaje profesional. Es necesaria una acción del Gobierno en las primeras etapas del proceso para mejorar esta situación. (2) Numerosos centros de enseñanza no informan a muchos estudiantes sobre el aprendizaje profesional. Antes de los 14 años, todos los alumnos deberían tener información completa de las oportunidades que brinda el aprendizaje profesional. (3) Los propios programas de aprendizaje profesional entrañan muchos problemas. El Gobierno no ha permitido que los empresarios individuales participen activamente en el modo de organizar los aprendizajes y los ha reducido a poco más que observadores pasivos. Es necesario que las empresas estén en el centro mismo de la prestación de aprendizaje profesional. En un plazo de cinco años, la totalidad de la financiación gubernamental para el aprendizaje profesional debería ir directamente a las empresas, en lugar de pasar por entidades proveedoras de formación, como sucede en la actualidad. Los planes de aprendizaje profesional han prestado demasiada atención a la cantidad, en detrimento de la calidad. Las tasas de finalización para aprendizajes profesionales avanzados se mantienen inaceptablemente bajos. Asimismo, es necesario mejorar notablemente el recorrido por los distintos niveles de aprendizaje y el salto a la educación superior. Los gobiernos suce-

sivos, y el actual entre ellos, no se han mostrado muy eficaces al abordar estos problemas

<http://www.publications.parliament.uk/pa/Id200607/Idselect/Idconaf/138/138.pdf>

**Guide to vocational education and training /
Christopher Winch y Terry Hyland**

[Guía para la educación y formación profesional]

Londres: Continuum, 2007 – 121 p.

ISBN 08-264-9047-6

Se trata de una guía de supervivencia, accesible y escrita con la mayor claridad, para la educación y formación profesional en el Reino Unido. Christopher Winch se basa en investigaciones recientes para responder a cuestiones esenciales como las siguientes: ¿por qué es la EFP un área tan importante? ¿Cómo pueden usarse los modelos europeos para desarrollar la EFP en el Reino Unido? ¿Cómo está estructurada la EFP y cómo se imparte? ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta la EFP hoy?

Últimos números en español

Nº 41 2007/2

Dossier: Bienvenidas Bulgaria y Rumanía

- ¿Es adecuado al fin? El sistema rumano de formación profesional (John West, Madlen Șerban)
- Nuevas tendencias en la formación y la enseñanza profesional inicial en Bulgaria (Penka Ganova)
- Retos y perspectivas del sistema de formación profesional de adultos en Bulgaria (Elka Dimitrova)
- La contribución de la política europea de formación profesional a las reformas en los países asociados de la Unión Europea (Jean-Raymond Masson)

Artículos de investigación

- La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Desarrollo de un instrumento para el registro de la capacidad para resolver problemas – Resultados de un estudio piloto (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- La enseñanza de valores y principios morales en los centros de formación profesional (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Entre la escuela y el empleo: Dilemas vinculados a la investigación comparada europea sobre la transición (Beatrix Niemeyer)

Análisis de la política de FP

- El papel de las políticas públicas en la formación de los trabajadores en Italia (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia? (Anders Nilsson)

Nº 42-43 2007/3-2008/1

Número temático:

Marco europeo de cualificaciones

- Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad (Burkart Sellin)
- Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis. Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos (Mette Beyer Paulsen)
- Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- El marco escocés de créditos y cualificaciones: lecciones para el MEC (David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales de cualificaciones con los utilizados en los metamarcos: la experiencia irlandesa (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixà)
- Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones (Sandra Bohlinger)
- El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa (Georg Hanf, Volker Rein)
- El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda (Lucy Tierney, Marie Clarke)

Nº 44 2008/2

- Las influencias del Marco Europeo de Cualificaciones en los marcos nacionales: el caso de Eslovenia (Dejan Hozjan)
- Vincular la educación y formación profesionales y la enseñanza superior. ¿Contribuye el marco europeo de cualificaciones a lograr este objetivo? (James Calleja)
- Modelización del marco nacional lituano de cualificaciones para adaptarlo al Marco Europeo de Cualificaciones (Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys)
- Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa (Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour)
- Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones (Jens Bjørnåvold, Mike Coles)
- La mejora de la calidad del ajuste entre la oferta y la demanda en la educación y formación profesional mediante la anticipación y una “política de ajuste” (Lorenz Lassnigg)
- Los métodos de formación continua dentro de la empresa: ¿una consecuencia de acepciones sociales? Una comparación entre Austria y Francia (Julien Machado)
- ¿Cómo abordar la convergencia y divergencia de los valores de la cultura empresarial en Europa? (Asta Savanevičienė, Gerhard Stark)
- La construcción social de las cualificaciones: una perspectiva del sector de la hostelería (Tom Baum)
- Cambiar un sistema galardonado, ¿para mejor o para peor? (Anja Lindkvist V. Jørgensen)
- Flujos de estudiantes y oportunidades de empleo con anterioridad y con posterioridad a la introducción de un tercer año en el plan de estudios de formación profesional dentro del segundo ciclo de enseñanza secundaria (Åsa Murray, Svend Sundin)
- La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo (Alberto Martínez Villar)
- Sobre la pertinencia del planteamiento sectorial para la cooperación europea en materia de educación (Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner)
- Aprendizaje en contexto real – un estudio de caso en la enseñanza superior portuguesa (Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa)
- Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa (Anne Virtanen, Päivi Tynjälä)



Revista Europea
de Formación
Profesional

Invitación a presentar artículos

La *Revista europea de formación profesional* abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad particularmente estudios de comparación internacional en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales basados en numerosos países distintos.

La *Revista europea de formación profesional* es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en inglés. Goza una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

La Revista es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional). El Cedefop aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea. La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección:

http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. La extensión máxima será de 15 000 a 35 000 caracteres (sin incluir los espacios).

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 palabras clave (key words) no incluidos en el título.

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, más bien al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo
basta simplemente
contactar con la secretaria
de la revista,
Sra Catherine Wintrebert,
a través del correo
electrónico:
[catherine.wintrebert@
cedefop.europa.eu](mailto:catherine.wintrebert@cedefop.europa.eu)
en el número
+30 2310490111o el fax
+30 2310490117

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Pensar y actuar con espíritu empresarial: una tarea de formación para Europa

Markus Th. Eickhoff

INVESTIGACIÓN

La acreditación de las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la educación y la formación profesionales (EFP) desde el prisma de la concertación social en Lituania

Vidmantas Tūtlys, Lina Kaminskienė

El desarrollo de competencias mediante el aprendizaje durante el trabajo temporal

Gesa Münchenhausen

Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo

Claudia Neves

Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Las mujeres de talento superior a la media en la formación profesional

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

Aprendizaje de nivel III en Portugal: notas sobre un estudio de caso

Ana Rute Saboga

Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades

Roger Hessel

ESTUDIO DE CASO / ANÁLISIS COMPARATIVA

La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares

Rosa Rosselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert

Estudio comparativo de las vías profesionales para los puestos de dirección de nivel medio en el sector de la construcción

Gerhard Syben



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, 570 01 Thessaloniki, GRÉCIA
Dirección postal: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÉCIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
Correo electrónico: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int



Oficina de Publicaciones

Publications.europa.eu

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)

Por ejemplar	EUR 17
Doble edición 42/43	EUR 25
Subscripción anual	EUR 35