



# Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa





# Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa



Educación y cultura

**Sócrates**  
Eurydice



La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés (National actions to implement Lifelong Learning in Europe) y francés (Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe).

D/2001/4008/12

ISBN 2-87116-322-7

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

Este documento se terminó de redactar en mayo de 2001.

© Cedefop, Eurydice, 2001.

Los contenidos de esta publicación pueden ser reproducidos en parte, excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido a una referencia completa a 'Eurydice, la Red Europea de Información en Educación', seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unidad Europea.

Foto de cubierta: © Photo: Fotostock, Inner gaze, Bruselas, Bélgica.

#### **EURYDICE**

Unidad europea  
Avenue Louise 240  
B-1050 Bruselas

Tel. (32 02) 600 53 53

Fax (32 02) 600 53 63

E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)

Internet: <http://www.eurydice.org>

#### **CEDEFOP**

Europe 123, GR-57001 Thessaloniki  
Apartado de correos: P.O. Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki

Tel (30 31) 49 01 11

Fax (30 31) 49 01 02

E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)

Internet: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
[www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)



#### **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-186-X

I.S.B.N.: 84-369-3530-6

Depósito Legal: M-54953-2001

Imprime: DIN Impresores

# ÍNDICE

<b>Prefacio</b>	<b>5</b>
<b>Prólogo</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>Mensaje Clave 1: Nuevas competencias básicas para todos</b>	<b>15</b>
Iniciativas en el ámbito europeo	16
1.1 Definir las nuevas competencias básicas y permitir el acceso universal a las mismas	19
1.2 Conceder una segunda oportunidad para adquirir nuevas competencias básicas y permitir el acceso universal a las competencias informáticas	40
1.3 Observar y prever las nuevas competencias necesarias	47
<b>Mensaje Clave 2: Aumento de la inversión en recursos humanos</b>	<b>51</b>
Iniciativas en el ámbito europeo	53
2.1 Aumentar la inversión en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el desarrollo de los recursos humanos	55
2.2 Crear incentivos, eliminar barreras, fomentar la inversión individual y empresarial	61
2.3 Desarrollar fórmulas de trabajo flexibles que dejen tiempo para el aprendizaje	69
2.4 Identificar los beneficios económicos y sociales del aprendizaje a lo largo de la vida	76
<b>Mensaje Clave 3: Innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje</b>	<b>79</b>
Iniciativas en el ámbito europeo	80
3.1 Desarrollar sistemas de aprendizaje de calidad, personalizados y que se adaptan a los distintos grupos de destinatarios	83
3.2 Desarrollar métodos de enseñanza y de aprendizaje basados en el uso de las TIC	91
3.3 Definir la nueva función que desempeñan los profesores y los formadores	98
<b>Mensaje Clave 4: Valoración del aprendizaje</b>	<b>107</b>
Iniciativas en el ámbito europeo	109
4.1 Desarrollar sistemas de reconocimiento y valoración del aprendizaje no formal e informal	112

4.2 Crear pasarelas y fórmulas flexibles dentro de los sistemas actuales	116
4.3 Incremento de la participación e implicaciones para las partes afectadas	120
<b>Mensaje Clave 5: Una nueva concepción de la orientación</b>	<b>127</b>
Iniciativas en el ámbito europeo	130
5.1 Mejorar las perspectivas de formación y de trabajo mediante una información global y una orientación activa	131
5.2 Ofrecer un acceso fácil a la información y servicios profesionales de orientación en el ámbito local, así como instrumentos sencillos de auto-orientación	137
5.3 Mejorar la formación de orientadores y asesores	139
<b>Mensaje Clave 6: Acercar el aprendizaje al ámbito local</b>	<b>141</b>
6.1 Crear centros locales polivalentes para la adquisición de conocimientos y competencias	144
6.2 Utilizar las TIC para acercar el aprendizaje a los individuos	148
6.3 Crear asociaciones locales grandes y abiertas	154
<b>Observaciones finales</b>	<b>163</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>167</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>173</b>

## PREFACIO



La educación y la formación a lo largo de la vida representan un asunto capital dentro de las repercusiones del Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000. Esta Cumbre destacaba la importancia de estas cuestiones para asegurar el éxito de la transición a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. El posterior documento de la Comisión Europea *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, aprobado en octubre de 2000, nuevamente subrayaba cómo la educación y la formación no sólo son necesarias para mantener las posibilidades de empleo de los trabajadores y su capacidad para adaptarse a las necesidades del mercado laboral. Ambas también deben contemplar objetivos más amplios: promover la participación activa de la ciudadanía y reforzar la cohesión social.

El presente estudio ofrece un resumen de las iniciativas encaminadas a fomentar la educación y la formación a lo largo de la vida que ya se han puesto en práctica en distintos países europeos. Es el resultado de una estrecha colaboración entre Eurydice, la Red de Información sobre Educación en Europa, y Cedefop, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Dicha colaboración nos presenta un estudio general no sólo de las iniciativas dentro de los sistemas formales de educación y formación sino también de las actividades ligadas a contextos no formales de aprendizaje. Este estudio se inscribe en el proceso de consulta iniciado por la Comisión Europea a raíz de la publicación del *Memorandum*. Sus conclusiones serán especialmente útiles cuando la Comisión establezca el plan de acción en materia de educación y formación a lo largo de la vida que someterá al Consejo en la primavera de 2002.

Si queremos que los niveles educativos de Europa se encuentren entre los más altos del mundo, es fundamental que adaptemos nuestros sistemas educativos a las exigencias de la economía y de la sociedad cognitiva. El estudio revela que muchas iniciativas se encaminan en esta dirección y que la cooperación europea también contribuye a esta adaptación. Por tanto, avanzamos satisfactoriamente en nuestro esfuerzo colectivo para alcanzar los objetivos fijados en la Cumbre de Estocolmo y que afectan a nuestros sistemas europeos de educación y formación: mejorar su calidad y eficacia, facilitar que personas de cualquier edad puedan acceder a los mismos y abrirlos al resto del mundo.

A handwritten signature in dark ink, consisting of a large, sweeping loop followed by a horizontal line and a small flourish.

Viviane Reding  
Comisaria  
Educación y Cultura  
Mayo 2001



## Contexto

En el marco de las actividades auspiciadas por la Presidencia sueca y del proceso consultivo organizado por la Comisión, entre enero y junio de 2001, sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se encargó a la Unidad Europea de Eurydice (UEE) y al Cedefop la elaboración conjunta de un estudio que presentara un panorama general de las iniciativas para promover la educación y la formación a lo largo de la vida emprendidas por distintos países europeos. La finalidad de este documento es describir las iniciativas que apoyan y promueven el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto en el ámbito europeo como en el nacional, según los seis mensajes clave del *Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida* publicado por la Comisión Europea en octubre de 2000.

Para comprender el alcance de estas iniciativas nacionales es necesario consultar el informe titulado *Aprender a lo largo de la vida: la contribución de los sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión Europea*, publicado por Eurydice en marzo de 2000. El documento aborda la compleja cuestión de cómo se definen la educación y la formación a lo largo de la vida en el ámbito nacional e internacional y presenta la evolución histórica de este concepto. También se examinan, país por país, las características principales de las iniciativas emprendidas en esta materia, permitiendo situar la información recopilada en el presente trabajo en el contexto apropiado.

Este trabajo es el fruto de la decisión de Eurydice de actualizar el informe antes mencionado. A la luz del *Memorandum*, el Cedefop fue invitado a participar en dicha actualización aportando información que complementaría el material del que disponía Eurydice a través de los Ministerios nacionales de Educación. La colaboración del Cedefop se centra en la oferta permanente de educación y formación durante la vida activa y en las áreas no formales de la formación profesional (FP) al margen del sistema formal – por ejemplo, en el lugar de trabajo.

## Metodología

Eurydice, en estrecha colaboración con la Comisión Europea, elaboró un cuestionario destinado a recopilar la información relevante. A comienzos de noviembre de 2000 se envió este cuestionario a las Unidades Nacionales<sup>(1)</sup> de la Red Eurydice adscritas a los ministerios responsables de asuntos educativos o a organismos estrechamente vinculados a dichos ministerios. Las aportaciones de cada país se basaron en una colaboración entre las Unidades Nacionales y los departamentos y servicios ministeriales correspondientes. A continuación, en enero de 2001, se remitieron estos datos a la Unidad Europea de Eurydice para su análisis.

---

(1) En la actualidad la Red Eurydice abarca 30 países (los 15 de la UE, 3 de la AELC/EEE y los 12 países de pre-acceso). Con el fin de elaborar este informe, se envió un cuestionario a las Unidades Nacionales de los 15 Estados Miembros y de Noruega e Islandia, que habían mostrado su interés en participar.

El Cedefop no podía actualizar datos de los Estados Miembros recopilados sistemáticamente. Su estrategia consistió en utilizar la información disponible en la biblioteca y en el servicio de documentación, las contribuciones al *Cedefop Info* y otras publicaciones y los resultados de proyectos seleccionados en función de los mensajes clave del *Memorandum*. Se dispuso de información exhaustiva sobre cuatro países (Italia, los Países Bajos, Finlandia y Suecia), obtenida a partir de estudios realizados en cada uno de ellos, para determinar el grado en el que las políticas de formación profesional favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aunque el Cedefop y Eurydice han adoptado distintos procedimientos para recopilar y seleccionar la información, el análisis del material (según las orientaciones del *Memorandum*) y la redacción del presente estudio se han realizado de forma conjunta.

Se presentó una versión provisional del informe en la reunión de Directores Generales de Formación Profesional, celebrada en Växjö los días 21-24 de abril de 2001, y en la reunión de la Comisión de Educación celebrada en Bruselas el 25 de abril. También se envió el informe provisional a las Unidades Nacionales de la Red Eurydice para que dieran su visto bueno a aquellas partes del texto relacionadas con los datos que habían aportado.

### **El *Memorandum* como base del informe**

La finalidad de los seis mensajes clave que pone de relieve el *Memorandum* es la de orientar el debate sobre los aspectos esenciales del aprendizaje a lo largo de la vida. Pretenden desmenuzar un concepto especialmente amplio para poder abordarlo más fácilmente.

Desde el punto de vista práctico, no siempre ha sido fácil relacionar las iniciativas puestas en práctica con un determinado mensaje clave. Dependiendo de su grado de consolidación, algunas iniciativas incluyen elementos asociados a varios mensajes. En tales casos, se ha determinado su vinculación según la dimensión aparentemente dominante de cada proyecto, indicando oportunamente la relación del mismo con otros mensajes clave.

Sin embargo, en conjunto, estos seis mensajes han permitido dar cuenta de las prácticas identificadas en los Estados Miembros y que, con frecuencia, siguen sus propios esquemas administrativos o sus formas peculiares de repartir las responsabilidades.

### **Los límites del ejercicio**

No pretendemos haber identificado lo que se suele denominar, a veces con escasa perspicacia, un código de *prácticas correctas*. Ello hubiera requerido un análisis mucho más minucioso no sólo de los propios dispositivos, sino también del contexto histórico, social, económico y político en el que se inscriben y de los objetivos que pretenden alcanzar. Además, la mayoría de las iniciativas a las que aquí se alude son recientes y/o no han sido objeto de nada parecido a una evaluación formal.

Tanto Eurydice como Cedefop intentar abarcar un amplio espectro de temas en el campo de la educación y de la formación. Sin embargo, la mayoría de las iniciativas que se discuten en las páginas siguientes están relacionadas con el aprendizaje formal y, en parte, no formal. Se dedica poca atención a los contextos informales a pesar de que son una característica de varias iniciativas. Se dispone de pocos datos sobre ellas de forma centralizada, lo que representa un problema a la hora de recopilar información. Por otra parte, existen numerosos dispositivos informales en el ámbito local pero el plazo dado para la elaboración del presente estudio impidió que se investigaran. No obstante, es evidente que existen iniciativas interesantes.

Tampoco pretendemos afirmar que la recopilación de información ha sido exhaustiva, dada la variedad de participantes (ministerios, organismos autónomos, asociaciones, empresas, sindicatos, administraciones locales, comunidades, etc.) Además, como consecuencia del *Memorandum*, la Comisión Europea ha consultado a Organizaciones No Gubernamentales para que las experiencias de este sector contribuyan igualmente a la reflexión.

Nuestro propósito es, por tanto, dar cuenta de la vitalidad que hoy en día caracteriza a los sistemas de educación y formación empeñados en adaptarse a las nuevas exigencias que imponen nuestras sociedades.

### **Cooperación futura**

Asimismo esperamos que esta publicación facilite la identificación de asuntos y experiencias merecedores de un análisis más profundo en el futuro. Con el fin de atenernos al enfoque aquí adoptado, que supone dejar a un lado las distinciones convencionales entre la educación y la formación, también examinaremos en detalle los asuntos que debe abordar la futura colaboración entre Cedefop y Eurydice.

Se contempla la participación de otros socios como la FEF (Fundación Europea para la Formación, con sede en Turín) en actuaciones futuras similares que incluirían a los países de pre-acceso de Europa Central y Oriental.

Eurydice y Cedefop han apoyado activamente a la Comisión Europea en la preparación de su Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Esperamos que esta publicación permita estimular el debate y contribuir al desarrollo posterior del Memorandum, que culminará en un Plan de Acción de Aprendizaje a lo largo de la Vida que se someterá a la aprobación del Consejo de Ministros de Educación a finales del año 2001 y que será presentado al Consejo Europeo de Barcelona a comienzos de 2002.



## INTRODUCCIÓN

Tanto en el ámbito nacional como en el europeo, el concepto de educación y formación a lo largo de la vida es un asunto de capital importancia. En algunos países es un asunto al que se dedican Libros Blancos y otros importantes documentos de tipo político y estratégico. En ocasiones, existen departamentos ministeriales exclusivamente dedicados a esta cuestión, que da lugar a reformas más o menos importantes. Además, la OCDE<sup>(2)</sup>, por su parte, ha realizado una serie de trabajos importantes sobre este tema. Después de declarar a 1996 'Año Europeo del Aprendizaje a lo largo de la vida' y de desarrollar este concepto en una serie de declaraciones e iniciativas, la Comisión Europea publicó un Memorandum dedicado por completo a esta cuestión en octubre de 2000. Ampliando la orientación propuesta por el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995) (Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva. 1995), el Memorandum considera el aprendizaje a lo largo de la vida un medio para alcanzar no sólo la prosperidad económica sino la ciudadanía activa.

El estudio publicado por Eurydice en marzo de 2000 sobre la contribución de los sistemas educativos al aprendizaje a lo largo de la vida incluía los siguientes párrafos entre sus conclusiones:

*Siendo tanto una plataforma retórica para difundir un mensaje como una guía para la adaptación de los sistemas a las nuevas demandas de la sociedad, el objetivo del aprendizaje a lo largo de la vida ha sido objeto de diferentes actuaciones. La manera en que los Estados Miembros han adoptado el concepto depende de las peculiaridades de sus sistemas. Sin embargo, todos lo utilizan para proporcionar el impulso necesario – y el fin último – a reformas que posiblemente hubieran abordado en cualquier caso. Es, por tanto, una fuerza unificadora dentro del ámbito europeo, aunque adopta distintas vías, con la dificultad que implica su definición. También se trata de un concepto creado para satisfacer las demandas de la sociedad, sin que quepa la adopción de soluciones a medias.*

Un año después de la publicación de esta primera encuesta ¿en qué dirección han evolucionado los términos del debate? Evidentemente, no todos los países siguen el mismo camino hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. A pesar de ello, ¿qué se puede aprender de las experiencias realizadas hasta la fecha? ¿Cuáles son las pautas a las que se pueden referir los responsables políticos y otros agentes implicados en la cuestión cuando se trata de orientar, o modificar, las reformas o las actuaciones ya iniciadas? A pesar de que es difícil discrepar de los objetivos universales y retóricos que se atribuyen al concepto en los diversos ámbitos, no resulta tan fácil tomar las decisiones estratégicas necesarias para garantizar su aplicación ni interpretar los resultados de las actuaciones emprendidas hasta el momento.

---

<sup>(2)</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Los días 21-23 de marzo de 2001, la Presidencia sueca organizó en Eskilstuna una conferencia sobre "La educación de los adultos en la Europa del conocimiento". De hecho se trataba de la continuación de la reunión sobre el aprendizaje a lo largo de la vida organizada por la Presidencia francesa y celebrada en Biarritz los días 4-5 de diciembre de 2000. En la reunión de Eskilstuna encontramos varias contribuciones especialmente interesantes por su capacidad para guiar la lectura de las iniciativas descritas en los próximos capítulos. Estas reflexiones, sobre todo las expuestas por el Profesor Kjell Rubenson,<sup>(3)</sup> tratan fundamentalmente de lo siguiente:

- el equilibrio entre las responsabilidades que corresponden al Estado, a las empresas y a la sociedad civil;
- el peligro de un enfoque excesivamente individualista;
- la eficacia limitada de medidas generales para conseguir una educación y una formación para todos.

En otras palabras, cómo se puede animar a los individuos a que intervengan de forma responsable en la cuestión del aprendizaje a lo largo de la vida y cómo las empresas, los gobiernos y otras partes implicadas pueden apoyarles, prestando una atención especial a los grupos desfavorecidos o en peligro de exclusión.

### **Los términos del debate**

Si el ciudadano es el principal agente del proceso de educación y formación a lo largo de la vida, ello no significa que sea el único responsable. En primer lugar, como señalaba Kjell Rubenson, el objetivo de la democracia civil – que según el Memorandum va más allá del objetivo de la capacidad de empleo – estaría amenazado por un enfoque excesivamente orientado al individuo, ya que las necesidades sociales no se corresponden necesariamente con las necesidades individuales. En segundo lugar, la creciente complejidad de las decisiones que afrontan las personas en asuntos como la capacidad de empleo (seleccionar su modo de formación ideal, elegir su profesión o reorientarla, estudiar cómo se pueden mejorar sus competencias, etc.) es tal que los individuos necesitan apoyo y orientación.

Esta necesidad es aún mayor cuando los destinatarios son especialmente vulnerables, con escasa formación y capacitación laboral. Este es el caso de muchas iniciativas que tratan de llegar a dichos grupos sin contar siempre con los medios que garanticen la consecución del fin. Para tener éxito en cualquier proyecto educativo o de formación, es esencial contar con el apoyo de la comunidad local. Diversos estudios han demostrado que las personas con un nivel educativo más alto son las más favorables a emprender un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo Kjell Rubenson nos previene con-

---

<sup>(3)</sup> Kjell Rubenson es profesor y director del Centro de Estudios de la Educación Superior y Políticas de Formación de la Universidad de British Columbia (Vancouver, Canadá) y Profesor Adjunto de la Universidad de Linköping.

tra un apoyo excesivo a la idea de la responsabilidad individual ya que, lejos de enriquecer el acervo de conocimientos de una zona, puede llevar a la desigualdad de sus ciudadanos para toda la vida y a un desarrollo a distintas velocidades.

Si admitimos que los poderes públicos nacionales, regionales, locales y europeos desempeñan el papel de regular y coordinar la actividad, ¿qué clase de entorno deben ofrecer para garantizar el máximo desarrollo de las competencias potenciales de los individuos? ¿Qué tipo de iniciativa se necesita para que las empresas desarrollen fórmulas de trabajo que aseguren la utilización de los conocimientos y competencias adquiridas? Una competencia que se aprende y no se aplica se olvida rápidamente. Al tratar de establecer una política de educación y formación para todos, ¿debemos adoptar una estrategia única y monolítica o, por el contrario, un amplio espectro de políticas claramente diferenciadas en función de los diversos grupos de destinatarios y, en particular, de los más vulnerables?

Diferentes investigaciones han puesto en evidencia la ineficacia de las medidas generales cuando se trata de mejorar el acceso de los grupos más vulnerables a dispositivos de educación y formación a lo largo de la vida. Los recursos ofrecidos, tanto por los sistemas formales como por las empresas, tienden a ser utilizados por aquéllos que, desde el comienzo, son los más privilegiados en cuanto a sus conocimientos y formación. En estas circunstancias, existe un creciente interés por los contextos informales de aprendizaje, de los que se tiene poca información y de los que no existe un análisis, tanto en lo relativo a su distribución como a su repercusión. Sea cual sea la evolución de la situación en el futuro, no deben existir motivos para restar importancia al papel de las políticas públicas. Según Kjell Rubenson, éstas deben remodelarse de acuerdo con un nuevo paradigma. En efecto, las empresas desempeñan un papel fundamental en la educación y la formación de adultos, y es bien sabido que la formación personal y la formación en el lugar de trabajo se refuerzan mutuamente.

Rogamos a los lectores que contemplen los capítulos siguientes a la luz de este conjunto de reflexiones e interrogantes.



## MENSAJE CLAVE 1: NUEVAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TODOS

*Memorandum* de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

Con el fin de adquirir y renovar las competencias necesarias para participar en la sociedad del conocimiento, cada individuo debe tener garantizado el acceso permanente al aprendizaje.

La Cumbre de Lisboa ha definido las nuevas competencias básicas especialmente relacionadas con el dominio de las nuevas tecnologías, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales (la confianza en sí mismo, la independencia y capacidad de asumir riesgos). Aprendiendo a aprender es otra competencia básica y no menos importante, permitiendo a las personas adaptarse a los cambios y beneficiarse de lo que se ha convertido en inmensos flujos de información. Estas competencias, que implican un profundo conocimiento de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura, aritmética), definen las grandes áreas de conocimientos y de aprendizaje interdisciplinar.

Si la adquisición de las competencias básicas supone el comienzo de lo que debería ser un proceso continuo, debe concederse una segunda oportunidad a los que no han podido adquirirlas desde el principio.

Para que unos conocimientos insuficientes o inadecuados no den lugar a altos niveles de desempleo, la evolución constante de los mercados laborales presupone que todo individuo puede tener fácil acceso a nuevos conocimientos y a la posibilidad de actualizar lo aprendido en cualquier momento de su vida.

### Resumen

*La cooperación en la UE ha sido especialmente activa en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La iniciativa del aprendizaje en la Red (eLearning), el Netd@ys y el "permiso de conducir informático" ilustran este hecho.*

*La definición de las competencias básicas varía de un sistema a otro. Mientras algunos conceden gran importancia a las TIC, las lenguas extranjeras, aprendiendo a aprender, etc., otros se preocupan más de la lectura y escritura, las nociones de aritmética y las nuevas tecnologías. Un tercer grupo se centra en los contenidos interdisciplinares (el medio ambiente, la ciudadanía, etc.) para fomentar el conocimiento experto y las actitudes. En cualquier caso, su relación con la realidad de la vida cotidiana es cada vez más evidente.*

*Lejos de simplemente incluir a las nuevas competencias básicas, las estructuras evolucionan y revisan sus currículos. Secciones completas de los sistemas, por no decir los sistemas mismos, sufren una profunda reforma. Los enfoques cada vez más integrados vinculan los currículos a los dispositivos de orientación, de apoyo y de identificación de las competencias necesarias en el mercado laboral, en colaboración con los agentes sociales.*

*Aunque el resultado de estos cambios en la educación general y la formación profesional varía según sus respectivos objetivos, las dos evolucionan, a veces de forma simultánea.*

---

### **Iniciativas en el ámbito europeo**

La Unión Europea ya había dado grandes pasos para promover las competencias básicas antes de la Cumbre de Lisboa, que ha dado un nuevo impulso a sus esfuerzos y a los de los Estados Miembros. La Unión Europea ha adoptado una serie de iniciativas especialmente encaminadas a la promoción de la alfabetización informática y del uso de nuevas tecnologías.

La **iniciativa eLearning**, por ejemplo, se ha concebido con el fin de permitir que en Europa aumente el uso de las TIC y se redoblen los esfuerzos en esta dirección. La iniciativa consta de cuatro elementos: equipar a los centros escolares con ordenadores multimedia; formar a los profesores europeos en el uso de las nuevas tecnologías; desarrollar servicios y programas informáticos educativos europeos y acelerar la conexión en red de los centros y los profesores. La mayor parte de los recursos empleados en esta iniciativa son nacionales, pero deben ser apoyados por la creación de asociaciones formadas por los poderes públicos y la industria, así como por todos los instrumentos adecuados de la Comunidad, como los programas de innovación e intercambio de prácticas correctas en el campo de la educación y la formación, los programas destinados a la juventud, los Fondos Estructurales y el programa IST<sup>(4)</sup> de apoyo a la investigación y a la promoción de contenidos informáticos europeos.

**Netd@ys Europe** es una iniciativa estratégica de la Unión Europea para fomentar el uso de nuevos medios de comunicación en el campo de la educación y de la cultura, y ofrecer a los participantes la oportunidad de desarrollar sus competencias y adquirir e intercambiar información sobre una serie de materias. La iniciativa culmina con una semana de promoción durante la cual se organizan actividades *on-line* y *off-line* en toda Europa y fuera de ella. Netd@ys surgió en el marco del plan de acción

---

<sup>(4)</sup> El *Information Society Technologies Programme* (Programa para las Tecnologías de la Sociedad de la Información), un tema básico de investigación y desarrollo tecnológico dentro del Quinto Programa Marco de la Comunidad Europea para la Investigación y el Desarrollo Tecnológico (IDT) (1998-2002).

de la Comisión Europea *Aprender en la sociedad de la información* (1996–98). Se centra principalmente en los centros escolares y otros tipos de organismos que desean tomar conciencia, a partir del intercambio de experiencias, de la importancia de la utilización de los nuevos medios de comunicación como instrumento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los proyectos que participan en Netd@ys también pueden ser locales, regionales o nacionales, pero para que sean financiados por la Comisión Europea deben tener una dimensión europea e implicar a diversos socios (organismos públicos, centros escolares y empresas) de, al menos, tres países diferentes. Netd@ays 2000 persigue una serie de objetivos prioritarios en Europa: ayudar a los ciudadanos a adquirir las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad de la información, eliminar barreras que impiden el aprendizaje y garantizar la igualdad de acceso a personas de toda edad y clase social, incluyendo a los que viven en zonas desfavorecidas o aisladas y a los que tienen necesidades especiales, así como reforzar y extender los vínculos entre la educación y la cultura.

El proyecto **Career-Space** se debe a la iniciativa de siete grandes compañías de telecomunicaciones en Europa – IBM Europe, Nokia Telecommunications, Philips Semiconductors, Thomson CSF, Siemens AG, Microsoft Europe, y British Telecommunications Plc – y al apoyo de la Comisión Europea. Su objetivo es tratar de encontrar nuevas soluciones a la carencia o inadecuación de competencias generada por el desarrollo de la sociedad del conocimiento. De hecho, este proyecto piloto es un intento de abordar la crisis de competencias en Europa y de establecer un marco de referencia (destinado a los estudiantes, las instituciones educativas y los gobiernos) que defina claramente los conocimientos y las competencias que exige la industria de las TIC en Europa. Sus principales objetivos son: animar a un mayor número de estudiantes a participar en cursos de formación en TIC y aumentar sus posibilidades de trabajo en este sector, ofreciendo una atractiva y sencilla descripción de las características de los puestos de trabajo, de las funciones y de las oportunidades que existen hoy en día; ofrecer a los responsables de los currículos de las TIC de la Educación Superior una información clara, actualizada y muy accesible sobre las competencias que necesita la industria; y, finalmente, ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas que fomenten el desarrollo de las competencias asociadas a las TIC en Europa.

Para alcanzar estos objetivos, las compañías patrocinadoras del proyecto han desarrollado, en primer lugar, una *descripción genérica de las características de los puestos de trabajo (Generic Job Profiles)* relacionados con su principal actividad y han creado una página web con este fin. Esta *descripción genérica* hace referencia a los distintos tipos de personas que la industria de las TIC necesita (técnicos, directores de proyectos, consultores, agentes comerciales, educadores, etc.) así como a las características personales que deben poseer estas personas (creatividad, dotes de comunicación y gusto por las matemáticas y la ciencia). La página web se actualiza y amplía regularmente con el fin de ofrecer información sobre las

competencias exigidas, las perspectivas de empleo y los últimos avances de la industria. Aunque el trabajo inicial se concentraba en la definición de las características de los puestos de trabajo a la cabeza del sector de la alta tecnología, el objetivo es continuar el trabajo en todos los niveles y en todos los sectores ya que hoy en día se necesitan especialistas en TIC en casi todas las ramas de la industria y de los servicios.

La ***Nueva Estrategia para Construir Nuevos Mercados Laborales Europeos para el 2005*** de la Comisión Europea anunciaba la creación, en abril de 2001, de un equipo de trabajo con un alto nivel de competencias y de movilidad encargado de identificar los principales motores y características del nuevo mercado laboral europeo, centrándose especialmente en las competencias, el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad. Basándose en el informe que saldrá a la luz en diciembre de 2001, la Comisión propondrá un plan de acción al Consejo Europeo que se celebrará en la primavera del 2002.

El **Permiso de Conducir Informático Europeo** (PCIE) se dio a conocer por primera vez en agosto de 1996, en Suecia. El concepto original, sin embargo, surgió en Finlandia, donde la Asociación Finlandesa para el Tratamiento de la Información introdujo el Permiso de Conducir Informático Finlandés en 1994. El PCIE, concebido al principio como estándar europeo para las competencias relacionadas con la tecnología de la información (TI), pretende convertirse en el estándar mundial para dichas competencias. Su objetivo es aumentar el nivel de conocimiento sobre la tecnología de la información y el nivel de competencia en el uso de ordenadores personales y aplicaciones informáticas corrientes de todos los ciudadanos de Europa y del ámbito internacional; aumentar la productividad de los trabajadores que utilizan ordenadores en su trabajo; conseguir una mayor rentabilidad de las inversiones en TI; y, finalmente, ofrecer una formación básica que permita a todos los individuos formar parte de la sociedad de la información. El PCIE consta de siete módulos. Cuando un candidato inicia el proceso encaminado a la obtención de una certificación recibe un Carnet Europeo de Competencias Informáticas en el que constan todos los datos relacionados con este proceso. Cuando se completan los siete módulos el candidato obtiene el Permiso de Conducir Informático Europeo. El PCIE se ha introducido en 22 países europeos y ha tenido un gran éxito, sobre todo en los países nórdicos, donde se está convirtiendo en un instrumento de certificación muy popular entre los empresarios y los empleados. En muchos países, los programas de acción social utilizan el PCIE como medio para certificar el nivel de competencia alcanzado por personas desfavorecidas desde el punto de vista social. Además, la Fundación PCIE va a examinar los requisitos necesarios para garantizar la igualdad de acceso al examen a las personas con discapacidades físicas.

## 1.1 Definir las nuevas competencias básicas y permitir el acceso universal a las mismas

---

### Resumen

*Entre las competencias básicas que se suelen incluir en los currículos se encuentran la comunicación verbal y escrita, la lectura y la escritura, las nociones de aritmética, el trabajo en equipo, las TIC, la resolución de problemas y la enseñanza de lenguas extranjeras.*

*Las iniciativas también se ocupan del establecimiento y de la clarificación de objetivos y de niveles estandarizados que se deben alcanzar en materias básicas claramente definidas.*

*Las materias interdisciplinarias como la educación cívica o la dimensión humana del trabajo, la realización de proyectos, etc. también se incluyen en los currículos de la educación obligatoria.*

*Los cambios, a veces profundos, afectan la estructura de los sistemas, desde la educación obligatoria a la formación profesional permanente, sin olvidar la Educación Secundaria superior y la Educación Superior. Se crean nuevas ramas y se modernizan otras, remodelando etapas educativas completas.*

*Tal evolución fomenta la diversificación de las opciones, la individualización de las vías de estudio, los períodos de prácticas (en empresas), el aumento de fórmulas modulares, la colaboración con los agentes sociales y los representantes de la sociedad civil, y la orientación profesional (por ejemplo, de la Educación Superior universitaria).*

*En ocasiones, estas reformas han propiciado la puesta en práctica de dispositivos totalmente integrados que relacionan la educación, la formación, la orientación, la validación de competencias, etc. con el fin de desarrollar la economía local en colaboración con empresas, colectivos profesionales y agentes sociales.*

*En la pasada década, en muchos países europeos se han producido cambios en el currículo y reformas del sistema de formación profesional. Estas modificaciones han abordado la cuestión de las destrezas y las competencias, y el equilibrio que debe establecerse entre las competencias genéricas y sociales y las competencias específicas. Varios Estados Miembros han revisado totalmente sus sistemas de formación profesional y los han sustituido por sistemas basados en la competencia. Estos currículos básicos a menudo intentan encontrar la correcta combinación de materias de educación general, competencias genéricas y competencias específicas o técnicas necesarias para un determinado trabajo u ocupación. Esto forma parte de la oferta de una base amplia para el aprendizaje a lo largo de la vida dentro de la educación y formación inicial y, en especial, de unas competencias sobre las que cada uno pueda construir su carrera profesional y desarrollar sus posibilidades de empleo.*

---

Se crean nuevos contextos de aprendizaje que fomentan el aprendizaje orientado hacia el individuo. Para ello, es necesario reforzar las vías de aprendizaje individual y la flexibilidad, y crear estructuras modulares que permitan la acreditación de etapas más cortas de los currículos, permitiendo a los estudiantes cambiar de vía. La elaboración de un plan de formación personalizado contribuye a satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje y a desarrollar las competencias personales. Los planes son propuestos por el centro escolar o el centro de formación, a través del "profesor de contacto", y se exige que la empresa donde se lleva a cabo la formación participe en la elaboración y revisión del plan educativo. Se ofrece a los estudiantes la posibilidad de obtener una titulación doble o parcial.

### Las competencias básicas en los programas

- En Bélgica, la Comunidad flamenca considera "**aprendiendo a aprender**" un tema transversal que forma parte del currículo de la Educación Primaria y Secundaria. También se concede importancia al hecho de fomentar que el ciudadano adopte actitudes positivas frente al aprendizaje en general y, más concretamente, al aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, se presta especial atención a los grupos menos privilegiados. La Comunidad flamenca también resalta la necesidad de incluir las competencias básicas en los programas de todos los niveles educativos.

La Comunidad francesa ha basado sus currículos en **competencias básicas** definidas previamente. La red informática se ha extendido a prácticamente todos los centros (las ciber-escuelas). Se ofrece formación en las nuevas tecnologías en todos los centros de la red escolar pública y en ellos se organizan cursos de formación del personal los miércoles por la tarde. Se ha organizado la inmersión lingüística experimental en la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria.

Además, un decreto de diciembre de 2000 aprueba el acuerdo de cooperación entre la Comunidad francesa y la Región de Valonia (de 4 de julio de 2000) sobre programas de inmersión lingüística. Según este acuerdo, la Región de Valonia concede una subvención a los programas, destinando el 75% de dicha subvención a la Educación Secundaria, y el 25% a la Educación Primaria. En el caso de la Educación Secundaria, el dinero se destina a cualquier iniciativa encaminada a fomentar el aprendizaje de lenguas basado en la inmersión en centros que practican la discriminación positiva.

- En España, el **currículo de la educación obligatoria** define la educación como algo más que la simple instrucción. Su contenido no sólo se ocupa de los conceptos, sino también de los **procedimientos, la competencia y las actitudes** que engloban normas y valores. La enseñanza de valores comienza con materias o temas transversales que tienen en cuenta áreas que anteriormente estaban aisladas y divididas en compartimentos. La enseñanza se centra en la conducta moral y cívica, la paz, la igualdad de los sexos, el medio ambiente, la salud, la educación sexual, la seguridad vial,

así como en la educación del consumidor. Las materias se eligen según su capacidad para trascender los límites de la escolaridad e integrarse en un modelo de enseñanza que lucha contra la discriminación y la desigualdad.

Puesto que concede considerable importancia al aprendizaje de lenguas, España ha puesto en marcha varias iniciativas en este campo. Existen **Escuelas Oficiales de Idiomas** por todo el país y sus cursos se destinan a todos los ciudadanos que han completado la educación obligatoria. Estos centros ofrecen cursos de Español para extranjeros, así como cursos de las demás lenguas oficiales que se hablan en España (incluyendo catalán, euskera, gallego y valenciano), y diversas lenguas extranjeras (alemán, árabe, chino, danés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso). Los cursos se dividen en dos ciclos (elemental y superior) y pueden cursarse en la modalidad oficial (en las mencionadas Escuelas Oficiales de Idiomas) o en la modalidad libre, mediante la organización de exámenes anuales con fines de evaluación. El gobierno establece el contenido mínimo de los cursos. Al final del ciclo elemental, tras aprobar el correspondiente examen, los alumnos reciben un certificado que confirma de manera formal que han alcanzado los objetivos establecidos. Los objetivos generales de este ciclo son proporcionar a los alumnos un conjunto de competencias básicas de expresión y comprensión de la lengua meta, tanto en su forma oral como escrita. Los alumnos deben ser capaces de usar el idioma para la comunicación en situaciones cotidianas. También deben conocer los aspectos culturales específicos del país o países donde se habla el idioma y ser capaces de desenvolverse en las situaciones sociales más comunes. El principal objetivo del ciclo superior es desarrollar la capacidad creativa de los alumnos en el uso del idioma de forma que le permita una mayor flexibilidad y capacidad de matización para entender y expresarse en el idioma en cuestión.

***That's English!*** Es un programa oficial de enseñanza de inglés a distancia que comenzó el curso académico 1993/94. Se dirige a alumnos mayores de 18 años de edad y es el único programa de enseñanza de idiomas a distancia que permite obtener un certificado oficial. Existen planes para poner en marcha un programa similar para la enseñanza del francés.

- Con el fin de integrar mejor a las TIC en la enseñanza, Francia garantiza que, de ahora en adelante, se incluirá el uso de las TIC en todos los nuevos currículos de los collèges. La creación de un brevet informatique (certificado de informática) permitirá verificar las competencias adquiridas por todos los alumnos del tercer año del collège en relación con el uso de herramientas multimedia a partir del próximo curso escolar (unos 1,2 millones de alumnos en los años 2000 y 2001). Dentro de la reforma del lycée, se ha incluido la enseñanza de las TIC en los cursos para los alumnos de segundo año del lycée desde 1999, mientras que el uso de estas tecnologías se está introduciendo de forma gradual en los programas de francés, física y química, y ciencias de la vida y de la tierra.

- En Grecia, se han introducido programas de **historia local y educación sobre el medio ambiente** en los centros de Educación Primaria y Secundaria. El programa Melina, una introducción al estudio de la historia y cultura griegas, se extenderá a todos los centros de Educación Primaria y Secundaria inferior. Dentro del mismo programa, se incluirán nuevos métodos pedagógicos que utilizan las artes como vehículo para la educación básica.

Se han puesto en marcha mecanismos para ofrecer **clases de lengua griega a inmigrantes** que trabajan en el país. El objetivo de esta medida es aumentar su integración lingüística y cultural, fomentar su desarrollo personal, ayudarles a participar más activamente en la vida cotidiana griega (incluyendo sus aspectos socioeconómicos, políticos y culturales) y a superar sus problemas de comunicación e integración.

La educación de adultos también se concentra en las competencias **básicas necesarias para el progreso social y profesional**. Las iniciativas al respecto se ocupan de la educación para la ciudadanía activa (competencias básicas en el terreno social y económico, educación para la salud y el consumo, ciudadanía europea y derechos humanos, etc.), del desarrollo de competencias individuales (la expresión oral y escrita, el trabajo en grupo, la autoestima, etc.) y de competencias técnicas (Internet y la comunicación electrónica, los sistemas multimedia, etc.). También se desarrollan programas de educación sobre el medio ambiente, así como de educación de los padres para que éstos puedan seguir mejor el progreso escolar de sus hijos y estén mejor informados sobre los objetivos del currículo y el contexto legislativo, etc.

Existen iniciativas específicas para ayudar a las mujeres a acceder al mercado laboral.

- En Irlanda, **se han revisado totalmente los programas**, introduciendo nuevos programas para reforzar su pertinencia y ampliar la gama de opciones. Se trata del *Junior Cycle Schools Programme* (programa escolar para la Educación Secundaria inferior), del *Transition Year Option* (opción a un año de transición), del *Leaving Certificate* de Formación Profesional (certificado al término de un curso de Formación Profesional de dos años de duración en la Educación Secundaria superior y que permite el acceso a la vida laboral o a otros estudios) y del *Leaving Certificate Applied* (una variante de la titulación antes mencionada). Estas reformas suponen un aumento de las opciones de idiomas, de materias técnicas y profesionales, así como la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Se centran especialmente en el desarrollo personal, las competencias sociales, el trabajo en equipo, el sentido de la iniciativa, la resolución de problemas, el sentido crítico y la capacidad de aprender de forma autónoma. También se ha puesto en marcha un programa de enlace entre el centro escolar y la industria en colaboración con los empresarios nacionales.

- ▶ En Italia, **se han actualizado totalmente los nuevos currículos para la educación escolar básica.**<sup>5)</sup> Ahora incluyen formalmente una enumeración de las que se consideran nuevas competencias básicas que los alumnos deben adquirir en cada fase del proceso de aprendizaje y que deben dominar al término del 7° año de dicho ciclo.
- ▶ En Luxemburgo han aumentado los **cursos para el aprendizaje de las tres lenguas oficiales** (alemán, francés y luxemburgués), así como del inglés y el español. De este modo, el Departamento de Educación de Adultos incrementa la oferta para satisfacer la creciente demanda. También participa en proyectos de formación inicial y permanente para encargados de cursos de educación de adultos y en el desarrollo de un método de enseñanza del luxemburgués para adultos (incluyendo la publicación de textos didácticos, creación de un sistema electrónico de corrección ortográfica disponible en Internet y un programa de aprendizaje del luxemburgués mediante televisión/vídeo).
- ▶ Austria participa en el **Programa DeSeCo** (Definición y Selección de Competencias), iniciado por la Oficina Federal Suiza de Estadística en 1998 bajo los auspicios de la OCDE. Los objetivos de este programa se centran en tres campos: la base teórica de las competencias clave, el marco de desarrollo de indicadores y de interpretación de datos empíricos, y la alternancia entre la reflexión conceptual y el enfoque empírico. El enfoque interdisciplinar y la orientación internacional del programa han dado pie a un consenso provisional sobre la importancia de los siguientes aspectos: (a) la capacidad para actuar de forma autónoma y consciente; (b) el uso eficaz de herramientas como los idiomas, el conocimiento y las tecnologías; y (c) la integración de grupos sociales heterogéneos.
- ▶ En Portugal, en enero de 2001 se publicó un decreto ley para la **reorganización del currículo de la ensino básico** (educación básica que se corresponde con la Educación Primaria y Secundaria inferior de otros sistemas). Esta norma pretende garantizar la educación básica para todos, a la vez que promueve la clarificación de los requisitos relacionados con el aprendizaje básico y la forma en que se debe realizar. Además de las materias convencionales, el nuevo currículo contempla cursos interdisciplinarios sobre la educación para la ciudadanía activa, la dimensión humana del trabajo y el uso de las TIC, que generalmente se encaminan a la obtención de un certificado de competencias básicas. También se ha revisado el currículo de la Educación Secundaria (Decreto ley 7, 2001) con el fin de promover una mayor interacción entre la educación, la formación y la sociedad, y facilitar la transición al mundo laboral. Las nuevas iniciativas determinan la importancia de la realización de trabajos dentro de los cursos generales y de proyectos tecnológicos en los cursos tecnológicos. Además

---

<sup>(5)</sup> El futuro de esta reforma dependerá de las decisiones que adopte el nuevo gobierno (Berlusconi), en proceso de formación cuando se envió a la imprenta el presente estudio.

estas iniciativas permiten una mayor movilidad entre los cursos tecnológicos y los generales, así como entre los cursos que dependen del Ministerio de Educación y los que dependen del Ministerio de Trabajo. Esta libertad para alejarse de un enfoque de las materias estrictamente teórico tiene como fin el desarrollo de una visión global del conocimiento y de la relación entre la teoría y la práctica. Los programas también implican una educación para la ciudadanía, una valoración de la lengua portuguesa, un intento de aumentar la conciencia de la dimensión humana del trabajo, servicios de orientación y asesoramiento para favorecer la movilidad entre la Educación Secundaria y la Formación Profesional inicial, y una formación en el uso de las TIC, todas ellas con una orientación multidisciplinar. Así, existe un marco flexible para el desarrollo de actividades que enriquezcan los programas.

En abril de 2001 un decreto ley aprobó un diploma específico para certificar las competencias básicas relacionadas con las TIC. Se trata de una acreditación formal que podría contribuir a la concienciación y al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, el objetivo del **Sistema Nacional de Certificación Profesional** es la de garantizar la libre circulación de los trabajadores en la Unión Europea y mejorar las posibilidades de empleo mediante titulaciones transparentes. También pretende orientar la formación profesional hacia las titulaciones necesarias y fomentar nuevas formas de organización laboral. La Comisión Permanente de Certificación y las Comisiones Técnicas especializadas son tripartitas, lo que garantiza su estrecha relación con el mundo del trabajo. La misión de las Comisiones Técnicas especializadas, creadas para cada sector laboral, es la de definir los perfiles profesionales, elaborar normas de certificación, analizar la oferta de formación profesional en el sector correspondiente y emitir opiniones sobre su materia.

- En el Reino Unido, el Ejecutivo Escocés ha establecido **objetivos que deben alcanzar los centros escolares en cuatro áreas principales**: la lectura y la escritura, las nociones elementales de aritmética, la participación en exámenes y la asistencia a clase. El dominio de competencias básicas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la aritmética básica, la comunicación verbal y escrita y las TIC se considera fundamental para poder proseguir la educación y la formación. Este enfoque se basa en el **National Qualifications programme** (Programa de Titulaciones Nacionales). Las competencias básicas se incluyen en muchas titulaciones nacionales, permitiendo a los alumnos adquirir estas competencias automáticamente. Las competencias básicas también son objeto de titulaciones independientes, permitiendo a los estudiantes obtener un título en una competencia que no habían adquirido anteriormente.

En el área de las TIC, el desarrollo de las competencias ha estado estrechamente relacionado con la transición a la sociedad de la información y a las necesidades de una economía del conocimiento. Una reciente publicación de la OCDE(2000), *Learning to Bridge the Digital Divide* (Aprendiendo a superar la brecha informática), presenta un

análisis del desequilibrio causado por la tecnología digital, de cómo ha evolucionado o evoluciona este fenómeno en distintos países, y de las políticas e innovaciones encaminadas a superarlo. Demuestra que las TIC *pueden constituir la solución, y no la causa, de las desigualdades.*

En la actualidad todos los países europeos se están realizando esfuerzos en este sentido.<sup>(6)</sup> Las iniciativas adoptadas por los gobiernos europeos generalmente se centran en el aumento del número de ordenadores en los centros escolares, la disponibilidad de programas informáticos y el acceso a Internet. Algunos países también ofrecen diversas desgravaciones fiscales con el fin de aumentar el número de ordenadores personales. Por ejemplo, el Parlamento Italiano, a través de la ley financiera para 2000-2001, ofrece a los ciudadanos la oportunidad de descubrir las nuevas tecnologías mediante la creación de una **tarjeta de crédito** en euros para la nueva economía. Según esta ley, a partir del 1 de enero de 2001, todo el que haya alcanzado la edad de 18 años puede solicitar esta tarjeta de crédito para adquirir bienes y servicios del sector de la informática y las telecomunicaciones, así como seguir programas de aprendizaje a distancia por un importe máximo de EUR 5.164. En realidad se trata de un préstamo – de hecho, los ciudadanos tendrán que devolver la suma sin pagar intereses – que el Estado, en nombre de la nueva economía, garantiza en el caso de insolvencia. En Suecia ya existe un nivel alto de cultura informática entre los jóvenes y los adultos gracias a las desgravaciones fiscales que existen por la utilización de ordenadores domésticos y la introducción de un nuevo horario lectivo para los centros escolares de todo el país. No existe una asignatura específica de Informática; en su lugar, los ordenadores se utilizan como herramienta en todas las demás asignaturas.

### Revisión de los contenidos, de la organización curricular y de los sistemas

El énfasis en las nuevas competencias básicas va acompañado de una adaptación de los currículos y, en algunos casos, de los sistemas.

- En Bélgica, el *Dienst Beroepsopleiding Departement Onderwijs* (el Departamento de Formación Profesional) de la Comunidad flamenca se esfuerza en mejorar **la relación entre la formación profesional inicial y la formación permanente, por una parte, y el mercado laboral por la otra.** Se está llevando a cabo una reforma de los sistemas de formación, de los modelos de organización y de orientación (para que sean más eficaces) a través de las diversas ramas de formación que se ofrecen. Aumentan las oportunidades de formación para los alumnos, de manera que hay más posibilidades de que obtengan una titulación. Se dividen en módulos las distintas secciones de los cursos de Formación Profesional. Cada módulo se corresponde con una titulación parcial, de forma que los alumnos se encuentren más motivados a

---

<sup>(6)</sup> Para tener una visión más amplia de las iniciativas actuales, el lector puede consultar el estudio de Eurydice sobre las TIC y la educación publicado en agosto de 2001.

completar el curso completo y a proseguir su aprendizaje a lo largo de su vida. El contenido de los módulos se basa en las características de los puestos de trabajo descritas por los agentes sociales.

- Dinamarca está poniendo en práctica una **profunda reforma del sistema de formación profesional y de formación permanente**. Los programas educativos de niveles avanzados son objeto del mismo reconocimiento que los programas equivalentes del sistema general. Para incorporarse a un curso avanzado de Educación de Adultos se exige que los interesados tengan un bagaje educativo adecuado y, al menos, dos años de experiencia laboral en el área correspondiente. La organización de los contenidos y de los métodos didácticos se basa, en gran medida, en la experiencia profesional y personal de los adultos en cuestión. La asistencia a dichos cursos es compatible con la actividad profesional continuada ya que se imparten fuera del horario laboral. En el marco de esta reforma del sistema de Educación de Adultos, se han destinado alrededor de EUR 6,7 millones (DKK 50 millones) para el período 2000/2001 con el propósito de financiar proyectos universitarios. Se trata de animar a las universidades a crear nuevas titulaciones, incluyendo títulos de Magister, a ofrecer programas modulares y a llevar a cabo proyectos piloto sobre nuevas unidades de competencias. El objetivo es mejorarla oferta de titulaciones para adaptarla a la demanda.
- En España, se han introducido **dispositivos ordinarios y especiales** como parte de una política para el aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo es favorecer el tratamiento adecuado de todos los alumnos a través de un modelo de programa abierto y flexible que tenga en cuenta sus peculiaridades. Las vías propuestas van desde un aumento gradual de materias optativas a lo largo de esta etapa hasta la adaptación de los programas, y la posibilidad de incluir una oferta más diversificada en la fase final de esta etapa. Esta diversificación obedece al deseo de orientar la oferta hacia las diferentes necesidades e intereses de los alumnos. Así, el programa se estructura de forma que incluya materias optativas que gradualmente aumentan su importancia a lo largo de la Educación Secundaria obligatoria. La diversificación también afecta a la metodología, a los materiales didácticos empleados, y a la secuenciación y organización de los contenidos. Si, a pesar de estas modificaciones, los alumnos no alcanzan los objetivos generales establecidos para esta etapa, se procede a una mayor diversificación: se forma un nuevo grupo de alumnos, más reducido, y se introducen los cambios pertinentes en el currículo (poniendo énfasis en las áreas de la sociolingüística, las ciencias y las tecnologías).

En la Educación Secundaria superior, los alumnos de bachillerato pueden cursar una de las cuatro opciones que se ofrecen, según sus competencias y sus intereses académicos y profesionales. En Educación Secundaria (profesional) una de las prioridades es que los alumnos adquieran una identidad y una madurez profesional que les motive a plantearse nuevas fases de aprendizaje y les permita adaptarse a los cambios relacionados con las competencias necesarias. Además de las medidas generales men-

cionadas, se ponen en práctica otros dispositivos específicos, como el acercamiento cada vez mayor entre los centros educativos y las empresas, entendidos como lugares de aprendizaje que se complementan. En la Educación Superior, el aumento del número de opciones contribuye a que los individuos encuentren una respuesta a sus necesidades específicas de formación a lo largo de su vida. Paralelamente, se ha ampliado la oferta de cursos de especialización profesional destinado a diplomados universitarios de primer ciclo y a otros diplomados para favorecer la aplicación de los conocimientos adquiridos en la universidad en su actividad profesional. También se puede acceder a una amplia gama de cursos universitarios a distancia a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En el curso académico 1996/97, los alumnos matriculados en esta Universidad representaban el 8% de todo el alumnado universitario. Existe una oferta de cursos universitarios específicos para personas jubiladas.

- En Francia, actualmente se refuerza la lucha **contra el analfabetismo** desde la Educación Infantil, a lo largo de toda la escolaridad, mediante prácticas pedagógicas innovadoras que integran a las TIC; los jóvenes con problemas de aprendizaje reciben apoyo individual durante la etapa del *collège*, en la que también se experimentan trabajos interdisciplinarios combinados.

También se ha puesto en práctica **el programa para promover las lenguas modernas, desde la escuela a la universidad**. Se han introducido lenguas modernas, incluyendo las lenguas y culturas nativas de muchos alumnos (árabe, español, italiano y portugués) y lenguas regionales "próximas" (desde el punto de vista geográfico) en la Educación Infantil, donde el aprendizaje es predominantemente oral. A partir de septiembre de 2000, en el último año de la Educación Primaria se imparten estos idiomas como asignaturas independientes. Durante los cinco años siguientes, se extenderá su enseñanza a toda la Educación Primaria. Esto implicará la formación lingüística y pedagógica específica de todos los profesores actuales y futuros que se ocupan de este nivel, junto con un plan plurianual de formación continua en cada departamento, un aumento del número de puestos para profesores auxiliares de lenguas (1.850 a comienzos del curso escolar 2001/2002), el desarrollo de herramientas pedagógicas multimedia y la oferta de clases de idiomas.

**El plan para reformar la enseñanza de las ciencias y la tecnología** en la Educación Primaria pretende animar a los jóvenes a estudiar ciencias, fomentando una cultura basada en el aprendizaje experimental e interdisciplinar inspirado por el concepto de *la main à la pâte* (a caminar se aprende caminando) del premio Nobel Georges Charpak. Se trata de estimular la capacidad de los alumnos para razonar y argumentar con lógica.

**La oferta de formación profesional inicial está sufriendo una readaptación gradual para formar parte de una estrategia de formación a lo largo de la vida.** Se renovarán la evaluación, los procedimientos de certificación y

las titulaciones profesionales, especialmente las relacionadas con el sector servicios, con el fin de tener en cuenta la evolución tecnológica y los cambios en la organización del trabajo. En el año 2001 se reformará el Certificado de Aptitud Profesional (CAP), la titulación profesional básica, con el apoyo de los agentes sociales (duración de la formación en la empresa, modalidades de acceso a la formación y a la certificación, contenidos de la formación). Se crean pasarelas entre diplomas para facilitar la participación en la formación inicial y en la formación permanente. Los proyectos multidisciplinares con carácter profesional, introducidos en 2000 en el 80% de los 1.770 liceos profesionales, se generalizarán en 2001 para que los alumnos tengan una mayor conciencia de la interacción de las materias generales y profesionales en la construcción de capacitación profesional. Se refuerzan las relaciones con el mundo empresarial mediante acuerdos de asociación con ramas profesionales o grandes empresas, y el dispositivo *Ingenieros para la Escuela* (*Ingénieurs pour l'école*) en el que 80 directivos e ingenieros de empresas importantes preparan a los jóvenes para su entrada a la vida profesional.

El gobierno francés también se preocupa de **reforzar la dimensión profesional de los cursos de Educación Superior**. Existe una oferta de formación profesional en los institutos tecnológicos universitarios, las secciones de "técnicos superiores", los institutos universitarios de formación profesional y las escuelas de ingenieros. En los cursos generales de literatura y ciencias se incluyen prácticas en empresas. Recientemente se ha implantado una licenciatura profesional (que entró en vigor el curso académico 2000/2001) con el fin de facilitar el acceso al mercado laboral. Estos cursos tienen un año de duración (salvo que existan disposiciones pedagógicas especiales) y combinan enseñanzas teóricas y prácticas en la etapa final, aprendizaje de métodos y herramientas, y períodos de formación en un sector profesional. Estos cursos, que corresponden a la formación inicial y a la formación permanente, se basan en un enfoque integrado que implica tanto a los centros de formación como a los sectores profesionales correspondientes. Se han diseñado una serie de vías de formación diferenciadas para tener en cuenta las competencias adquiridas y las necesidades específicas de estudiantes con distinta formación previa. Las universidades expiden la licenciatura profesional de forma independiente o conjuntamente con otros organismos públicos de Educación Superior habilitados a tal efecto por el ministerio encargado de la Educación Superior.

- En Italia, la nueva estructura del sistema educativo (según la ley de 10 de febrero de 2000) <sup>(7)</sup> **redefine los distintos ciclos** educativos desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida. Uno de los principios fundamentales es la continuidad dentro del sistema, desde los primeros años de la infancia en adelante. Cada ciclo está

---

<sup>(7)</sup> El futuro de esta reforma dependerá de las decisiones que adopte el nuevo gobierno (Berlusconi), en proceso de formación cuando se envió a la imprenta el presente estudio.

vinculado al ciclo precedente y al siguiente, tanto en cuanto a contenidos como en cuanto a métodos didácticos, de manera que se desarrollan, amplían y profundizan los conocimientos adquiridos en el ciclo anterior y se prepara al alumno para el ciclo siguiente.

El objetivo de la Educación Infantil es desarrollar en el niño su capacidad de autonomía, de creatividad y de aprendizaje, a la vez que se construye una base para una educación global. La Educación Primaria pretende desarrollar y consolidar los conocimientos y las competencias básicas del niño, incorporando las teorías más recientes sobre la evolución social, cultural y científica de nuestras sociedades; enseñarle nuevos medios de expresión; mejorar su capacidad para las relaciones sociales y para orientarse en el tiempo y en el espacio; inculcarle los principios básicos de la sociedad humana y desarrollar su capacidad para elegir y tomar decisiones personales.

Los objetivos de la Educación Secundaria son los siguientes; consolidar, reorganizar y ampliar la capacidad y las competencias adquiridas por los jóvenes durante la Educación Primaria; apoyar y animar las actitudes y las ambiciones de los estudiantes; y enriquecer su crecimiento personal mediante la formación cultural, humana y cívica, a la vez que aumenta gradualmente su capacidad para asumir responsabilidades. Este nivel educativo también pretende facilitar el acceso a la Educación Superior universitaria y no universitaria o el acceso al mundo laboral.

La prioridad de la educación de adultos y de la formación permanente es la definición de un modelo de planificación y gestión de un nuevo sistema en el ámbito nacional, regional y local. El desarrollo de proyectos piloto locales debe contribuir a que los modelos sean transferibles. Se contempla la reestructuración de los centros territoriales de educación de adultos con el fin de mejorar su planificación, su gestión y su oferta de formación para adultos.

También se han adoptado nuevas medidas **para coordinar con mayor eficacia** las políticas y las prácticas en materia de educación, formación y empleo con el fin de **facilitar la transición de la escuela al trabajo**. Se han introducido las prácticas en empresas y los trabajos prácticos en todos los niveles educativos, excepto en el nivel básico. Más concretamente, las iniciativas adoptadas en el sistema escolar se presentan en forma de períodos de prácticas de corta o larga duración que permiten la orientación y la formación, y que se organizan desde el comienzo de la Educación Secundaria, o en forma de vías de adquisición de competencias profesionales al final de la Educación Secundaria superior.

Se ha creado una **rama de estudios post-secundarios completamente nueva**, llamada Istruzione e **Formazione Tecnica Superiore** (IFTS). Se trata de un sistema que se articula y se organiza integrando las distintas redes de la educación escolar post-secundaria y universitaria, de la formación profesional y del mundo laboral, y que permite:

- a los jóvenes titulados adquirir competencias más avanzadas que respondan a las necesidades del mundo laboral, con el fin de facilitar y acelerar su acceso al mundo del trabajo y favorecer la continuación de sus estudios según esquemas de formación posterior que enlazan con los ya completados;
- a los trabajadores adultos completar y conseguir que se reconozcan sus competencias y su experiencia profesional, con el fin de mejorar su derecho a la formación en todas las etapas de su vida, así como la movilidad y el enriquecimiento profesional;
- a los adultos en paro o sin empleo tener nuevas perspectivas de empleo como trabajadores asalariados y/o autónomos.

La oferta de IFTS es gestionada por un organismo mixto (un consorcio u otro tipo de asociación) que debe incluir, al menos, cuatro partes: un centro estatal de Educación Superior, un organismo o un centro de formación profesional, una universidad, y una o varias empresas o asociaciones de empresas. Los cursos de IFTS presentan las siguientes características generales:

- la constitución formal de una comisión técnica y científica de proyectos, obligatoriamente compuesta por representantes de los socios y directores de empresas, encargada del diseño inicial del proyecto, de su seguimiento y de la certificación provisional del mismo;
- la implantación de un sistema de créditos de formación, acumulables hasta la finalización del IFTS, basado en las directrices nacionales y sus adaptaciones regionales.

En Italia, donde la educación obligatoria dura hasta la edad de 15 años, una ley de 1999 obliga a los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad a participar en actividades educativas y/o actividades de formación, ya sea en un centro escolar o de formación profesional, o a través del aprendizaje de un oficio. El rasgo más destacado de esta innovación, conocida como *obbligo formativo*, consiste dar a los jóvenes la posibilidad de participar en un programa integrado de educación y formación, de manera que pueden obtener simultáneamente un diploma y un título profesional.

► Portugal destina sus esfuerzos a conseguir **una coordinación más eficaz de las políticas y las prácticas** en el campo de la educación, la formación y el empleo y en **introducir una mayor flexibilidad y diversidad** en la Educación Secundaria. Se han creado unos observatorios permanentes para la Educación Básica y la Secundaria superior, así como un sistema para el seguimiento de las carreras profesionales de los titulados superiores, lo que permite un control permanente de la aplicación de las políticas. En la Educación y la Formación Profesional Superior se persiguen los mismos objetivos mediante nuevos cursos integrados (que combinan módulos relacionados con las competencias clave, educación general, formación preliminar y formación profesional) y nuevos tipos de titulaciones que, simultáneamente, reconocen formalmente los niveles de equivalencia escolar y las titulaciones profesionales. El observatorio del empleo y de la formación profesional realiza un seguimiento de la evolución cualitativa y cuantitativa del empleo. La Comisión Nacional de Aprendizaje (*Comissão Nacional de Aprendizagem*), que es tripartita, guía y supervisa las activi-

dades de formación de los jóvenes en el marco de un sistema de formación profesional en alternancia y de la Comisión de Acompañamiento de los Cursos de Educación y Formación Inicial.

- En el Reino Unido, el **foundation stage of education** (nueva forma de educación preescolar) se implantó en Inglaterra en septiembre de 2000. Se dirige a niños de tres años en adelante hasta el final de la educación infantil (reception class), generalmente a la edad de 5 años. Es una etapa educativa independiente que se considera importante por sí misma y por el papel que desempeña al preparar a los niños para la etapa escolar posterior. Los objetivos de este aprendizaje precoz se definieron en septiembre de 2000, a resultas de una revisión de los resultados deseables del aprendizaje, encargada por el nuevo gobierno y llevada a cabo por el *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA). Esta **nueva orientación curricular** forma parte integral del foundation stage e incluye objetivos acordes con las estrategias nacionales para la alfabetización y la adquisición de nociones básicas de aritmética. Estos objetivos son: el desarrollo personal, social y emocional; la comunicación, la lengua, la lectura y la escritura; el desarrollo de la capacidad matemática; el conocimiento y la comprensión del mundo; el desarrollo físico; y el desarrollo de la creatividad (QCA, 2000). En Gales, las mismas seis áreas de aprendizaje constituyen la base de la orientación curricular del foundation stage. Conocidos como resultados deseables del aprendizaje deseables, estos objetivos han sido redefinidos por el *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* (ACCAC) para reflejar el contexto galés y el Currículo Nacional renovado de Gales.

En cuanto a la **Educación Secundaria**, recientemente el gobierno ha anunciado que se comenzará a sustituir las Titulaciones Generales Nacionales de Formación Profesional (*General National Vocational Qualifications*) de nivel elemental e intermedio, así como la Parte Uno de las GNVQ por los **nuevos Certificados Generales de Educación Secundaria Profesional** (GCSE) a partir de septiembre de 2002. Estos Certificados Generales abarcan una amplia gama de disciplinas profesionales similares a las de la Parte Uno de las GNVQ, incluyendo Manufacturación, Arte y Diseño, Tecnología de la Información, Salud y Servicios Sociales e Ingeniería. Su objetivo es ofrecer una iniciación a una disciplina profesional y permitir que los jóvenes que obtienen un GCSE profesional accedan a un aprendizaje (de un oficio) y al mundo laboral. El gobierno espera que estos GCSE profesionales interesen a los jóvenes de 14-16 años que cursan la etapa obligatoria y también a los de 16 a 19 años que cursan estudios post-obligatorios y que desean cursar unos estudios profesionales de un nivel inferior al nivel avanzado.

La **estructura de los exámenes del General Certificate of Education Advanced level (GCE A-level)** y del **General Certificate of Education Advanced Subsidiary (GCE AS)** ha sido renovada recientemente con el fin de ampliar las materias que se estudian durante el primer año del curso. Por ello, a partir de septiembre de 2000, se anima a los estudiantes a cursar

hasta cinco materias durante el primer año del *sixth form* (curso pre-universitario). Al término de estos estudios, los alumnos obtienen el nuevo título GCE AS. A continuación, durante el segundo año, pueden estudiar hasta tres de las cinco materias del AS de nivel GCE *A-Level*. Para facilitar este proceso, los programas de GCE A-Level y de GCE AS se dividen en unidades (seis para el A-level completo y tres para el AS), y los alumnos pueden elegir entre una evaluación al término de cada módulo o una evaluación final. Tienen libertad para elegir cualquier combinación de materias del A-Level y/o del AS dentro de las limitaciones del horario del centro y de las materias que éste ofrece. Los primeros exámenes de los nuevos GSE AS se celebrarán en el verano de 2001, y los exámenes correspondientes a los nuevos GCE A-Level tendrán lugar en el verano de 2002.

A partir de septiembre de 2000, **los alumnos mayores de 16 años de edad** que cursan estudios de la etapa post-obligatoria pueden optar, **de forma voluntaria**, por una **titulación nueva dentro de las 'key skills' en comunicación, aplicación numérica y tecnología de la información**. Se pretende que se cursen estas materias paralelamente a otros cursos, por lo que se ofrecen a todos los alumnos que estén cursando estudios de GCE A-Level, GCE AS, GNVQ, o GCSE en centros de educación post-obligatoria. También se ofrecen a los alumnos mayores de 16 años que participan en programas de formación basados en el trabajo. Además de la titulación específica en competencias clave (*key skills*), el gobierno recomienda que todos los programas destinados a mayores de 16 años (GCE A-levels, GNVQ etc.) incorporen elementos propios de todas las (6) competencias clave (aplicación numérica, comunicación, tecnología de la información, mejora del aprendizaje y del rendimiento individual, resolución de problemas y trabajo en grupo).

La estrategia para animar a los jóvenes mayores de 16 años a proseguir su educación o formación completa las medidas encaminadas a alcanzar los niveles de rendimiento establecidos para los centros escolares. Las iniciativas en este campo incluyen un ambicioso plan para la mejora de la educación mediante, por ejemplo, **el establecimiento de objetivos que deben alcanzar los centros escolares y las administraciones locales responsables de la educación**, junto con estrategias para mejorar la lectura, la escritura y las nociones de aritmética.

En cuanto a la Educación Superior, el Departamento de Educación y Empleo (DfEE) propone la introducción de unos nuevos estudios profesionales de dos años de duración (con la correspondiente titulación): el diploma básico *Foundation Degree*. Se considera que los titulados que poseen el *foundation degree* aportarán al mercado laboral las competencias de nivel intermedio que escasean en el momento presente. También se espera que los *foundation degrees* atraigan a una mayor variedad de posibles alumnos, aumentando así la participación en la Educación Superior y estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida. Las características del propuesto *foundation degree* son: la participación de los empresarios, el desarrollo de competencias y conocimientos, la utilización de las competencias en el lugar de trabajo, la posibilidad de acumular y transferir créditos y la posi-

bilidad de obtener un honours degree. La Comisión para la Financiación de la Educación Superior en Inglaterra (Higher Education Funding Council for England) insta actualmente a las instituciones de Educación Superior y de educación post-obligatoria a que soliciten fondos para desarrollar prototipos de foundation degrees, que deberán estar terminados para el curso académico 2001/2002.

En cuanto a la **educación de adultos y la educación post-obligatoria no Superior, la creación de una Comisión de Aprendizaje y Competencias (Learning and Skills Council - LSC)** ha supuesto un gran avance para el aprendizaje a lo largo de la vida en Inglaterra. Dicha Comisión fue creada por la ley sobre el aprendizaje y las competencias del año 2000 y, por primera vez, atribuye a un único organismo nacional la responsabilidad de la planificación y la financiación de la educación (que no sea Educación Superior) de los mayores de 16 años de edad. La LSC comenzó su actividad en abril de 2001. Además de la Comisión nacional, se han creado Comisiones locales que se encargarán de garantizar que las necesidades de las comunidades, de las empresas y de los individuos del ámbito local se reflejan en la oferta financiada por la LSC, y de aplicar en el ámbito local las prioridades y las políticas nacionales. Las empresas y la industria tendrán una influencia considerable en la Comisión. El 40% de los miembros del consejo de gobierno de la LSC y de los titulares de las Comisiones locales tienen una gran experiencia en el campo empresarial e industrial. Gracias a la participación de las empresas, se pretende que el sistema sea más capaz de formar a personas adecuadas a las necesidades del sector. La LSC se encargará de gestionar alrededor de EUR 9.800 millones (GBP 6 mil millones, incluyendo la financiación del sixth-form) y de casi 6 millones de alumnos.

En Gales, la **Comisión Nacional para la Educación y la Formación (National Council for Education and Training - CETW)** comenzó su actividad el 1 de abril de 2001. Sus obligaciones son similares a las de la LSC inglesa. La CETW y la Comisión para la Financiación de la Educación Superior de Gales han creado una estructura común para garantizar la coordinación de la financiación de todos los centros para mayores de 16 años de Gales. Este organismo mixto se conoce como *Education and Learning Wales (ELWA)*.

En Irlanda del Norte, se ha creado un **fondo estratégico para la inversión (Strategic Investment Fund)** para permitir al sector de la educación post-obligatoria contribuir mejor al desarrollo económico regional y local. Los fondos disponibles se destinan a la reestructuración de las instituciones, al reparto de los recursos y de la experiencia, a la orientación de los recursos hacia los sectores donde se han definido las competencias necesarias, a la fusión de los centros estatales de formación con los centros de educación post-obligatoria, y a la creación de centros regionales de calidad en las áreas profesionales especialmente importantes para la economía regional.

► En 1998, en **Islandia**, el Ministro de Educación, Ciencia y Cultura puso en marcha una nueva política para la Educación obligatoria y la Educación Secundaria superior.

Fundamentalmente, esta política representa un intento de crear un **sistema educativo eficaz pero flexible** que se centra en las necesidades individuales de los estudiantes, amplía las opciones que pueden elegir y les anima a asumir la responsabilidad de sus estudios, inculcando, al mismo tiempo, disciplina académica, métodos de trabajo correctos y un espíritu de sana competencia.

Los **principales cambios en la educación obligatoria** implantados por el nuevo Currículo Nacional son los siguientes: la instrucción en lengua inglesa ahora comienza en el 5° año o a los 10 años de edad; se ofrece una nueva materia que permite la adquisición de competencias que generalmente se exigen en el mundo actual; y se ofrece una enseñanza de la tecnología de la información más orientada a un objetivo específico. Los alumnos pueden elegir si se presentan, o no, a los exámenes coordinados en el ámbito nacional al término de la educación obligatoria.

Las directrices del Currículo Nacional indican que, a partir de 1999, existirán más opciones de cursos en el último año de la escolaridad obligatoria. El alumno, sus padres y profesores, de forma conjunta, eligen de entre las opciones propuestas con el fin de encontrar la mejor solución educativa para el alumno en cuestión.

En los cursos 9° y 10°, los centros deben organizar hasta un 30% de su horario total según su propia iniciativa y ofrecer a los alumnos una considerable variedad de materias y ramas de estudio. El propósito de esta mayor libertad es permitir que adapten la oferta a sus necesidades individuales y llamar su atención sobre las áreas de estudio que prefieren y cómo les gustaría diseñar su futuro con la ayuda de sus padres, profesores y orientadores académicos. Este enfoque tiene tres consecuencias: en primer lugar, se mantiene la idea de una educación básica pública, lo que se demuestra por la inclusión de materias comunes (Islandés y Matemáticas) y por las directrices del Ministerio Islandés de Educación, Cultura y Ciencia sobre el horario lectivo. En segundo lugar, los alumnos tienen la oportunidad, a través de las materias optativas, de concentrarse en las que concuerdan con sus intereses y planes de futuro. En tercer lugar, los alumnos pueden descartar asignaturas o ramas en las que no están interesados o que consideran menos relevantes para su futuro profesional.

Las materias optativas de los años 9° y 10° pueden dividirse en tres grandes grupos. El primer grupo prepara sistemáticamente a los alumnos para el currículo de la Educación Secundaria. El segundo se ocupa de la preparación para una carrera profesional concreta o una formación complementaria en el área artística o tecnológica. El tercer grupo corresponde a materias que los alumnos eligen con el fin de ampliar sus horizontes o enriquecer sus vidas. Una consecuencia de las distintas opciones es que ya no se exige a los alumnos que se presenten a los exámenes coordinados de ámbito nacional al término de la escolaridad obligatoria, ya que seguirán distintas vías en función de los diferentes objetivos.

Todos los alumnos que han completado la etapa obligatoria tienen derecho, por ley, a acceder a la Educación Secundaria superior, independientemente de los resultados obtenidos en el 10° año de la educación obligatoria. Sin embargo, la Ley de Educación Secundaria superior de 1996 contempla requisitos de acceso diferentes para las distintas ramas de la Educación Secundaria superior, en función de las exigencias académicas de cada rama. En 2001/2002 entrará en vigor una normativa publicada recientemente y relacionada con esta medida legal. Según la ley de 1996, el objetivo es promover el desarrollo general de todos los alumnos de modo que aumenten sus oportunidades para participar activamente en una sociedad democrática. Además de prepararlos para trabajar o continuar sus estudios, la Educación Secundaria superior pretende fomentar su sentido de la responsabilidad, su amplitud de miras, su iniciativa, su autoconfianza y tolerancia, y enseñarles a pensar y estudiar de forma disciplinada pero crítica. También los centros deben aumentar la receptividad de los alumnos hacia valores culturales y animarlos a perseguir el conocimiento durante el resto de sus vidas.

Finalmente, los centros de Educación Secundaria y las universidades aumentan su oferta de educación permanente y de enseñanza a distancia.

En cuanto a la Formación Profesional en concreto, en Europa se han propuesto varios modelos para adaptar sus contenidos y sus currículos. Se pueden distinguir dos enfoques:

- El *enfoque que fomenta las competencias básicas, las competencias genéricas y las competencias clave* es propio del debate de los países angloparlantes, pero también de algunos otros, aunque en menor medida (Dinamarca, Alemania, los Países Bajos y Finlandia). Las competencias cuyo aprendizaje se quiere fomentar suelen ser las competencias generales elementales y/o cognitivas necesarias para el desempeño de una serie de trabajos (en realidad, de todos): matemáticas, lectura, escritura, resolución de problemas, competencias sociales, interpersonales y de comunicación. Son competencias que abren el camino hacia un trabajo o empleo remunerado y que, al mismo tiempo, son necesarias para la participación social (ciudadana);
- El *enfoque que fomenta las competencias (clave) transferibles y los conocimientos profesionales expertos* (dominante, por ejemplo, en Dinamarca, Alemania, Italia y Austria) se basa en un conjunto de competencias que trascienden las divisiones del trabajo y los perfiles profesionales tradicionales. Las competencias mencionadas son las competencias sociales y de la comunicación, la eficiencia estratégica, en particular la resolución de problemas, la capacidad de organización y de dirección. No existen diferencias fundamentales entre estas competencias y las propugnadas por los que apoyan el desarrollo de las competencias genéricas. Las diferencias en cuanto al planteamiento didáctico se deben a que se consideran dependientes de un contexto o de una serie de situaciones.

En cuanto a los métodos para adquirir estas competencias y su aplicación en las situaciones laborales correspondientes, algunos creen que las competencias básicas (lec-

tura, escritura, cálculo) y las competencias genéricas (resolución de problemas, comunicación, aprendiendo a aprender) deben confiarse a centros de enseñanza y organismos de formación. Otros argumentan que las *competencias dependen del contexto* y no pueden desarrollarse fuera de él, aunque reconocen la importancia de dichas competencias.

Se han propuesto innovaciones en materia de enseñanza basadas en cada uno de estos dos enfoques. Sin embargo, todos se centran en el aprendizaje y desarrollo de competencias autónomo a través de la resolución de problemas, y se basan en una enseñanza y una pedagogía más activa e individualizada, en contraste con la enseñanza tradicional (la enseñanza tradicional "cara a cara" o la reproducción de comportamientos relacionados con el puesto de trabajo). De este modo, el desarrollo de las competencias como proceso de aprendizaje autónomo y ligado al contexto tiene lugar durante toda la vida laboral y puede adoptar diversas formas (formal, informal, no formal) (Descy/Tessaring, 2001).

- En Dinamarca, la **reforma de la Formación Profesional de 2000**, se considera *un gran paso hacia una innovación pedagógica y hacia la creación de un sistema educativo que apoye el aprendizaje a lo largo de la vida*. Pretende ofrecer a todos los jóvenes una educación y una formación más amplia después de la etapa obligatoria, mejorar la respuesta que da el sistema a la necesidad de nuevas titulaciones que exige el mercado laboral, mejorar la imagen de la Formación Profesional, y responder a la actitud crítica de la juventud respecto de la educación, ofreciendo la posibilidad de que el alumno organice su propia formación. Esta reforma se basa en el principio de una estructura más sencilla y más flexible. Actualmente el sistema de FP ofrece menos vías de acceso (7 cursos básicos de acceso – 6 de FP, 1 en la rama comercial – de los 85 programas de formación existentes). Estos programas básicos incluirán orientación y asesoramiento permanentes a medida de los intereses, capacidad y motivación del alumno, lo que deberá traducirse en una elección de formación más realista. Los principales programas de especialización de FP posteriores a la etapa básica tendrán el objetivo de transmitir, al menos, los mismos niveles de competencias que los exigidos por el mercado laboral y definidos conjuntamente con los agentes sociales en el marco del actual sistema de FP.
- En Alemania se están llevando a cabo una serie de iniciativas. La **Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit** (Alianza para el Empleo, la Formación y la Competitividad) ha creado un programa con vistas a garantizar la mejora de la formación, cuya concreción y realización están previstas para 2001. En el año 2000, las ofertas de aprendizaje (de un oficio) y de formación permanente se han ido adaptando a los rápidos cambios que afectan a la estructura de la economía y del mundo laboral, a los medios tecnológicos y a la organización del trabajo. En los dos últimos años se han modernizado 36 ramas de formación existentes y se han creado 7 ramas nuevas.

Los objetivos del programa de investigación y desarrollo **Lernkultur Kompetenzentwicklung** (Cultura del aprendizaje y Desarrollo de Competencias) recientemente iniciado por el BMBF<sup>(8)</sup> pretende crear estructuras de aprendizaje permanentes y eficaces basadas en el aprendizaje en el lugar de trabajo, reforzar las competencias profesionales del individuo y consolidar las estrategias para mantener un nivel aceptable de competencias en situación de desempleo. La prioridad del programa es, por tanto, promover una cultura del aprendizaje que beneficie no sólo a los que aprenden sino también a las empresas, ya que les ayuda a mejorar su competitividad. Además, el programa incluye proyectos para mejorar la transparencia, la orientación profesional y la garantía de calidad de las instituciones de formación permanente, al mismo tiempo que sirve para experimentar nuevas formas de certificación, incluyendo el reconocimiento de competencias adquiridas de manera informal. Para llevar a cabo estos proyectos se han destinado alrededor de EUR 18 millones anuales (DEM 35 millones del gobierno federal y del Fondo Social Europeo) para el período 2001- 2007.

El programa **Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben** (Educación-Economía/Vida laboral) apoya proyectos que preparan a los jóvenes para las exigencias del mundo profesional, junto con todos los aspectos de la vida laboral, en función de su experiencia y de su práctica. También les anima a pensar en términos económicos y a desarrollar su autonomía. Mediante un aprendizaje supervisado que introduce a los jóvenes en la vida laboral y económica, el programa les induce a reflexionar sobre la cuestión de la distribución de funciones entre el hombre y la mujer, contribuye a mejorar la orientación profesional de los jóvenes y facilita la toma de decisiones sobre el aprendizaje y, por tanto, facilita la transición a la vida laboral.

La **4. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung** (Cuarta Recomendación de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de los Länder sobre la educación de adultos) de 2001 subraya la necesidad de establecer los fundamentos del aprendizaje a lo largo de la vida desde la Educación Primaria. Por tanto, los centros se preocupan cada vez más de crear las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida: la comprensión y la motivación. Los Länder han desarrollado y puesto a prueba nuevas estrategias, conceptos pedagógicos, métodos y modelos de aprendizaje que fomentan el aprendizaje informal autónomo. Utilizan, por ejemplo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

- En Italia, se ha implantado un **nuevo sistema de aprendizaje (de un oficio)**. Desde septiembre de 1998, el gobierno ha puesto en marcha un plan nacional para experimentar la formación general fuera del lugar de trabajo. Este sistema, que implica a los centros de enseñanza y a otros tipos de centros y asociaciones relacionados con la gestión de la oferta, deberá realizar las siguientes tareas clave: definición y activación de los recursos; definición y control de los niveles; planificación territorial de la

---

<sup>(8)</sup> BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ministerio Federal de Educación e Investigación).

oferta regional y local; información, apoyo y motivación de los directores de empresa; información, motivación y asesoramiento a los futuros aprendices; gestión de la información, creación de redes especializadas para la gestión de las actividades; evaluación y certificación; y acreditación y formación de formadores.

En Italia la formación de los aprendices se considera una vía continua, cuyos rasgos esenciales son los siguientes:

- la formación en la empresa, en el marco de la cual los alumnos contribuyen a la actividad productiva junto al director de la empresa y los demás trabajadores;
- la formación en la empresa acompañada de una actividad didáctica que ofrece repetidas oportunidades para entrevistarse con el tutor de la empresa, al margen de la actividad de producción;
- la formación general externa, abierta, flexible y personalizada, cuyos objetivos y características se especifican en la legislación actual.

De este modo, la oferta de formación se caracteriza por los elementos siguientes:

- su estructuración en forma de módulos y de unidades didácticas, garantizando a los aprendices y a las empresas una amplia gama de opciones relacionadas con los contenidos, los horarios y, en algunos casos, los lugares donde se desarrollarán las actividades de formación. Por tanto consiste en la estructuración de una formación personalizada gracias a la elección orientada de los módulos;
- la concesión a cada aprendiz y a la empresa en la que se encuentra destinado de un cierto número de bonos de estudio que pueden usarse en las redes locales para la formación general de los aprendices o en otras agencias.

➤ En los Países Bajos se han adoptado medidas para **mejorar el rendimiento interno de la Formación Profesional** (para garantizar un alto porcentaje de titulados), para **eliminar los obstáculos** entre la Formación Profesional inferior, media y superior y **consolidar este nivel educativo** (tanto el inferior como el medio y el superior). En otoño de 2000 se creó un grupo de seguimiento llamado ***Impuls Beroepsonderwijs en Scholing*** (Impulso a la Formación Profesional). Dentro de este grupo, el gobierno colabora con los agentes sociales y los organismos de formación profesional en la elaboración de los contenidos y en la preparación de los proyectos. Estas medidas no afectarán sólo a la formación profesional inicial, sino también a la formación permanente. La actividad de este grupo de seguimiento culminará a mediados de 2001 con una agenda integral que se llevará a cabo de forma conjunta por el gobierno y los agentes sociales en los próximos años. Con este fin se apelará a la amplia gama de medidas e iniciativas políticas existentes.

➤ En Austria, con el propósito de contextualizar un área hasta ahora considerada un interfaz y de fomentar las actuaciones conjuntas, el departamento del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura que se encarga de la Formación Profesional ha presentado la iniciativa ***Educación y economía***. Su objetivo es **intensificar la colabo-**

**ración ya existente** entre los Ministerios de Educación y de Comercio e Industria y **crear nuevas asociaciones.**

- En Finlandia, el currículo marco de Formación Profesional **traduce los objetivos de la política educativa e indica las exigencias en materia de conocimientos profesionales expertos y de competencias clave nacionales y uniformes**, entre las que se encuentra "aprendiendo a aprender" y "convertirse en un miembro de la sociedad". Se propone un total de 51 titulaciones profesionales iniciales y 112 programas de estudio. Estos cursos son modulares, flexibles y ofrecen diversas opciones con el fin de responder a las exigencias de la vida laboral local, así como a las necesidades y planes de futuro de cada estudiante. Permite a los estudiantes elegir su área de especialización y planificar su carrera profesional desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Se respetan los objetivos generales comunes de la educación, pero en algunas instituciones se presta más atención a los objetivos de las competencias profesionales prácticas que a las competencias básicas y a las competencias sociales.
- En Suecia, la Educación Secundaria superior para jóvenes y adultos prevé **un currículo común con objetivos específicos para cada tipo de centro**. Al igual que en el nuevo currículo para la educación obligatoria, los objetivos establecidos en el currículo de la educación no obligatoria son de dos clases: los objetivos que la educación debe esforzarse en alcanzar y los que todos deberían tener la posibilidad de alcanzar. Los valores fundamentales que deben inspirar las actividades educativas y las obligaciones de los estudiantes y del personal docente se dividen en seis categorías: (i) conocimientos, (ii) normas y valores, (iii) responsabilidad e influencia de los alumnos, (iv) elección de la vía educativa, de la actividad profesional y de la vida civil, (v) evaluación y titulaciones, y (vi) responsabilidad del director del centro. Los objetivos pedagógicos de los programas nacionales se incluyen en los objetivos de los programas. Los alumnos eligen de entre 17 programas nacionales, 13 de los cuales tienen una orientación eminentemente profesional, dos los preparan para la universidad y los dos restantes pueden considerarse unos programas mixtos con elementos de los dos grupos antes mencionados, ya que permiten cursar estudios posteriores y acceder al mundo laboral. Algunos programas nacionales se dividen en ramas. Además de las ramas nacionales establecidas por la administración central, los municipios pueden crear ramas locales adaptadas a sus necesidades y a sus circunstancias. Los programas con orientación profesional deben ofrecer una amplia educación básica dentro del campo profesional correspondiente, así como la base necesaria para cursar estudios posteriores de nivel de post-secundaria. El programa de una materia puede consistir en una serie de cursos de corta duración en el marco del programa elegido o de otros programas. Los objetivos de los cursos se establecen en unos programas, que son comunes para los centros de Educación Secundaria superior y los Komvux (oferta municipal de educación de adultos).

## 1.2 Conceder una segunda oportunidad para adquirir nuevas competencias básicas y permitir el acceso universal a las competencias informáticas

### Resumen

*Los programas de "segunda oportunidad" son, quizá, menos numerosos que las iniciativas encaminadas a la reforma general de programas y sistemas. Algunas de estas iniciativas se centran en las competencias básicas (lectura y escritura, nociones de aritmética, o incluso en la lucha contra el analfabetismo), mientras que otras permiten acceder a niveles básicos de formación profesional en distintos sectores.*

*Las iniciativas se dirigen a ciertos grupos concretos de destinatarios (desempleados, mujeres no cualificadas, trabajadores mayores, etc.). Se tiene especial cuidado en garantizar la compatibilidad de los programas de formación con la actividad laboral o con las obligaciones familiares, lo que se concreta en la oferta de cursos modulares. Se ponen a prueba las modalidades piloto de formación profesional para adultos con el fin de motivar a los alumnos para que vuelvan a cursar programas de formación encaminados a la obtención de títulos. Se trata de evitar los traumas psicológicos asociados a la oferta tradicional de educación y formación (pruebas, exámenes, abstracción de los contenidos, escasa participación de los alumnos, etc.).*

*En algunos casos, la educación a distancia, la radio y la televisión forman parte integral de los dispositivos de formación o de las campañas de sensibilización.*

---

- En la Comunidad flamenca de Bélgica, la **Basiseducatie (educación básica para adultos)**, que es una oferta educativa dirigida a los adultos con escasa o ninguna formación escolar, cumple ahora diez años de existencia. El contenido de la enseñanza pretende mejorar las competencias básicas que son esenciales para una integración social satisfactoria. La educación básica para adultos también sirve como trampolín hacia otros cursos de educación o formación. En la actualidad, es objeto de un **estudio de evaluación** para analizar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos marcados por esta política. El estudio también examina la pertinencia de la Basiseducatie, la eficacia de las estructuras de gestión y el grado en el que dicha oferta ha llegado a sus destinatarios. Sus conclusiones servirán para mejorar el funcionamiento del sistema. En un futuro próximo también se elaborará un plan de acción para luchar contra los niveles bajos de alfabetización. Además de la *Basiseducatie*, la *Tweedekansonderwijs* (oferta educativa basada en la "segunda oportunidad") de la Comunidad flamenca permite a los mayores de 18 años que no han conseguido completar la Educación Secundaria por alguna razón obtener un diploma de Educación Secundaria (general, técnica o profesional). Los centros de estudios del programa "segunda oportunidad" podrán expedir estos certificados, por primera vez, en 2001,

puesto que ya no son responsabilidad exclusiva del Tribunal Examinador central de la Comunidad flamenca.

- En España el programa **Alba** ofrece una segunda oportunidad a las mujeres. Está coordinado por el *Instituto de la Mujer*, con el apoyo del Instituto Nacional de Empleo (INEM), del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* y del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Su objetivo es mejorar las posibilidades de empleo de las mujeres que no poseen una titulación básica. Este proyecto, que combina la educación básica con la formación profesional inicial, se puso en marcha en 1998 como parte del programa Leonardo da Vinci. Este programa ya se aplica en varias Comunidades Autónomas.

**Aulas Mentor** es un proyecto abierto de educación a distancia iniciado por una red de centros de educación de adultos. Ofrece una amplia gama de cursos educativos formales y no formales.

- El Ministerio de Educación de Francia ha **ampliado la actuación de las redes de educación prioritaria**, que ahora incluyen unas 900 *zones d'éducation prioritaire/régions d'éducation prioritaire* (ZEP/REP) y casi 1.700.000 alumnos. Más de un alumno y de un profesor de cada cinco estudian o trabajan en collèges de ZEP o REP.
- En Grecia, la **educación de adultos** relacionada con las competencias básicas consiste en el desarrollo de iniciativas de adaptación para responder a las necesidades de la población en general, así como de grupos sociales concretos (reclusos, gitanos). En este caso su objetivo es prevenir y combatir la marginación social y mejorar las posibilidades de empleo de los destinatarios. Las iniciativas se concentran, sobre todo, en la **alfabetización, las nociones básicas de aritmética, la asunción de responsabilidades, el desarrollo personal, y la orientación y el asesoramiento.**

**Los centros escolares de "segunda oportunidad"** también se dirigen a los mayores de 18 años de edad que no han completado los nueve años de la educación obligatoria y desean obtener una titulación que les facilite la integración en el mundo laboral.

- En Irlanda, el **Vocational Training Opportunities Scheme - VTOS** (Plan de Oportunidades para la Formación Profesional) comenzó con el propósito de ofrecer una segunda oportunidad de formación a los trabajadores en paro mayores de 21 años. El programa ofrece una formación a tiempo completo a las personas que han estado en paro durante, al menos, seis meses. Las Comisiones para la Formación Profesional (Vocational Education Committees - VEC) ofrecen este programa, que abarca una serie de opciones de formación profesional que van desde el nivel básico del National Council for Vocational Awards (NCVA), en el caso de los que no poseen titulaciones, hasta el nivel 2 del NCVA (post-leaving certificate). Los participantes también

pueden cursar materias del currículo de Educación Secundaria inferior o del leaving certificate, u obtener una serie de titulaciones en función de sus necesidades e intereses. Pueden cursar sus estudios en grupos (en clases VTOS) o individualmente, asistiendo a una serie de programas diferentes. En lugar de percibir otros subsidios, reciben una ayuda económica para la formación y para cubrir sus gastos de alimentación y transporte.

Los VEC garantizan un servicio de **alfabetización de adultos**. En primer lugar, cada participante es encomendado a un tutor voluntario y a continuación se incorpora a un grupo reducido, con la posibilidad de progresar hacia opciones de aprendizaje reconocidas. Cerca de 10.000 personas utilizan este servicio cada año. Además de esta iniciativa, se presta especial atención al dominio de la aritmética y de la lengua materna en los programas educativos y de formación destinados a aquéllos cuyas competencias son insuficientes y desean reincorporarse al mercado laboral. Existen proyectos piloto de alfabetización que se retransmiten por radio, y el Ministerio de Educación contempla el desarrollo de un programa para concienciar al público de este problema y ofrecer un programa de formación a través de la televisión.

Se ofrece una gran variedad de cursos de formación profesional, conocidos como **post-leaving certificate (PLC) courses** en más de 200 centros a los que asisten, cada año, alrededor de 24.500 estudiantes. Estos cursos versan sobre diversas materias, en especial, estudios comerciales, informática, electrónica, deportes, la industria del ocio y el turismo, hostelería, cuidado de los niños, trabajo social, servicios relacionados con las telecomunicaciones, las artes, la artesanía y el teatro. La matrícula es gratuita y desde septiembre de 1998 se conceden subvenciones según los recursos disponibles. Al comienzo, el plan pretendía superar el desfase entre el mundo escolar y el laboral que encontraban los que habían completado la Educación Secundaria superior, pero se está convirtiendo en una opción cada vez más popular entre los adultos de más edad (cerca de un 25% de participantes tiene más de 21 años).

En el campo de la educación post-escolar, se está trabajando en la iniciativa **Back to Education** (Vuelta a la educación). Se basará en los programas existentes, pero entrará una considerable expansión de las opciones a tiempo parcial en el marco de los programas PLC, Youthreach y VTOS, con el propósito de atraer a estudiantes que no desean participar en cursos de formación a tiempo completo y de animar a los individuos a combinar las responsabilidades familiares y/o laborales con la educación y formación permanente. Este tipo de iniciativa es esencial para establecer un vínculo entre la educación/formación y el empleo en un mercado cambiante y para permitir que los que no poseen titulaciones puedan adquirirlas. También trata de aumentar la flexibilidad del sistema para satisfacer las necesidades de los trabajadores.

- En los Países Bajos el gobierno ha propuesto **contratos de formación individuales** destinados a los **trabajadores de más edad** – con el apoyo financiero del Fondo Social Europeo. El desarrollo de dobles trayectorias y del aprendizaje vincula-

do al trabajo también debe repercutir en el numeroso grupo de adultos holandeses que perciben subvenciones por incapacidad laboral, con el fin de reincorporarlos al mercado laboral.

- En Portugal, el programa ***Inserjovem***, que forma parte del Plan Nacional para el Empleo según la directiva "Mejorar las posibilidades de empleo", pretende ofrecer a los jóvenes que han estado en paro menos de seis meses una nueva oportunidad en forma de cursos de formación, de experiencia profesional, de empleo, de reciclaje, de ofertas personalizadas, de orientación o de cualquier otra medida que favorezca su integración profesional.

El programa ***Reage***, que también forma parte del Plan Nacional para el Empleo según la directiva "Mejorar las posibilidades de empleo", pretende ofrecer los mismos dispositivos a los adultos que han estado desempleados menos de 12 meses.

- Dinamarca, Finlandia y Noruega tienen **programas especiales de aprendizaje (de un oficio) para adultos**. Se dirigen a adultos que se identifican más con el lugar de trabajo que con el entorno escolar, como los parados o los trabajadores poco cualificados que serían reacios a reincorporarse a la educación o a la formación a tiempo completo. En muchos países la tendencia a ofrecer un programa de formación modular constituye una gran ayuda para los adultos. En Dinamarca, tras la reforma de la educación de adultos, se ofrecen dos tipos de programas de formación profesional para adultos. El primero consiste en un aprendizaje completo que incluye un contrato de formación con un empresario, y que se diferencia del aprendizaje tradicional en que el período de formación puede acortarse gracias a la transferencia de créditos de la formación previa. El segundo es un programa de educación básica para adultos que ofrece el mismo tipo de titulaciones que la formación profesional inicial o permanente. La diferencia radica en que no se trata de una formación con contrato de aprendizaje; se trata solamente de una formación práctica de un mes de duración que forma parte del programa de enseñanza. Además, se tienen en cuenta la educación y la experiencia profesional previas y se completa con la participación en cursos avanzados para garantizar la validación de las competencias de un determinado nivel. Este último programa se organiza a tiempo parcial para hacerlo compatible con una actividad profesional. En Finlandia la duración de esta formación se ha reducido gracias a que se concede a los adultos créditos por su formación y experiencia laboral previas. El aprendizaje para adultos se adapta así a las características de cada aprendiz, quien puede elegir los módulos y la formación práctica necesaria que le permitirán subsanar sus deficiencias en materia de competencias y obtener un título de aprendiz idéntico al que los organismos de formación profesional expiden a los jóvenes. En Noruega, el aprendizaje para adultos se ha convertido en un instrumento importante de certificación y reconocimiento del aprendizaje informal en el puesto de trabajo. Los aprendices adultos deben poseer una experiencia laboral equivalente al 125% de un período de aprendizaje normal, generalmente 5 años. No tienen que aprobar exámenes de materias generales, pero deben presentarse a los mismos exámenes finales

teóricos y prácticos que los aprendices. Se considera que sus conocimientos informales compensan las materias escolares generales (idiomas, matemáticas, ciencias sociales).

En Finlandia, la formación en función del mercado laboral es financiada por el Ministerio de Trabajo y es gratuita para los aprendices. Se dirige principalmente a los que buscan un empleo y a los parados mayores de 20 años. Dicha formación pretende dotar a los aprendices de las competencias profesionales necesarias para desempeñar tareas corrientes en su vida laboral. Por esta razón la formación es variada y de tipo práctico, y a menudo implica períodos de formación en un centro de trabajo. Se imparte en centros de formación profesional para adultos, otros centros de Formación Profesional e instituciones de Educación Superior, y también en centros del sector privado. Las solicitudes siempre se cursan a través de las oficinas de empleo, que proceden a la selección de los aprendices. Durante el período de formación, los aprendices pueden beneficiarse de una beca de formación profesional o de una ayuda equivalente al subsidio de paro. Durante la última década, el número de personas que participaron en estos programas ha variado, dependiendo de la situación económica. Por ejemplo, en 1990, inmediatamente antes de la crisis económica, se estaban formando aproximadamente 17.000 personas, pero esta cifra aumentó considerablemente como consecuencia del aumento del desempleo. En 1995 alcanzó la cifra de 33.000, para llegar a la cota máxima de 47.000 en 1997. En agosto de 2000 descendió a 21.000.

La calidad de la formación en función del mercado laboral ha dado lugar a numerosos debates. En concreto, a mediados de los años 90, cuando las cifras del paro habían alcanzado sus cotas más altas, se decía que no era más que una formación superflua para mantener a los parados alejados del mercado laboral y, de este modo, reducir artificialmente las cifras del paro. En esta época, el Ministerio de Trabajo puso en marcha un ambicioso proyecto para evaluar la eficacia de la formación en función del mercado laboral (Mikkonen, 1997). Este proyecto tenía como objetivo realizar un seguimiento de 4.583 personas que habían participado en este tipo de formación y observar la evolución de su situación laboral durante un período de dos años, de 1993 a 1995, a la vez que realizaba un seguimiento de un grupo de control de 5.197 personas compuesto por demandantes de empleo que no habían recibido ninguna formación. Este estudio independiente indicaba que, en cierta medida, la formación era más eficaz que lo que su reputación sugería. Durante el período posterior, un 32% de los participantes habían reforzado su posición en el mercado laboral, comparado con el 23% de los individuos del grupo de control. Sin embargo, los resultados dependían del tipo de formación recibida. Los mejores resultados se obtenían en la formación profesional inicial y en el reciclaje, siendo menos importantes en el caso de cursos de perfeccionamiento profesional, de formación permanente, de desarrollo de competencias específicas y de formación empresarial. La repercusión era menos importante para los individuos que habían participado en una formación de orientación, cuyo propósito no era enseñar competencias profesionales sino mejorar, por ejemplo, la autonomía per-

sonal de los demandantes de empleo u orientarles en su búsqueda de un puesto de trabajo. El estudio también demostraba la eficacia de la formación en función del mercado laboral a mediados de los años 90, cuando el problema del paro en Finlandia se encontraba en su peor momento, y señalaba que podía mejorarse su calidad. A partir de ese momento, el descenso del paro se ha visto acompañado de una disminución del volumen y de la importancia política de dicha formación, así como de la preocupación por su calidad. Sin embargo, es difícil calibrar la situación actual con exactitud, ya que en los últimos años no se han realizado estudios de tanta envergadura sobre su eficacia.<sup>(9)</sup>

- Durante el período 1997-2002, Suecia está realizando la mayor inversión en educación de adultos de su historia, gracias a la Kunskapslyftet (Iniciativa para la Educación de Adultos, o IEA). Su principal objetivo es reducir el desempleo, desarrollar la educación de adultos, reducir las diferencias en materia de educación de la población y fomentar el crecimiento. La IEA se dirige fundamentalmente a los adultos en paro que no han obtenido un título de Educación Secundaria superior. La idea básica es conceder una segunda oportunidad a los adultos para que aumenten su bagaje de conocimientos. Se pretende que la forma y el contenido de toda la oferta de IEA se base en las necesidades, deseos y capacidad de los interesados. Se fomentan los enfoques flexibles y no convencionales. La IEA aspira a facilitar las cosas a los que no están acostumbrados a estudiar, lo que conlleva un esfuerzo para atraer el interés del grupo al que va destinada esta iniciativa y una estrecha colaboración con las organizaciones sindicales. Exige igualmente un uso eficaz de los canales de información, una oferta de orientación y una introducción al estudio.

La IEA comenzó el 1 de julio de 1997. Todos los municipios de Suecia participan en la iniciativa y comparten la responsabilidad de la misma con el gobierno. Mientras éste contribuye a la financiación mediante becas estatales por valor de unos SEK 3.500 millones anuales (cantidad equivalente a 100.000 plazas de formación escolares anuales), cada municipio se encarga de la organización, la planificación y la puesta en práctica. En 1999, dos tercios de los que participaban en la IEA eran mujeres, mientras que el porcentaje de los mayores de 30 años ya alcanzaba el 60% en la primavera del mismo año. En ese momento, los que tenían un nivel educativo más bajo – los que no habían cursado más de dos años de la Educación Secundaria superior – representaban el 67,5% de los participantes, lo que suponía un aumento de 4 puntos respecto de la cifra correspondiente al otoño de 1997. La IEA también ha supuesto un medio para aumentar el porcentaje de cursos de formación profesional ofrecidos.

---

<sup>(9)</sup> Fuente: Mikkonen, I.: Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua: koulutuksen vaikuttavuus yksikötasolla. (La formación a favor del empleo como ruta hacia el mercado laboral: eficacia de la formación individualizada, en finés), Estudios sobre política de empleo n°174. Helsinki: Ministerio de Trabajo, 1997.

En febrero de 2001 el gobierno sueco propuso una ley sobre la educación de los adultos y su futuro desarrollo, recomendando al Parlamento la adopción de los objetivos y de la estrategia para desarrollar la educación de adultos, junto con la Educación Superior, en una sociedad caracterizada por el aprendizaje a lo largo de la vida. Hasta el momento la educación y la formación de adultos ha sido demasiado proclive a considerar al individuo parte de un colectivo que comparte antecedentes y necesidades comunes, por lo que la enseñanza se ha organizado según fórmulas preconcebidas. Las necesidades y las demandas de aprendizaje de los adultos han evolucionado durante los últimos años. Las diferencias individuales exigen una mayor flexibilidad de las actividades, de la orientación y del asesoramiento, así como de la forma y contenido de los cursos ofrecidos. Es igualmente necesaria, en el ámbito local, una mayor colaboración de los proveedores de formación, los servicios de empleo, los sindicatos y los demás agentes. Las propuestas de la ley del gobierno se centran en el individuo y parten de la necesidad de cambio y de desarrollo de la educación de adultos actual, de forma que responda a las exigencias de un enfoque coherente del aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de que los individuos puedan ampliar sus conocimientos y sus competencias para favorecer su desarrollo personal, su participación en el proceso democrático, el crecimiento económico y el empleo.

- En el Reino Unido, en diciembre de 2000 el gobierno publicó el documento **Skills for Life** (Competencias para la vida), que explicaba la estrategia propuesta para mejorar los niveles de lectura, escritura y aritmética en Inglaterra. Existen una serie de iniciativas relacionadas con este documento, incluyendo la creación de diez **Pathfinder Projects** (Proyectos Pioneros), uno para cada región de Inglaterra y uno para las instituciones penitenciarias. El propósito de estos proyectos es aplicar los niveles de las competencias básicas nacionales (National Basic Skills Standards) desarrollados por el *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) y definir el nuevo currículo de competencias básicas que será elaborado por profesores y tutores voluntarios que han sido formados en su utilización gracias a los nuevos programas intensivos de formación del profesorado que se ofrecen a través de la *Basic Skills Agency* (BSA). El gobierno británico también pretende utilizar proyectos piloto selectivos para experimentar otras formas de animar a un mayor número de adultos a mejorar sus competencias básicas. Por ejemplo, existe un plan para analizar las diferencias entre la enseñanza basada en la tecnología de la información y la basada en textos escritos, o para analizar si los incentivos económicos destinados a los alumnos o a sus empleadores repercuten en el resultado del aprendizaje. Se espera que participen en este proyecto socios de diversos sectores como el sector del voluntariado, los colleges, los proyectos de lectura, escritura y aritmética para familias, el aprendizaje basado en el trabajo, los proveedores de formación basada en las TIC y las *Local Education Authorities* (LEA).

En Gales, se ha implantado la **Basic Skills Strategy** (Estrategia para las Competencias Básicas) para mejorar los niveles de lectura, escritura y aritmética. Esta estrategia consiste en aplicar iniciativas destinadas a prevenir el fracaso escolar de los niños en edad preescolar, iniciativas en el ámbito escolar para recuperar a niños que

se "se escapan de la red" e iniciativas destinadas a adultos que ofrecerán una segunda oportunidad para adquirir las competencias esenciales: lectura, escritura y matemáticas.

En Irlanda del Norte se creó una **Basic Skills Unit** (BSU) (Unidad para las Competencias Básicas) dentro del Educational Guidance Service for Adults (EGSA) (Servicio de Orientación Educativa para Adultos). El BSU se encarga de ofrecer a los Ministerios asesoramiento sobre el desarrollo de niveles, el currículo, las titulaciones y los exámenes, así como de la formación de tutores que imparten las competencias básicas.

El Ejecutivo escocés puso en marcha el **Adult Literacy 2000 Team** (Equipo 2000 para la Alfabetización de Adultos) en junio de 2000 para evaluar la política de mejora de la alfabetización de adultos. Esta iniciativa se basa en la constatación del hecho de que algunos adultos tienen un nivel insuficiente en el área de las competencias básicas y del obstáculo que esto representa a la hora de participar en la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida. Las recomendaciones de este equipo deberían ayudar a las personas en todos los aspectos de su vida – trabajo, familia y ocio. El ejecutivo ha destinado cerca de EUR 36 millones (GBP 22,5 millones) durante los tres próximos años a la puesta en práctica de estas recomendaciones.

### 1.3 Observar y prever las nuevas competencias necesarias

---

#### Resumen

*Existen pocas iniciativas en este campo, lo que sugiere que deben realizarse esfuerzos para establecer un sistema europeo de previsión. Se están dando los primeros pasos en esta dirección con la creación de marcos europeos para el desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, Fundación Europea para la Formación, Centro Especializado Max Goote, 2000). Éstos deben completarse con enfoques cuantitativos que utilicen clasificaciones y métodos comparables, pero permitiendo iniciativas específicas de ámbito nacional y regional.*

*Cuando existen dispositivos, tienen como fin la identificación de las necesidades futuras de formación profesional, de una forma general y en profesiones concretas. Consideran la naturaleza de estas competencias, la importancia de las necesidades, su distribución geográfica, etc. Los dispositivos pretenden traducir los resultados de tales análisis en iniciativas para reajustar la oferta de la Educación Secundaria superior y de la Educación Superior, así como de los sistemas de formación profesional inicial y permanente.*

---

- En Alemania varios organismos – concretamente el *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB, o Instituto Federal para la Formación Profesional) – han comenzado a establecer un **sistema para la identificación anticipada de los cambios relacionados con las competencias necesarias**, sobre todo en relación con el nivel de trabajador cualificado, y comunicar a tiempo la información necesaria para llevar a cabo la reforma de la formación inicial y permanente. En otros países se llevan a cabo iniciativas similares (p. ej. en España y el Reino Unido) y se ha creado un grupo de trabajo de la OCDE para supervisar estas iniciativas. En Alemania, se han adoptado varios enfoques:
- análisis de las ofertas de empleo;
  - encuestas a empresas;
  - análisis de las ofertas de formación de los centros de formación profesional;
  - desarrollo y experimentación de instrumentos para la detección anticipada en sectores laborales con un bajo grado de profesionalización;
  - utilización de la red de cámaras y asociaciones profesionales;
  - desarrollo de un proceso de observación permanente y sobre el terreno de las necesidades en materia de competencias;
  - desarrollo de competencias en el sector servicios;
  - detección de nuevas tendencias;
  - estudios comparativos internacionales, etc. (Descy/Tessaring, 2001).

Se proponen iniciativas dentro del sistema dual de Formación Profesional, por ejemplo, utilizando **talleres de formación inter-empresarial**. Algunos de estos talleres deberían convertirse en centros de competencias de ámbito supra-regional para crear relaciones estrechas entre la formación intensiva, permanente y continua, la información y la orientación.

Para los dos próximos años, el gobierno federal ha destinado un presupuesto de inversión de alrededor de EUR 130 millones (DEM 255 millones) para las *Berufsschulen* (centros de formación profesional a tiempo parcial). Este proyecto, de duración limitada, vendrá a completar las medidas asumidas por los *Länder* **para equipar a las *Berufsschulen* con tecnología informática para la utilización de los nuevos sistemas de comunicación**. Uno de los objetivos de este proyecto consiste en garantizar una colaboración eficaz entre las empresas y de las *Berufsschulen* para mejorar la calidad de la formación. Al mismo tiempo, el gobierno federal ha iniciado la segunda fase de la iniciativa "Reconocimiento anticipado de las necesidades de formación" con el fin de reaccionar más rápidamente a la variación de necesidades del mercado laboral. La investigación empírica contribuirá a la identificación de las futuras áreas de formación.

A finales de 1998, el Gobierno Federal alemán ratificó un **Programa de Emergencia para Reducir el Desempleo entre los Jóvenes – Formación, Capacitación y Empleo de los Jóvenes** (*Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher*).

Fundamentalmente este programa persigue dos objetivos: por una parte, incluye medidas para permitir a los jóvenes desempleados obtener una formación y acceder al mercado laboral; por otra, ofrece diversas actividades complementarias para canalizar a los jóvenes que todavía no han obtenido una plaza de aprendiz o han abandonado un aprendizaje hacia algún tipo de formación profesional. En los dos últimos años este programa ha mejorado claramente las posibilidades de formación de los jóvenes y ha contribuido a reducir el paro juvenil. En 1999 y 2000, un total de 268.205 jóvenes se beneficiaron de las 308.000 oportunidades concretas ofrecidas. Al igual que en los dos años anteriores, se destinan alrededor de EUR mil millones (DEM dos mil millones) para el programa de 2001, tanto para proyectos en curso como para nuevas iniciativas. De esta suma, el porcentaje que aportan los Länder ha aumentado del 40% al 50%. El 1 de enero de 2001 se puso en marcha un nuevo mecanismo de promoción del empleo que concederá ayudas para traslados, con el fin de animar a los jóvenes parados a aceptar empleos en regiones donde la coyuntura del empleo es más favorable. El gobierno federal ya ha anunciado que desea que el programa continúe hasta finales de 2003.

- Irlanda dispone de un **Expert Group on Future Skills Needs** (grupo de expertos en las futuras competencias necesarias) para abordar el problema de las necesidades y del déficit de competencias, las necesidades de mano de obra, y la educación y la formación en el sector empresarial. En 2000, publicó el *Report on e-business skills* (informe sobre las competencias relacionadas con el comercio electrónico) y el *Report on in-company training* (informe sobre la formación en la empresa).<sup>(10)</sup>
- En Portugal, el **Inofor** (*Instituto para a Inovação na Formação*) ha preparado y publicado estudios de prospección sectorial que son el resultado de la reflexión y la discusión de los agentes económicos de cada sector, de los agentes sociales, de los organismos de educación y formación y de las empresas. Intentan identificar las profesiones y competencias necesarias en el futuro, en un contexto de reciclaje (con una visión amplia de los perfiles profesionales), con el fin de reorientar la inversión en formación, satisfacer las demandas de la competitividad económica, innovar la formación y articular la actividad de diversos sectores. Se considera que esto permitirá al sistema de empleo y formación presentar una oferta racional y de calidad.
- En Suecia, la tarea de la *Gymnasiekommittén* 2000 (Comisión 2000 para la Educación Secundaria superior) es la de discutir y presentar **propuestas sobre cómo se puede estructurar la Educación Secundaria superior en el futuro**. El análisis de la Comisión tendrá en cuenta los cambios contextuales de la sociedad y del mercado laboral, tanto desde el punto de vista de las necesidades como de una mayor contratación de titulados de Educación Superior. La Comisión fue creada en mayo de 2000 y su informe oficial se espera para abril de 2002.

---

<sup>(10)</sup> Los informes se encuentran disponibles en [www.forfas.ie](http://www.forfas.ie)

- Con el fin de subsanar el déficit de competencias causado por la nueva sociedad, el Reino Unido creó un **Skills Task Force** para colaborar con el ministro en la elaboración de un programa nacional que garantizará a Gran Bretaña las competencias necesarias para mantener altos niveles de empleo, ser competitiva en el mercado internacional y ofrecer a todo el mundo las mismas oportunidades. Este grupo de trabajo acaba de cumplir su cometido con la publicación del documento *Opportunity and skills in the knowledge-driven economy* (2001) (Perspectivas y competencias en la economía basada en el conocimiento). Desde su creación en 1997, ha presentado recomendaciones e informes sobre las siguientes cuestiones: naturaleza, extensión y configuración geográfica e industrial de las necesidades y carencias de competencias; medidas prácticas para superar las dificultades de formación y contratación; posibles cambios a largo plazo en el terreno de las necesidades de competencias de la economía; los medios que deben utilizarse para garantizar que el sistema educativo y de formación responda a las necesidades detectadas. El gobierno y el nuevo *Learning and Skills Council* (Consejo para el Aprendizaje y las Competencias) aplicarán el *National Skills Agenda* (Plan Nacional de Competencias).

## MENSAJE CLAVE 2: AUMENTO DE LA INVERSIÓN EN RECURSOS HUMANOS

*Memorandum* de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

El objetivo es aumentar los niveles de inversión en recursos humanos para dar prioridad al activo más importante que tiene Europa – su población.

El Memorandum asume las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa al exigir más inversión per capita en recursos humanos para garantizar el abastecimiento de la reserva de competencias.

Para conseguir este objetivo es necesario formular un nuevo planteamiento de lo que se considera inversión. Sin embargo, en los Estados Miembros varían los regímenes fiscales, los sistemas contables y las obligaciones de las empresas relativas a la información sobre el estado de cuentas y la transparencia. Solamente por este motivo no se puede alcanzar una solución única, que tampoco sería deseable: el respeto a la diversidad es el principio fundamental que guía las iniciativas de la Comunidad.

Deben crearse más incentivos para los individuos. La noción de "cuenta de formación" individual constituye un ejemplo. Los planes empresariales que conceden a sus empleados tiempo libre o una ayuda financiera para realizar actividades de formación de su propia elección o consideradas útiles desde la perspectiva profesional constituyen otro ejemplo.

Los agentes sociales desempeñan un papel importante en la negociación de acuerdos para la co-financiación de la formación de los empleados y la adopción de fórmulas laborales flexibles que permitan, en la práctica, la participación efectiva en actividades educativas y de formación.

Sean cuales sean las medidas específicas adoptadas por los Estados Miembros, los sectores industriales, los sectores laborales y las empresas individuales, lo importante es que el aumento de la inversión en recursos humanos implica una reorientación hacia una cultura basada en el reparto de responsabilidades y en fórmulas claras de financiación para la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida.

### Resumen

*Si se comparan las cifras nacionales del informe de la OCDE 'Education at a glance' (Un vistazo a la Educación) de los diez últimos años, se constata que apenas se ha producido un aumento del gasto en educación. De hecho, en algunos casos, ha disminuido el porcentaje del PIB que representa el gasto público directo, aunque las diferencias se ven*

*compensadas por un aumento de la inversión privada. El hecho de que no se ha producido una evolución real durante los últimos años, durante los cuales las economías europeas han mejorado, parece indicar que no se prevé un aumento significativo. Por esta razón se debe poner énfasis en un gasto más eficaz de los fondos existentes y en un reparto más equitativo de las responsabilidades entre todos los participantes.*

*Los esfuerzos para extender la financiación a nuevas áreas de aprendizaje a lo largo de la vida, p. ej. inversiones en Educación Infantil, han supuesto un recorte presupuestario para otras áreas como la Educación Superior y la Formación Profesional. Son evidentes los incentivos para que los empresarios y los individuos inviertan más, especialmente en la capacitación laboral. Existen numerosas medidas para la desgravación fiscal. En cuatro países existen, de forma experimental, cuentas individuales de formación, que animan a los individuos a contribuir a un fondo similar al fondo de pensiones con el fin de cubrir los gastos de la formación permanente. Cheeseman (2000) señala que los primeros resultados del condado de Gloucestershire (UK) son positivos. Un 68% de los titulares de estas cuentas no habían participado en ningún tipo de aprendizaje formal desde la finalización de la educación obligatoria/post-obligatoria, y un 73,5% de los titulares tenía unos ingresos anuales inferiores a EUR 23.700 (GBP 15.000). Sin embargo, debe procurarse que esta iniciativa no se convierta en otra medida destinada a los "poseedores" en detrimento de los "desposeídos".*

*Uno de los objetivos del Fondo Social Europeo (FSE) para el período 2000-2006 es la inversión en infraestructuras educativas y de formación y en equipamiento de TIC. Además, la iniciativa europea para el aprendizaje en la Red (European eLearning Initiative) anima a los Estados Miembros a invertir en equipamiento adecuado. Una mejor conjunción de la financiación del FSE y de los planes nacionales para el empleo garantizará un cierto apoyo a las medidas de aprendizaje destinadas a mejorar las posibilidades de empleo, la adaptabilidad, la igualdad de oportunidades y el espíritu empresarial de los recursos humanos de Europa.*

*Todos los Estados Miembros se han propuesto ofrecer algún tipo de licencia de estudios a sus trabajadores. En varios países se han creado mecanismos para financiar estas licencias. Todavía no se dispone de estadísticas sobre los niveles de participación, pero ciertas indicaciones del presente informe sugieren que no se saca el máximo partido a estas oportunidades. Probablemente la causa sean los sacrificios económicos que se imponen a los participantes, especialmente a los que tienen obligaciones familiares, etc., quienes deben renunciar a una parte de sus ingresos. Se están realizando progresos, especialmente para permitir a los trabajadores con distintos tipos de contratos beneficiarse del sistema de licencias, y en algunos casos para ofrecer a los parados las mismas condiciones y permitirles proseguir su formación sin tener que abandonarla prematuramente cuando reciben una oferta de trabajo.*

*Cada vez son más numerosas las empresas que disponen de planes para el desarrollo de las competencias destinados a sus empleados, y algunas empiezan a incluir su capital humano en su sistema contable y de rendición de cuentas, pero se dispone de pocos datos sobre esta cuestión. Quizá los resultados de la segunda encuesta europea sobre la formación profesional permanente en las empresas, realizada en el año 2000, arrojen nueva luz sobre estas actividades.*

*El tercer informe sobre el trabajo de investigación acerca de la formación profesional y la capacitación en Europa, previsto para 2002/03, versará sobre las repercusiones del cambio social, económico y tecnológico en los conocimientos y competencias necesarios, y la repercusión de la formación en el rendimiento individual, empresarial y socioeconómico. En el marco de este estudio, quizá se debería analizar con detenimiento la cuestión de los beneficios sociales y económicos de la educación y la formación.*

*Lo que parece más importante, y más útil para desarrollar mecanismos de financiación adecuados, sería disponer de más información sobre la eficacia de los distintos enfoques en materia de aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su financiación. Muchas de las diversas políticas presentadas en este informe son nuevas y requieren un profundo análisis para evaluar su éxito y fomentar, en el conjunto de la Unión Europea, un intercambio de información detallada sobre las distintas fórmulas de financiación del aprendizaje a lo largo de la vida, así como sobre la evaluación de las mismas.*

---

## Iniciativas en el ámbito europeo

El objetivo común de los cuatro Fondos Estructurales ( ) es "reducir las diferencias de los niveles de vida de los ciudadanos y regiones de la UE" (FSE, 2000). El Fondo Social Europeo (FSE) es el instrumento financiero que tiene la UE para invertir en recursos humanos. Se basa en el principio de una financiación conjunta, con el fin de ayudar a los Estados Miembros a alcanzar los objetivos acordados con la Comisión para crear más y mejores puestos de trabajo y luchar contra el desempleo. La UE creó un marco común para aumentar la capacidad de los Estados Miembros para crear puestos de trabajo y paliar el problema del desempleo (la Estrategia Europea para el Empleo). Cada año, la Comisión y los Estados Miembros acuerdan una serie de directrices relativas a cuatro aspectos fundamentales: las posibilidades de empleo, el espíritu empresarial, la capacidad de adaptación y la igualdad de oportunidades. Los Estados Miembros trabajan en la consecución de estos objetivos dentro de su propio Plan Nacional Anual para el Empleo (PNAE). El último plan de acción de los Fondos Estructurales subraya la necesidad de

---

<sup>(11)</sup> Los Fondos Estructurales comprenden: el Fondo Social Europeo, el Fondo Europeo para el Desarrollo Regional (FEDER), el Fondo Europeo de Orientación y de Garantía Agrícola (FEOGA) y el Instrumento Financiero de Orientación de la Pesca (IFOP).

racionalizar e integrar las intervenciones en las actividades de la Comisión Europea en este terreno. Según el marco de referencia para los planes de desarrollo de los recursos humanos que se presentará dentro del Programa 2000-2006, los Fondos Estructurales deben apoyar las directrices para el empleo y, en concreto, las prioridades definidas en los PNAE. El hecho de que una de las directrices trate concretamente del aprendizaje a lo largo de la vida y de que se trate de un tema recurrente en el conjunto de las directrices para 2001, aumenta las posibilidades de concentrar la inversión en el aprendizaje a lo largo de la vida de los individuos, así como en infraestructuras de aprendizaje (centros locales de adquisición de conocimientos y equipos de TIC).

A partir de 2000, el potencial del FSE se integrará en el marco de las iniciativas de cada Estado Miembro para poner en práctica la Estrategia Europea para el Empleo. La mayor parte de la ayuda para el desarrollo de los recursos humanos ofrecida por el FSE se destina a estas cinco áreas de intervención:

β desarrollo y fomento de políticas activas relacionadas con el mercado laboral, que incluyen el desarrollo de competencias, la eliminación de la barrera existente entre la escuela y el trabajo, y la solución del problema de la inadecuación y de la actualización de las competencias;

- fomento de la igualdad de oportunidades para todos en relación con el acceso al mercado laboral, dando prioridad a las personas con mayor riesgo de marginación social;
- fomento y mejora de la formación, de la educación y de la orientación como parte de una política de aprendizaje a lo largo de la vida;
- fomento de una mano de obra competente, cualificada y flexible;
- medidas específicas para mejorar el acceso y participación de las mujeres en el mercado laboral, incluyendo el desarrollo de una carrera profesional.

También se dispone de fondos para adaptar y modernizar los sistemas y estructuras de educación y de formación, incluyendo la formación de profesores y de formadores, y la renovación de sus competencias.

Además de las medidas para el desarrollo de los recursos humanos, se destinan ayudas financieras a las iniciativas específicas relacionadas con la educación y la formación en una serie de áreas de intervención de los Fondos Estructurales: la agricultura, la silvicultura, la pesca, la ayuda a las PYMES y el sector de la artesanía. Para desarrollar la infraestructura de telecomunicaciones y la sociedad de la información, se han creado líneas especiales en los servicios y las aplicaciones para los ciudadanos y las PYMES, centradas en la educación, la formación y la creación de redes. Otra de las prioridades en este terreno es el apoyo ofrecido a las empresas, grandes y pequeñas, para desarrollar tecnologías que respeten el medio ambiente. Aquí también se podrían incluir las tecnologías educativas.

Los programas de los Fondos Estructurales consensuados para 2000-2006 se basan en el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida en toda la UE. Durante este período, al menos EUR 12 mil millones del presupuesto total del Fondo Social Europeo (EUR 60 mil millones) se destinarán al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. Como se indi-

caba anteriormente, el aprendizaje a lo largo de la vida es un tema transversal que afecta a otros proyectos prioritarios del FSE. Esta cifra es una estimación moderada basada en la política concreta del FSE en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, los programas del FSE presentan una gran diversidad de enfoques y clasificaciones respecto del aprendizaje a lo largo de la vida. Esto puede dar lugar a una infravaloración de la ayuda realmente destinada al aprendizaje, tanto en conjunto como en cada uno de los Estados Miembros.

El porcentaje de los fondos del FSE destinado a la política de aprendizaje a lo largo de la vida en los Estados Miembros oscila entre un 40% y un 8% aproximadamente. Para algunos Estados Miembros, la ayuda del FSE no es un mero complemento del esfuerzo nacional en este terreno, sino el principal motor del desarrollo de una estrategia para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por regla general, las cantidades propuestas reflejan el nivel educativo alcanzado por los Estados Miembros y representan una parte muy importante de la ayuda del FSE en los Estados Miembros en los que el nivel educativo es más bajo.

El proyecto TSER (*Targeted Socio-economic Research Programme*)(Programa de Investigación Socioeconómica Aplicada), también llamado *Further Training Funds as an Impulse for New Models of Lifelong Learning: integrated funding concepts (IFC)* (Financiación de la Formación Permanente como impulso de los Nuevos Modelos de Aprendizaje a lo Largo de la Vida: conceptos de financiación integral), tenía como finalidad la integración de los modelos existentes de financiación del aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo era desarrollar nuevos conceptos basados en la formación permanente, tanto de los trabajadores fijos como de los parados, para responder a las necesidades individuales de las empresas de ciertos sectores seleccionados. La rotación empleo-formación, después de ser experimentada en Dinamarca, se ha extendido a otros Estados Miembros gracias a la red EU Job-rotation, financiada por el FSE como parte de la iniciativa Adapt. Esta fórmula permite a ciertos trabajadores beneficiarse de un permiso remunerado mientras son sustituidos por parados, quienes, a su vez, se benefician de una formación en el puesto de trabajo.

## 2.1 Aumentar la inversión en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el desarrollo de los recursos humanos

---

### Resumen

En los Estados Miembros de la UE, los fondos públicos constituyen la principal fuente de financiación de la Educación Primaria, Secundaria (general y profesional) y de la enseñanza post-secundaria.

---

- España está invirtiendo recursos adicionales en la Educación Infantil. Las medidas relacionadas con este nivel educativo se preocupan fundamentalmente de **aumentar las posibilidades de acceso y la cobertura de la escolarización**. Durante el curso escolar 1998/99, el 100% de los niños de 5 años de edad, el 98,2% de los niños de 4 años y el 75,4% de los niños de 3 años estaban escolarizados. En el caso de niños menores de 3 años, el porcentaje aumenta mucho más despacio. Parece que es necesario realizar mayores esfuerzos para incluir en la oferta educativa a los más pequeños, lo que, sin duda, será objeto de futuras iniciativas.
- Irlanda también está **invirtiendo en la Educación Infantil**. Hasta la fecha, no existía una oferta de ámbito nacional para este nivel. El Libro Blanco recientemente publicado sobre la educación precoz de los niños, *Ready to Learn* (Listos para Aprender)(1999), marcó el comienzo de un plan para establecer un marco nacional para la educación de los niños muy pequeños. El Libro Blanco establece un marco cualitativo para el desarrollo de este nivel educativo. Se creará el marchamo de *Calidad educativa (Quality in education)* y se otorgará a las instituciones que ofrezcan este nivel educativo y cumplan los requisitos formales relacionados con la actividad educativa, los objetivos del aprendizaje y del programa. Esta iniciativa se ocupará principalmente de ayudar a los centros privados que actualmente imparten este nivel a mejorar la calidad de sus servicios. Sin embargo, el Estado actuará, cuando sea conveniente, para organizar directamente una oferta destinada a los grupos prioritarios, especialmente a los niños desfavorecidos o con necesidades especiales. Se creará un organismo independiente, la *Early Childhood Education Agency* (ECEA) (Agencia Nacional de Educación de la Primera Infancia) para asumir una serie de tareas políticas y ejecutivas relacionadas con el establecimiento de normas, la evaluación, la inspección, la organización curricular, las certificaciones, la investigación y el desarrollo.
- En Italia casi todos los niños de 3 a 6 años asisten a centros de Educación Infantil. **Los servicios de educación y guardería para niños de 0 a 3 años constituyen una prioridad de la política educativa**. El *Asili nido* se convirtió en una prioridad durante la última década. En 1999, se envió al Parlamento un proyecto de ley para redefinir la naturaleza y la oferta de estos servicios. El proyecto de ley propone varios tipos de entornos: centros para niños y padres, servicios a domicilio para familias con niños menores de 3 años que son atendidos por cuidadores profesionales y servicios en los domicilios de los cuidadores.
- El objetivo del gobierno finlandés es garantizar a **todos los niños de 6 años una Educación Infantil gratuita** a partir del año 2001. El aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los principales fundamentos de esta reforma.
- En Suecia, se estableció el primer programa de Educación Infantil en 1998 con el fin de poner más énfasis en los aspectos pedagógicos y de crear vínculos más estrechos entre la Educación Infantil, las clases para niños de 6 años, y el comienzo de la escolaridad obligatoria. Las administraciones locales suecas están obligadas a ofrecer una

educación preescolar a todos los niños que han alcanzado la edad de 1 año y cuyos padres trabajan o estudian. **La nueva legislación ofrecerá a todos los niños de 4 y 5 años al menos 525 horas anuales de Educación Infantil** (tres horas diarias). Para incrementar el número de niños que participan en actividades preescolares en general, el gobierno sueco concede subvenciones a los municipios que exigen tasas de inscripción máximas para todas estas actividades de este tipo.

- Como consecuencia de los recientes cambios del gobierno sobre la política de Educación Infantil, todas las administraciones educativas locales (*LEA*) de Ingllaterra y Gales ahora están obligadas por ley a asegurar la calidad y gratuidad (a tiempo parcial) de **un puesto escolar para todos los niños de 3 años cuyos padres lo soliciten**. Recientemente el gobierno ha anunciado que a partir de septiembre de 2004 garantizará cinco sesiones semanales (de dos horas y media) a todos los niños de tres años cuyos padres deseen que estén escolarizados. En Irlanda del Norte no existe ninguna obligación legal relacionada con la educación preescolar. Sin embargo, las actuales iniciativas del gobierno se encaminan a ofrecer un 20% más de puestos escolares a tiempo parcial, financiados por el gobierno, en diferentes contextos y a aumentar esta oferta a largo plazo con el fin de poder ofrecer un año completo de Educación Infantil a todos los niños cuyos padres así lo deseen.

## Enseñanza post-obligatoria y Educación Superior

- Italia invierte recursos adicionales en el sistema educativo y en el de formación, con el propósito de elevar los índices de participación escolar, el índice de éxito de los estudiantes y de aumentar la participación de los adultos en la educación y la formación.
- Los Países Bajos desean conceder a las instituciones educativas mayor libertad para responder mejor a la demanda diversificada en materia de formación y hacer que la financiación de la educación tenga una mayor relación con las exigencias del mercado laboral. Su objetivo es que la educación diseñada para satisfacer necesidades concretas vaya emparejada con una mayor responsabilidad de quienes se benefician de estos servicios. Por ello, durante el período que comienza en 2000-2003, los Países Bajos implantarán un sistema de **vales** en la Educación Superior profesional. Con esto espera que el sistema se vuelva más flexible. Un estudiante que comienza un curso de Educación Superior recibirá un cierto número de vales de "derecho a aprender" canjeables en centros de Educación Superior. También se espera que el sistema aumente la libertad de elección de los estudiantes. Éstos se matriculan en una universidad donde obtendrán el título pero durante la carrera tendrán derecho a elegir en qué año emplearán este vale, sin tener ningún compromiso con la (otra) institución en la que estudian. El sistema de vales también implica que la Educación Superior se financiará de otra forma. Según el sistema actual, el gobierno paga directamente a los centros. Con el sistema de vales, la responsabilidad del pago recaerá casi directamente en los

estudiantes. También se espera que el sistema anime a las instituciones a ofrecer condiciones de enseñanza atractivas. La lógica del argumento es que las instituciones tendrán una mayor dependencia económica de los estudiantes y responderán mejor a las exigencias de sus "clientes". Este nuevo sistema se aplicará de forma experimental en septiembre de 2001 y afectará a la Educación Superior profesional (centros HBO), pero no a las universidades.

- Desde 1975, Suecia ofrece varios tipos de ayuda financiera a los adultos que desean reincorporarse a la Educación Secundaria. La ayuda económica destinada a los que reemprenden los estudios universitarios es una tradición más antigua. Recientemente el Parlamento sueco ha aprobado **una nueva legislación para aliviar la carga económica que supone la reanudación de los estudios y animar a los individuos a proseguir sus estudios**. Las nuevas medidas entrarán en vigor el 1 de julio de 2001. Con el fin de contribuir a que se matriculen los que tienen mayores necesidades educativas y de mejorar las condiciones de los que, a causa de una discapacidad funcional, necesitan más tiempo para sus estudios, el Gobierno sueco, en su proyecto de ley relacionado con el aprendizaje de los adultos y la futura evolución de la educación de adultos, propone un nuevo tipo de ayuda a los estudios, en el marco del sistema de becas de estudio, a partir del 1 de enero de 2003. Se concederá esta ayuda para cursar estudios de Educación Secundaria (inferior y superior) y equivaldrá a una beca completa, es decir, aproximadamente EUR 792 (SEK 7.200) al mes – en algunos casos, aproximadamente EUR 968 (SEK 8.800) al mes. Esta ayuda se concederá durante un período máximo de 50 semanas y está destinada a los mayores de 25 años que no han completado tres años de la Educación Secundaria superior y que están en paro, corren el riesgo de perder el empleo o tienen una discapacidad funcional. Ello no afectará al período de tiempo durante el que se conceden becas de estudio "ordinarias".
- Para aumentar la capacidad de matrícula de la educación post-obligatoria no superior (*further education*), el Reino Unido va a crear **700.000 plazas más para 2002**. El gobierno ofrece fondos complementarios para aumentar el número de matriculados, elevar los niveles y paliar la insuficiencia cuantitativa de ciertas competencias. Más concretamente, se ofrecen ayudas a los que carecen de medios para financiar su educación. El *General Further Education Access Fund* (Fondo de Acceso a la Educación Post-obligatoria no Superior) (que puede emplearse para sufragar gastos de transporte y de manutención, así como el cuidado de los niños, etc.) aumentó de EUR 59.645.810 (GBP 37 millones) en 1999/2000 (para 90.000 estudiantes) a EUR 87.046.957 (GBP 54 millones) en 2000/2001 (para 120.000 estudiantes). En la Educación Superior se crearán 100.000 plazas para 2002. El gobierno también está invirtiendo fondos adicionales para mantener la calidad y los niveles, mejorar las instalaciones y aumentar el acceso a este nivel educativo.

El Ejecutivo Escocés está empeñado en la tarea de garantizar que cualquier persona capaz de incorporarse a la Educación Post-obligatoria no Superior o a la Educación

Superior pueda hacerlo. **Se concede especial importancia a la Educación Post-obligatoria no Superior**, dado su papel fundamental en relación con el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida. Continúa siendo un asunto prioritario la mejora del acceso a este nivel educativo y el aumento de la participación de grupos desfavorecidos, con necesidades especiales o grupos étnicos concretos. Se espera que la cifra de estudiantes en la educación post-obligatoria aumente en 40.000, y 2.800 en Educación Superior, para el curso académico 2003/2004.

### Apoyo al aprendizaje en la Red (eLearning)

La sociedad cognitiva implica que todo ciudadano debe tener una "cultura informática". A raíz del Consejo Europeo de Lisboa, se presentó la iniciativa *eLearning* (COM 2000 318) para movilizar a las comunidades educativas y culturales con el fin de hacerlo posible. Algunos de los principales objetivos de esta iniciativa consisten en crear infraestructuras y sistemas educativos en los que todos los ciudadanos puedan obtener las competencias necesarias para vivir en la nueva sociedad de la información, concretamente las relacionadas con las TIC e Internet. Se trata de proporcionar a los alumnos y a los profesores conocimientos generales de informática para finales de 2003. La consecución de este objetivo implica una fuerte inversión económica en equipamiento, formación, servicios multimedia y contenidos. Muchos Estados Miembros han reaccionado ante este desafío invirtiendo en infraestructuras y personal docente (véase también el capítulo dedicado al Mensaje Clave 3 del *Memorandum*).

- ▶ Francia ha comenzado a realizar **las inversiones necesarias para que las escuelas dispongan de conexión con Internet** de ahora en adelante. Esto representa la totalidad de los *lycées* para finales de 2000, y todos los centros de Primaria y *collèges* para el año 2002 (el 45% ya están conectados). Los alumnos, los estudiantes y también los profesores son conscientes de la revolución pedagógica que entraña el uso de las TIC en los centros escolares y universidades. Además, el simposio sobre "educación electrónica" (*e-éducation*) organizado por la presidencia francesa en la inauguración del Salon de *l'éducation* (Feria nacional de la educación) en noviembre de 2000 pretendía ofrecer una síntesis de las iniciativas y de las reflexiones relacionadas con este área y compararlas con las de otros Estados Miembros.
- ▶ En Italia, se han destinado **fondos específicos** para dotar a los centros educativos de TIC a través del *Piano nazionale per le tecnologie didattiche*, que pretende fomentar el dominio de las TIC por parte de los alumnos, mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y promover las competencias profesionales del profesorado.
- ▶ Austria está decidida a **ofrecer a todos los centros escolares e instituciones educativas un acceso rápido a Internet, y también a ofrecer equipos de TIC de la máxima calidad** a los centros escolares, a los centros especializados de Educación Post-secundaria y Superior y a las universidades (aumento de las bandas,

redes internas rápidas protegidas basadas en la conexión por cable de todos los centros educativos, intranet para cada centro, etc.). También se contempla la colaboración de socios públicos/privados de forma que las instituciones educativas también puedan utilizar estas tecnologías con un coste menor. La red educativa de Austria (ACOnet y ASN) se ha ampliado y conectado a redes internacionales de formación e investigación.

- En Portugal, la inversión se centra en la dotación de equipos de TIC a las escuelas y otros centros educativos. La **Resolución del Consejo de Ministros** de agosto de 2000 intenta **acelerar el uso de Internet**, que ahora se considera una prioridad estratégica. Se ha propuesto un plan de acción para conseguir la máxima expansión posible de las TIC y su aceptación por parte de toda la sociedad civil. Según este plan, en el año 2001 todos los centros de enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil hasta la Educación Superior, tendrán acceso a Internet; todos los profesores tendrán sus propios ordenadores domésticos para el año 2004, y todos los estudiantes de Educación Secundaria y Superior también dispondrán de ordenadores personales en 2003. También se prevé que cada año, durante los tres próximos años, se multiplique por diez el volumen de los contenidos en lengua portuguesa en Internet. Por otra parte, en agosto de 2000 se le encargó a un grupo especial la coordinación y la puesta en práctica de programas de introducción, de difusión y de formación relacionados con las TIC, lo que incluye la adquisición de equipos informáticos y el desarrollo de material didáctico informático y multimedia. Entre los objetivos del programa de ayuda ALFA (2000-2006) para el primer ciclo del *ensino básico* (educación básica) se encuentra el apoyo financiero a los centros que imparten este ciclo, de manera que se dote a los más desfavorecidos de la infraestructura necesaria para mejorar las condiciones de la enseñanza y la formación.
- En el Reino Unido el Gobierno está realizando grandes inversiones en **varias iniciativas relacionadas con las TIC**. La *National Grid for Learning (NGfL)* (Red Nacional para el Aprendizaje) se amplió hasta el año 2004, con unos fondos adicionales (para Inglaterra) de EUR 1.362 mil millones (GBP 865 millones). En Gales, la **Further Education Net and Further Education Net in Action** (redes para la educación post-obligatoria) tienen como objetivo mejorar la conexión a Internet (FE Net) y sacar el máximo provecho a la inversión realizada para dotar a los *colleges* de equipos y de redes gracias a un programa de formación permanente del personal (*FE Net in Action*). La iniciativa FE Net se completó en 1997 y se amplió en el año 2000. FE Net in Action se financiará hasta el año 2001. El presupuesto de FE Net para 1999/2000 fue de EUR 0,97 millones (GBP 0,6 millones), y el de FE Net in Action, EUR 0,051 millones (GBP 0,08 millones).

La **e-University** (Universidad en la Red) aspira a ofrecer estudios superiores de gran calidad a través de Internet. Cualquier institución británica de Educación Superior podrá ofrecer cursos y servicios a los estudiantes a través de esta universidad, siempre que satisfagan ciertos criterios de calidad y cumplan ciertas normas. Los organismos

de financiación de la Educación Superior toman sus decisiones de común acuerdo con el grupo supervisor de la Universidad e la Red, los centros y los socios privados. Se prevé que esta universidad comience su actividad en el año 2002. El gobierno aporta al proyecto un total de EUR 100,85 millones (GBP 62 millones) para el trienio 2002 - 2004.

## 2.2 Crear incentivos, eliminar barreras, fomentar la inversión individual y empresarial

### Resumen

*Los fondos públicos también constituyen la principal fuente de financiación destinada a ciertos grupos como los parados y los que tienen un nivel educativo muy bajo. La mayoría de los debates sobre el aprendizaje a lo largo de la vida se centran en el aumento de las posibilidades de aprendizaje de los adultos. Es especialmente difícil calibrar el nivel de este aumento, debido no sólo a la gran variedad de contextos de aprendizaje y de necesidades de una población muy diversa, sino también porque se sabe relativamente poco, en términos cuantitativos, sobre la oferta existente. Esto se debe a que gran parte de la enseñanza de adultos tiene lugar en el sector privado y no en el sector público. Es probable que, a largo plazo, las cuestiones relativas a la financiación tengan en cuenta los recursos destinados a todo el ciclo de aprendizaje. (12)*

*Si bien todos los países garantizan un nivel mínimo de educación y formación dentro de los sistemas educativos obligatorios financiados por el gobierno, existen grandes diferencias en el campo de la educación de adultos y de la educación permanente. Algunos países (p. ej. Francia y Bélgica) garantizan a todos los adultos el derecho a acceder a la educación y la formación gracias a licencias por estudios (véase el párrafo 2.3 Desarrollar fórmulas de trabajo flexibles que dejen tiempo libre para el aprendizaje). Otros han definido el nivel mínimo de formación que todo el mundo debe alcanzar, p. ej. los Países Bajos, mientras que el Reino Unido ha definido los niveles de rendimiento de los centros. En otras palabras, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y lo que significa en cuanto a participación y/o consecución de objetivos dependen del contexto propio de cada país. Por otra parte, muchos aspectos inherentes al aprendizaje a lo largo de la vida están relacionados con la cuestión de saber si es suficiente ampliar las estructuras educativas y de formación o si conviene reformarlas en profundidad. Si*

<sup>(12)</sup> Muchos países han intentado cambiar las estructuras de financiación de la educación obligatoria. Entre los numerosos aspectos de estas modificaciones, merece destacar una tendencia hacia la descentralización, una mayor autonomía de quienes realizan la oferta, una mayor transparencia de los costes mediante la introducción de fórmulas de financiación. Para un análisis detallado, véase Temas clave de la Educación, Volumen 2: *Financiación y gestión de recursos en la educación obligatoria en Europa. Evolución de las políticas nacionales*, publicado por Eurydice en enero de 2001.

*hablamos de recursos, esta cuestión no implica solamente un cambio para ofrecer "más de lo mismo", sino una reflexión sobre cómo hacer las cosas de una manera mejor. La idea de poner en práctica una verdadera estructura educativa de aprendizaje a lo largo de la vida, que ofrezca diversas posibilidades de aprendizaje para todos, cuestiona tantos parámetros simultáneamente que no son claras las implicaciones relativas a los recursos. Por ejemplo, el término "aprendizaje a lo ancho de la vida" (lifewide learning), que engloba todos los aspectos de la vida y con el que se reconocen los conocimientos adquiridos de manera menos formal y la aparición de nuevos enfoques didácticos como el eLearning, cambia los parámetros relacionados con el coste del aprendizaje.*

*A pesar de estas incertidumbres, en la UE existen muchos ejemplos de políticas de financiación de la educación y la formación que se traducen en un esfuerzo para eliminar los obstáculos y animar a los individuos y a las empresas a invertir más en formación a través de fórmulas de financiación basadas en la asociación. Quizá el ejemplo más generalizado de esta financiación compartida sea la formación en su modalidad de aprendizaje (de un oficio).*

---

### **Aprendizaje (de un oficio)**

Las fórmulas de financiación del aprendizaje (de un oficio) tratan de equilibrar las responsabilidades públicas y privadas dado que sus beneficios son compartidos por los individuos y las empresas (y en última instancia, por la economía y la sociedad). En varios países de la UE, el reconocimiento de que la formación inicial debe tener la mayor relación posible con el mundo laboral ha servido para destacar los méritos de este tipo de formación. Dinamarca, por ejemplo, ha reorganizado toda su oferta de formación inicial de forma que todos los participantes hagan prácticas en una empresa. Las fórmulas de financiación también han sido modificadas con el fin de reflejar este cambio. Mientras que la formación teórica basada en la asistencia a un centro educativo es financiada con fondos públicos mediante la fórmula del "taxímetro", el coste de las prácticas en una empresa queda cubierto por el fondo colectivo de los empresarios. Este fondo también sirve para financiar la formación práctica, en centros de enseñanza post-obligatoria, de los que no han conseguido realizar prácticas en una empresa. Todas las empresas contribuyen a este fondo, proporcionalmente al número de empleados, y se está eliminando gradualmente la subvención pública que se solía destinar a este fondo.

- En Francia, los empresarios tienen la obligación de pagar una cuota de aprendizaje; las empresas privadas con más de 10 empleados contribuyen con un 1,5% del total de la masa salarial, mientras que las que tienen menos de 10 empleados aportan un 0,25% a la cuota de formación. Esta aportación revierte en las empresas que acogen aprendices para sufragar el coste salarial de los aprendices (un porcentaje de la cuota también puede utilizarse para ayudar a los organismos de formación y para cubrir otras ayudas que se conceden a los aprendices).

- En Alemania, el sector público asume el coste de la formación impartida en un centro de enseñanza, mientras que las empresas asumen el coste de las prácticas en las empresas, aunque no existe un fondo establecido para sufragar estos costes.
- En Italia, la Ley 196/97 establecía que los aprendices del grupo de edad 16-26 participaran en actividades de formación fuera del lugar de trabajo durante, al menos, 240 horas anuales, de acuerdo con las fórmulas definidas en los convenios colectivos nacionales. La obligación de participar en la educación o en la formación hasta los 18 años de edad puede cumplirse en un centro de enseñanza, de formación profesional o realizando un aprendizaje.

### Educación de adultos y formación permanente

La cultura política de cada país y sus medidas institucionales repercuten en la forma en que se reparten las responsabilidades entre la educación de adultos y la formación permanente. Por ejemplo, el papel de los agentes sociales varía de un país a otro. En general se admite que los empresarios deben financiar la formación de sus empleados, ya que se benefician directamente de ella. Los mecanismos para fomentar y garantizar esta financiación varían mucho de un Estado Miembro a otro: desde medidas legislativas (p. ej. la cuota obligatoria en Francia, por la que los empresarios deben aportar un 1,2% de la masa salarial a la formación permanente) hasta incentivos y fórmulas de reconocimiento (p. ej. el programa Investors in People - inversores en recursos humanos - en el Reino Unido). En España (excepto la Comunidad Autónoma Vasca), todas las empresas aportan un 0,7% de la masa salarial a una cuota obligatoria: el 0,6% corresponde a las empresas y el 0,1% a los trabajadores. En los Países Bajos, en virtud de ciertos convenios colectivos sectoriales, las empresas contribuyen a un fondo de formación (fondos O+O) con un porcentaje que varía entre el 0,1% y el 0,64%.

- La evolución de las necesidades de formación también ha llevado a algunas empresas a reconocer la importancia de una formación más general que refuerce las competencias en el lugar de trabajo. En el Reino Unido, desde 1989 se aplica el **Ford Employee Development and Assistance Programme (EDAP)** (programa de formación permanente y ayuda a los trabajadores de Ford), creado en 1987 como parte de las negociaciones salariales dentro del convenio colectivo con el sindicato. El principio en el que se basa el plan es ofrecer a todos los trabajadores la posibilidad de participar en una amplia gama de actividades de formación permanente, incluyendo las relacionadas con el desarrollo de una carrera o con las necesidades personales.

Los fondos del EDAP son gestionados por comisiones paritarias, independientes del servicio responsable de la formación en el trabajo, que examinan las demandas de formación de los trabajadores. Ford destina una suma de EUR 316 (GBP 200) por cada trabajador, aunque los empleados pueden aportar fondos adicionales para participar en la educación y formación de su elección. Ford paga los fondos directamente al orga-

nismo que imparte la educación o la formación. Los trabajadores realizan las actividades de formación fuera de su horario de trabajo. Cada año, aproximadamente un 35% del conjunto de los trabajadores tomó parte en actividades de formación auspiciadas por el EDAP. (West et al., 2000).

El **Skandia Competence Insurance Scheme** (programa de garantía de las competencias de Skandia) concede a los trabajadores la posibilidad de adquirir nuevas competencias. Este programa se basa en la financiación conjunta (empresario/trabajador), que permite disponer de una reserva de fondos para que el empleado participe en actividades de educación y formación durante el horario laboral y perciba la totalidad de su salario. Este plan es optativo para los trabajadores. Las cantidades máximas y mínimas que puede aportar un trabajador a este fondo están preestablecidas. Skandia aporta una cantidad triple por los trabajadores mayores de 45 años, los que han trabajado para la empresa durante más de 15 años y los que sólo han cursado estudios de Educación Secundaria inferior. Todas estas aportaciones están exentas del impuesto de renta y patrimonio hasta que el trabajador hace uso de los fondos. Los trabajadores también pueden utilizar los fondos de garantía como quieran, dentro de ciertos límites.

Uno de los mayores retos del aprendizaje a lo largo de la vida es garantizar que todos los adultos puedan acceder a una mayor variedad de oportunidades de aprendizaje, no necesariamente vinculadas al trabajo, sea cual sea su situación profesional. Para el conjunto de los ciudadanos, la razón fundamental de la intervención pública es, quizá, el hecho de que los individuos no pueden solicitar préstamos destinados a la educación y la formación de la misma forma que los solicitan para otras inversiones, teniendo en cuenta la incertidumbre respecto de su rentabilidad y las dificultades para obtener este tipo de préstamo. Esta incertidumbre sobre su rentabilidad también disuade a los individuos de asumir los riesgos asociados a tal inversión. Varios países han adoptado una serie de medidas para ayudar a los individuos que desean proseguir su formación: impuestos destinados a la formación, desgravaciones fiscales por gastos de formación, subvenciones y préstamos. Estas medidas pueden estar vinculadas a otras prioridades políticas como las ayudas complementarias a grupos con escasos ingresos y/o a la participación en tipos de formación que se consideran beneficiosas para paliar la penuria de competencias de la economía.

- En Dinamarca, la financiación de la educación y la formación avanzada y permanente siempre ha sido considerada una responsabilidad pública. Las medidas para **financiar programas de formación y ayudas económicas para los que participan en dichos programas** forman parte integral de la reforma de la educación de adultos. La oferta destinada a los que retornan a la educación obligatoria o a la Educación Secundaria superior es totalmente financiada por las administraciones públicas, aunque en ocasiones existe una pequeña aportación de los implicados. En el caso de la formación profesional, los agentes sociales, representados en la comisión de un organismo de reciente creación (Institución del Mercado Laboral para la Financiación

de la Educación y la Formación), podrán elevar sus recomendaciones a los ministros de Educación y Empleo en relación con la financiación y organización de la educación de adultos y de la formación profesional permanente. Los participantes no realizarán ninguna aportación económica cuando se inscriban en cursos básicos de educación de adultos. En el caso de cursos avanzados de educación y formación de adultos, la financiación estatal siempre será complementada por una aportación del beneficiario. Los que participan en programas de formación permanente y avanzada continuarán recibiendo ayudas económicas públicas para contribuir a sus gastos de manutención. Esto puede realizarse de dos maneras:

- en forma de ayudas del Ministerio de Educación para todos los adultos con bajos niveles de formación que reanudan los estudios de Educación Secundaria inferior y superior así como de Educación Superior;
- una ayuda de la Institución del Mercado Laboral para la Financiación de la Educación y la Formación (Ministerio de Trabajo) destinada a los que se inscriben en un programa de Formación Profesional. Esta ayuda es una compensación por la pérdida de ingresos vinculados a una actividad profesional o a la posibilidad de una actividad profesional.

- Alemania aplica **medidas de estímulo e incentivos**, además de la legislación, **especialmente en materia de formación permanente**. Las medidas se basan, entre otras cosas, en la descentralización del control, la responsabilidad individual y la libertad para elegir los estudios. El presupuesto para fomentar la formación permanente ha aumentado en un 50% desde 1998, pasando de EUR 51.129.188 (DEM 100 millones) a EUR 76.693.782 (DEM 150 millones) en el año 2000.
- En Austria existen las **Bildungskontos** (cuentas de formación) en varias provincias para ayudar a los adultos a proseguir su educación y formación. Al igual que todas las demás medidas aplicadas en el ámbito provincial, estas cuentas permiten a los individuos beneficiarse de una ayuda financiera para su formación. En principio el participante paga todo el coste de la formación, pero siempre que cumpla determinadas condiciones, el gobierno provincial y/o las organizaciones de agentes sociales suscriben un acuerdo con el individuo para reembolsar parte de los gastos (West et al., 2000).
- En Portugal, las **iniciativas individuales de formación**, que constituyen un medio para acceder a la formación, pretenden promover el aprendizaje a lo largo de la vida entre los trabajadores y los parados. Los propios individuos toman la iniciativa y se inscriben en cursos de formación para mejorar sus competencias profesionales, pagando sus tasas de registro y presentando su solicitud de ayuda económica. Los cursos de formación son impartidos por organismos de formación debidamente acreditados por el Inofor – el Instituto para la Innovación de la Formación – y financiados por el FSE.
- En Finlandia, la tercera fase del programa de garantía de formación comenzó en enero de 2001. Esta tercera fase se destina a los adultos en activo, quienes **pueden**

**solicitar una ayuda proporcional a sus ingresos para cursos de educación o formación a tiempo completo que mejoren sus competencias profesionales.** Se puede recibir la ayuda durante un máximo de año y medio, distribuyéndola en uno o más periodos durante su vida profesional. El objetivo de la ayuda es compensar la pérdida de ingresos ocasionada por los estudios o por una formación, y debería tener un efecto positivo sobre la motivación de los trabajadores para incorporarse al aprendizaje a lo largo de la vida.

- En el Reino Unido, los **préstamos para el desarrollo de la carrera profesional (Career Development Loans - CDL)** (Atkinson, 1999) son préstamos bancarios con un periodo de carencia que ayudan a los adultos a sufragar su educación y formación. Estos préstamos tienen unos límites máximos que ascienden al 80% del coste de la formación, de los materiales y de otros gastos afines. Se tienen en cuenta los ingresos a la hora de decidir el importe del préstamo. La tasa de interés del préstamo es sufragada por el gobierno durante un periodo de hasta un mes después de la finalización de la formación (este periodo puede ampliarse a 5 meses si el que ha solicitado el préstamo está en situación de paro).

### Cuentas individuales de formación (CIF)

También se han adoptado medidas más experimentales, basadas en el concepto de "acumulación de capital", para financiar el aprendizaje: las **cuentas individuales de formación (CIF)**. El principio sobre el que se basa esta medida es permitir a los individuos ahorrar parte de sus ingresos para afrontar futuras necesidades de formación, de la misma manera que ahorran para cubrir otras necesidades, por ejemplo, para su jubilación. Las cuentas de formación pueden combinar diversas fuentes y mecanismos de financiación (p. ej. desgravaciones fiscales, subvenciones estatales, aportaciones de los empresarios, etc.), en función de las prioridades de ciertos grupos de destinatarios y del fomento de determinadas actividades específicas de formación. El modelo recientemente implantado en el Reino Unido y las propuestas de los Países Bajos y Suecia se exponen brevemente a continuación:

- El modelo de cuentas de formación del Reino Unido se basa en el principio general de que los individuos son los que mejor conocen sus necesidades de formación y de que la responsabilidad de la inversión debe de ser compartida. Las ILA (*Individual Learning Accounts*) entraron en funcionamiento en septiembre de 2000 y son gestionadas por el Centro de ILA, administrado por una sociedad privada. A finales de 2000, casi medio millón de personas habían abierto una cuenta con una cantidad mínima de EUR 40 (GBP 25<sup>(13)</sup>) y habían recibido una subvención del gobierno de EUR 237 (GBP 150), a disposición del primer millón de titulares de cuentas. Una vez que se abre una cuenta, los titulares reciben un carnet ILA y un extracto anual que resume la formación realizada.

---

<sup>(13)</sup> Tipo de cambio GBP-EUR basado en el cambio vigente el 12/03/2001 en el Banco Central Europeo. GBP 1 = EUR 0,6336. Las cifras se han redondeado al alza.

Los titulares pueden disfrutar de descuentos del 80% en determinados cursos (p. ej. para adquirir competencias informáticas) hasta un valor total de EUR 316 (GBP 200) al año. Se obtienen descuentos de un 20% en un mayor número de cursos hasta un valor total de EUR 158 (GBP 100) anuales. Existen varias restricciones sobre el tipo de aprendizaje en el que se pueden emplear los incentivos públicos: por ejemplo, se excluye la formación impuesta por el empresario y los cursos con fines recreativos.

El programa ILA intenta superar algunos de los obstáculos económicos que impiden la participación en el aprendizaje y animar a nuevos alumnos y colaboradores financieros. A través de sus vínculos con los servicios de información, se espera que los participantes se conviertan en consumidores de educación más exigentes, garantizando en última instancia la mejora del nivel y de la adecuación de la oferta de formación.

En Escocia, las ILA, disponibles a través de *learn direct scotland*, ofrecen a los individuos una nueva manera de invertir en su propia educación, sea cual sea su nivel y sus circunstancias. Estas cuentas de ahorro son una nueva forma de controlar y planificar sus ahorros y permite a los empresarios o al gobierno contribuir al coste del aprendizaje. Cualquier persona, a partir de los 18 años de edad, puede abrir una cuenta y utilizar el dinero para sufragar los gastos directos de la educación y la formación, el asesoramiento y la orientación. Esta iniciativa se aplica en toda Escocia desde septiembre de 2000. Se prevé que para el año 2002 se haya superado la cifra de 100.000 cuentas. Existen requisitos similares a los del Reino Unido en relación con las subvenciones gubernamentales y los descuentos. Se trabaja en nuevos proyectos piloto para contribuir a la financiación de otros costes indirectos de la formación (cuidado de los hijos, gastos de desplazamiento, etc.).

- Al igual que el programa británico de ILA, la propuesta de Suecia para poner en práctica las cuentas individuales de formación a partir de 2002 (Lönnberg, 2000), se basa en la convicción de que los individuos son los que mejor pueden elegir sus propias vías de formación y de que la financiación de estas cuentas debe ser compartida. Las propuestas subrayan el papel de la aportación de los empresarios y la función complementaria de este programa respecto de las medidas existentes para financiar el desarrollo individual de las competencias. El objetivo final es que todos los adultos tengan una cuenta cuando el sistema comience a funcionar.

Las propuestas, que todavía no se han plasmado en un texto legal, prevén la introducción, a partir de 2002, de un límite máximo para las aportaciones de los individuos y de los empresarios, concediendo el derecho a una desgravación fiscal (de EUR 4.137 = SEK 37.700<sup>(14)</sup>). Se concederá una prima de ayuda a las competencias, en forma de desgravación fiscal adicional, para los individuos que utilicen fondos supe-

---

<sup>(14)</sup> Tipo de cambio SEK-EUR basado en el cambio vigente el 12/03/2001 en el Banco Central Europeo. SEK 1 = EUR 9,1128. Las cifras se han redondeado al alza.

<sup>(16)</sup> Se puede encontrar más información sobre los planes de licencias de formación de cada Estado Miembro en [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

rios a una cierta suma para destinarlos a la formación. El mecanismo de financiación de estas cuentas es similar al del sistema de ahorro para las jubilaciones individuales que existe en Suecia, con el fin de facilitar su utilización. Esta medida también incluye una propuesta para convertir en pensiones de jubilación las sumas depositadas en la cuenta cuando los titulares alcancen la edad de jubilación (se fijarán ciertos límites máximos para los fondos depositados en cuentas de formación para evitar los abusos).

Para poner en marcha el sistema, las propuestas prevén subvenciones para personas de 30 a 55 años de edad, con un nivel de ingresos que no superen un límite, en función de su propia aportación a la cuenta de formación durante el primer año. Las personas que cumplan los requisitos de edad y de nivel de ingresos recibirán una financiación proporcional cuando su aportación, o la de sus patronos, ascienda a EUR 274 (SEK 2.500). Las propuestas actuales también subrayan la necesidad de implicar a los empresarios en este programa mediante la oferta de una reducción fiscal del 10% sobre los costes salariales, que se destinará a las cuentas de sus empleados. El gobierno deberá presentar un proyecto de ley sobre esta cuestión durante el año 2001.

- En los Países Bajos, una cuenta de ahorro para la formación individual es una cuenta abierta a nombre de un trabajador o demandante de un empleo para financiar cursos o una formación. El trabajador, el empresario u otra parte interesada puede ingresar dinero en esa cuenta. Desde febrero de 2001 se han puesto en marcha ocho proyectos de este tipo. La cuenta de ahorro para la formación es el resultado de un acuerdo entre la organización responsable del proyecto, un empresario y un trabajador. Las experiencias correrán a cargo de los fondos de formación de las ramas industriales, de las organizaciones intermediarias y de los centros regionales de educación y formación de adultos. El Estado aportará alrededor de EUR 445 (NLG 1000) por cada cuenta abierta. De ahora en adelante las aportaciones de los empresarios estarán sujetas a desgravaciones fiscales. Estas experiencias serán evaluadas a mediados del año 2001, y sus conclusiones servirán de base para aplicar el programa a gran escala. Los Países Bajos participan en el Proyecto Europeo de Cuentas de Formación (PECF) junto con España (Comunidad Autónoma Vasca), Suecia e Inglaterra.

La necesidad de movilizar y diversificar los recursos financieros destinados al aprendizaje a lo largo de la vida es el centro de varias iniciativas políticas nuevas. Ningún país ha utilizado tales políticas para reemplazar las medidas fiscales existentes ni los derechos a la formación, pues se consideran políticas complementarias del régimen existente. De la misma manera, cada vez se destinan más fondos a grupos concretos y/o a ciertos tipos de formación que se consideran escasos dentro de la economía. La variedad de enfoques para movilizar recursos adicionales en la UE, ya sea mediante la reglamentación y/o los estímulos, se traduce en una gran variedad de políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

## 2.3 Desarrollar fórmulas de trabajo flexibles que dejen tiempo para el aprendizaje

### Resumen

*siempre es un factor importante. El adagio "el tiempo es oro" es especialmente pertinente en un contexto en el que la participación en la formación es un sustituto directo del trabajo destinado a producir bienes vendibles (por ejemplo, algunas empresas francesas financian, con ciertas condiciones, la participación de los trabajadores en actividades de formación fuera del horario laboral). El tiempo también es un recurso complementario que garantiza el acceso a las oportunidades de formación. Los planes de licencias de estudios o de formación reconocen la importancia de ofrecer tiempo a los individuos para que participen en el aprendizaje. Algunos planes se combinan con incentivos fiscales para superar el doble obstáculo del tiempo y el dinero. Todos los Estados Miembros tienen interés en fomentar políticas de licencias de formación, ya sea a través de medidas legislativas o voluntarias, debido a los beneficios previstos: mejora de la capacidad productiva y, consecuentemente, de la competitividad y crecimiento a largo plazo.*

La licencia de formación concede a los trabajadores (y a veces a otros grupos de destinatarios) el derecho a participar en la formación de su elección con el consentimiento del empresario. Por tanto, es esencial garantizar el acuerdo y la implicación de los agentes sociales en la gestión de medidas relacionadas con estas licencias. En la actualidad, las medidas vigentes en los Estados Miembros de la UE varían mucho en cuanto a los grupos y/o los sectores a los que van destinadas, criterios de concesión, tipos de formación, posibles proveedores de la formación, así como en cuanto al marco legal y fiscal (algunos planes ofrecen una remuneración al individuo que disfruta de la licencia, mientras que otros no lo hacen). Por otra parte, la mayoría de estas medidas se aplican tanto a los trabajadores del sector público como a los del sector privado, aunque pueden existir otras medidas destinadas a cada una de las diferentes categorías de trabajadores. Por ejemplo, en Alemania los trabajadores de la mayoría de los *Länder* tienen derecho, por ley, a una licencia de estudios remunerada. En Luxemburgo existe una medida específica destinada a los funcionarios. En Portugal existen medidas distintas para los estudiantes que trabajan y para los profesores. Algunas medidas sólo se destinan a trabajadores con contrato indefinido, mientras que otras son para trabajadores temporales (p. ej. Finlandia), trabajadores con un contrato de duración limitada (p. ej. Francia) y trabajadores a tiempo parcial (p. ej. España).

Los países que han aplicado planes de licencias de formación remuneradas han elaborado diversos mecanismos para financiar la parte remunerada. En Francia, por ejemplo, un porcentaje de la aportación de las empresas a la formación profesional se destina a

licencias de formación. En Austria, Bélgica y los Países Bajos, las empresas reciben ayudas para sufragar parte del coste de las licencias de formación si sustituyen al trabajador que obtiene la licencia por una persona en paro (lo que se conoce como rotación empleo-formación). En el siguiente cuadro se exponen algunos ejemplos de planes de licencias de formación, remuneradas y no remuneradas, en los distintos países.<sup>(16)</sup>

Licencia de formación remunerada (LFR)					Otros tipos de licencias destinadas a la formación
Nombre del país	Sector y grupo al que se destina	Tipos de formación	Duración y financiación	Nº de participantes	
Bélgica	Todos los trabajadores del sector privado, incluyendo a los de las PYMES y a los trabajadores a tiempo parcial	Educación general y Formación Profesional, p. ej. cursos universitarios, cursos organizados por los sindicatos, exámenes estatales, etc.	Máximo de 180 horas anuales. Financiada por un fondo que, en parte, se nutre de recursos públicos y de las aportaciones de los empresarios.	En el período 1998/99, aproximadamente 18.580	Licencia de formación no remunerada, combinada con una política de rotación empleo-formación
Dinamarca <sup>(16)</sup>	Trabajadores asalariados, trabajadores autónomos, parados mayores de 25 años que perciben el subsidio de paro	Excluye la Educación Superior de media y larga duración	Hasta un año. Sufragada por el Estado con la aportaciones de los trabajadores al mercado laboral = 8% del salario bruto.	75.146 en 1996	Licencia por maternidad/paternidad, licencia sabática, rotación empleo-formación
Alemania	Asalariados y empleados del sector público y privado con una permanencia mínima de 6 meses en el mismo empleo	Materias clave: idiomas, TIC, expresión oral	5 días al año/ 10 días cada 2 años. Los derechos pueden transferirse o fusionarse. 3 fuentes de financiación: salarios pagados por los empresarios, coste de la formación a cargo de los participantes y subvenciones que el Estado concede a los proveedores de formación.		Licencia de formación no remunerada basada en acuerdos con la empresa o convenios colectivos específicos

<sup>(16)</sup> Desde el 1 de enero de 2001, la licencia de formación remunerada ha sido reemplazada por dos modalidades de ayuda implantadas tras la reforma de la educación de adultos a la que se alude en el capítulo dedicado al Mensaje Clave 2, sección 2.2.

Licencia de formación remunerada (LFR)					Otros tipos de licencias destinadas a la formación
Nombre del país	Sector y grupo al que se destina	Tipos de formación	Duración y financiación	Nº de participantes	
Grecia	Asalariados y empleados del sector público y privado, bajo ciertas condiciones	Formación post-obligatoria y formación universitaria de postgrado, formación en la empresa, exámenes	Para el sector público un máximo de 5 años en toda la vida activa. Financiada por el Fondo Social Europeo y el Estado (60%), el resto lo financia la empresa		
España	Trabajadores permanentes y a tiempo parcial del sector público y del privado con, al menos 1 año de antigüedad en la misma empresa. También trabajadores que perdieron su empleo cuando comenzaron un período de formación	Cursos universitarios de postgrado y otros tipos de cursos de formación profesional oficialmente reconocidos.	La LFR no depende de la duración de la formación. La financiación obtenida de la cuota de formación cubre un período de 200 horas de trabajo.	En 1999/2000, 5.794	
Francia	Trabajadores del sector público y privado, incluyendo a los que tienen un contrato temporal o de duración limitada	Educación y formación general y profesional, formación inicial y desarrollo de las competencias	Máximo de 3 años durante la vida activa. Financiada mediante cuotas obligatorias	Se concedieron LFR a 6.227 funcionarios en 1997, a 5.492 empleados con contratos de duración limitada en 1998 y a 1.302 trabajadores temporales en 1999	
Irlanda					No existen licencias de formación propiamente dichas. Sin embargo, hay ejemplos de prácticas similares en la Función Pública y en empresas privadas de una forma no reglada

Licencia de formación remunerada (LFR)					Otros tipos de licencias destinadas a la formación
Nombre del país	Sector y grupo al que se destina	Tipos de formación	Duración y financiación	Nº de participantes	
Italia	Trabajadores del sector público y del privado con una antigüedad en la empresa de, al menos, 5 años. También parados, trabajadores autónomos, inmigrantes y amas de casa.	Educación general y profesional: educación obligatoria, cursos en centros de Educación Primaria y Secundaria y en centros de Formación Profesional oficialmente reconocidos, participación en exámenes escolares o universitarios, etc.	Máximo de 11 meses durante la vida activa. Fondo para el empleo de ámbito regional, fondo interprofesional de la empresa o de ámbito local		El plan de licencias de formación ya descrito es, de hecho, una licencia de formación no remunerada. Sin embargo, pueden utilizarse diversos tipos de financiación durante el período de excedencia.
Luxemburgo	Asalariados, funcionarios públicos y representantes del personal de las empresas del sector privado	Todos los tipos de formación cívica y social, formación post-obligatoria para jóvenes, formación profesional para adultos. Para los representantes de las empresas, cursos de gestión financiera de la empresa, legislación laboral, etc.	Para los empleados del sector público un máximo de 60 días durante la vida activa. Para los representantes de las empresas privadas, un máximo de 1 semana por año. En el sector privado el Estado reembolsa la subvención al empresario	En 1999, 1.481 empleados del sector público y 649 representantes del personal de empresas privadas	Licencias relacionadas con planes de formación
Países Bajos	Empleados del sector público y privado, especialmente los que tienen un nivel de competencias inferior al exigido	Cursos de formación profesional de todos los niveles, desde la básica a la superior. La duración media es de 5 días por año.	Se negocia entre los agentes sociales y se financia mediante el fondo O&O	En 1994, el 23,9% de los empleados menores de 45 años y el 13,2% de los empleados de 45-65 años de edad	Licencia de formación no remunerada que también pretende fomentar la rotación empleo-formación

Licencia de formación remunerada (LFR)					Otros tipos de licencias destinadas a la formación
Nombre del país	Sector y grupo al que se destina	Tipos de formación	Duración y financiación	Nº de participantes	
Austria	Empleados del sector privado con una antigüedad mínima ininterrumpida de 3 años en la misma empresa	Todo tipo de formación, inicial o permanente	De 3 meses a un año. Financiada a través de los fondos del seguro de desempleo (el 50% a cargo de los empleados y el 50% a cargo de las aportaciones del empresario)	En 1999, 22.647	Licencia de formación no remunerada, ayuda a la formación permanente que puede combinarse con un plan de rotación empleo-formación, excedencia por maternidad/paternidad
Portugal	Estudiantes que trabajan en el sector público y en el privado, funcionarios y profesores	Cursos oficiales incluyendo cursos de postgrado para obtener un Magister o un doctorado, formación profesional inicial y permanente que puede adoptar la forma de seminarios, experiencia laboral práctica, etc.	La formación permanente debe tener una duración mínima de 15 horas, durante un período máximo de 5 años. Ayudas del gobierno		
Finlandia	Trabajadores fijos y temporales del sector público y del privado con una antigüedad mínima de 3 años en el mismo puesto de trabajo	Formación general y profesional destinada a desarrollar las competencias	Máximo de 2 años dentro de un período de 7 años. Basada en el programa estatal de garantía de formación		Licencia de formación no remunerada, licencia por rotación empleo-formación, subvención por maternidad/paternidad, subvención para el cuidado de los niños en el domicilio

Licencia de formación remunerada (LFR)					Otros tipos de licencias destinadas a la formación
Nombre del país	Sector y grupo al que se destina	Tipos de formación	Duración y financiación	N° de participantes	
Suecia	Empleados del sector público y del privado con una antigüedad mínima de 6 meses en el mismo puesto de trabajo Educación general y Formación Profesional	Educación general y Formación Profesional	Las licencias de formación pueden ser de 1 hora diaria, dos días por semana y así sucesivamente hasta un total de 6 años a tiempo completo. La financiación se negocia con el empresario o se obtiene a través de un programa de ayudas a la formación de los adultos		Licencia de formación no remunerada regida por convenios colectivos suscritos entre el empresario y los trabajadores
Reino Unido	Todos los asalariados jóvenes de 16 y 17 años de edad, de todos los sectores, que carecen de una titulación de Nivel 2	La formación abarca toda la formación de Nivel 2: titulaciones basadas en las competencias, la formación adquirida en el trabajo o en el centro escolar, etc.	Duración razonable – Se sugiere un día a la semana como referencia. Programa National Traineeship financiado por el Gobierno a través de los TEC (Consejos formación-empresas)	<i>Entre 9/1998 y 12/1999 alrededor de 30.000 personas dentro del programa National Traineeship</i>	Licencia de formación no remunerada de tipo voluntario. No existe un marco legal ni reglamentario
Islandia	Empleados del sector público y del privado, y también parados	Cursos, seminarios y conferencias (formación profesional inicial y permanente)	No existe una norma general o restricciones en cuanto a la duración. Financiada por un fondo de formación, según la decisión de los agentes sociales		Licencia de formación no remunerada regida por acuerdos con los sindicatos
Noruega	Empleados del sector público y del privado y asalariados, incluyendo empresarios autónomos, trabajadores por cuenta propia y parados	Educación básica, Primaria y Secundaria, y educación y formación relacionada con el trabajo	Máximo de 3 años. Según acuerdo entre el empleado y el empresario. Existe un fondo estatal de préstamos para la formación		Licencia de formación no remunerada

Los ejemplos antes citados ponen en evidencia la diversidad de fórmulas de financiación, incluso cuando se inscriben en el marco de políticas diseñadas para alcanzar los mismos fines. Tal diversidad refleja, al mismo tiempo, las distintas culturas políticas y medidas institucionales que existen en Europa. Puede que también reflejen la naturaleza aleatoria del reparto de responsabilidades según criterios estrictos de rentabilidad, un área de investigación dentro del campo de la educación y la formación.

## 2.4 Identificar los beneficios económicos y sociales del aprendizaje a lo largo de la vida

---

### Resumen

*En última instancia, garantizar a todos la educación y la formación a lo largo de la vida depende de la total participación de todos los actores sociales y económicos implicados, incluyendo a los gobiernos, los agentes sociales, las empresas y los individuos. Sólo se puede alcanzar un consenso socio-político sobre la importancia de la inversión en recursos humanos y sobre la garantía de un compromiso para alcanzar este objetivo cuando los beneficios son visibles y el coste de la no-participación es claro. Los gobiernos, en todos los niveles, deben poder justificar ante sus electores por qué se realizan ciertos planteamientos presupuestarios. De la misma manera, los agentes sociales deben justificar sus decisiones presupuestarias ante los miembros de sus organizaciones (incluyendo, en el caso de los empresarios, a los accionistas de las empresas). Por otra parte, los individuos deben tener una razón clara para querer invertir fondos adicionales en la formación en vez de invertir este dinero en otras cosas. Una "inversión" debe rendir beneficios en un momento dado, ya sea de tipo económico y/o social o personal (es decir, debe existir una ganancia para la economía en general o para la organización o el individuo que sufraga su coste). El criterio que guía la elección de la inversión es la rentabilidad, ya que los recursos a invertir son escasos y podrían ser empleados en otras áreas.*

*Para que el aprendizaje a lo largo de la vida se convierta en una realidad, es esencial disponer de una información clara sobre los beneficios y beneficiarios de la inversión, y sobre los gastos que comporta. A pesar de ello, los métodos para medir los beneficios de la formación encierran muchas dificultades, especialmente debido a la amplia gama de actividades que abarca el aprendizaje y a la gran diversidad de factores que determinan las decisiones individuales y las necesidades de participar en la formación. El siguiente cuadro resume algunos de los estudios realizados para intentar medir los beneficios de la formación para los individuos y las empresas (OCDE, 1998; Barrett et al., 1998; Green, 1997).*

---

## Mensaje Clave 2: Aumento de la inversión en recursos humanos

Autor	Estudio	País	Resultado
Booth, A. (1991)	Estudio sobre trabajadores asalariados, 1987	UK	Existe una relación positiva entre la formación y los salarios (más altos para las mujeres).
Laulhé, P. (1990)	Estudio sobre trabajadores asalariados, 1985	Francia	Los empleados que recibieron algún tipo de formación patrocinada por la empresa tenían un riesgo menor de perder el empleo y más posibilidades de movilidad profesional.
Mason et al. (1994)	Estudio comparativo de fabricantes de galletas en Francia, Alemania, los Países Bajos y el Reino Unido	Francia, Alemania, Países Bajos y Reino Unido	Los niveles superiores de productividad de Alemania, Francia y los Países Bajos se atribuían a los menores niveles de formación de los trabajadores británicos y a una formación en el trabajo menos eficaz, lo que se traducía en una mano de obra menos flexible.
Barrett and O'Connell (1997)	Estudio sobre 200 empresas irlandesas	Irlanda	La inversión en la formación específica en la empresa en 1993 no tuvo una repercusión apreciable en la productividad, medida en 1995. La inversión en formación general tuvo un efecto positivo importante sobre la productividad durante el mismo período.
Ottersten et al. (1997)	Conjunto de datos sobre pequeñas empresas suecas	Suecia	La formación se traduce en un aumento a largo plazo de la demanda de mano de obra y una reducción neta de los costes.
Alba-Ramirez, A. (1994)	Estudio sobre 593 empresas españolas con más de 200 trabajadores	España	La formación tuvo una repercusión positiva en la productividad (entre el 2-3%).
De Koning, J. (1994)	Estudio sobre 2 000 empresas holandesas en 1988	Países Bajos	La productividad podría haber aumentado un 10% si se hubiera doblado la cifra de inversión en formación.
Elias, P. (1994)	Estudios sobre empresarios y trabajadores del Reino Unido	Reino Unido	La formación, formal u organizada por la empresa, patrocinada por el empresario redujo la tasa de rotación de la plantilla, sobre todo de las trabajadoras.

La evaluación del aumento de la inversión en la formación permanente o en el aprendizaje a lo largo de la vida está sujeta a la incertidumbre. La falta de información fiable y precisa acerca de la rentabilidad de la inversión en capital humano es una de las razones fundamentales por las que se utilizan indicadores que no son de tipo financiero para

medir estos beneficios. Éste es también el motivo por el que se utilizan métodos de valoración no financieros y de evaluación comparativa como medidas sustitutorias.

Hacer balance del capital humano de una empresa es uno de los medios para tener en cuenta los objetivos de los accionistas tradicionales así como de los agentes implicados. Con el fin de tener muy en cuenta el concepto de capital humano, debe establecerse un marco teórico y metodológico más coherente (OCDE, 1998). Las organizaciones internacionales y la mayoría de los gobiernos nacionales aún no han demostrado una actitud clara respecto de la estandarización y difusión de los instrumentos de referencia, aunque han expresado su apoyo general. Los gobiernos y los agentes sociales de los países escandinavos, y el gobierno holandés han comenzado tomar posiciones, generalmente a favor de los agentes. Parece probable la aparición de sistemas de valoración del capital humano basados en unos indicadores mínimos estandarizados. No serán obligatorios, al menos a corto plazo, pero serán promovidos a través de incentivos financieros, consultivos y/o políticos.

Frederiksen y Westphalen (1998) proponen una definición de los principales elementos de una valoración de los recursos humanos, identificando a los principales agentes implicados, y presentan cinco estudios sobre la manera de rendir cuentas de los recursos humanos en el sector público y en el privado de Dinamarca y Suecia.

Algunos estudios han intentado cuantificar los beneficios macro-económicos y sociales de la inversión en educación y formación, y sugieren que la inversión en el nivel educativo básico reducirá el coste social y económico de, por ejemplo, la criminalidad, la sanidad y el desempleo. El número de variables inherentes a dicha cuantificación y a la comparación de estos sistemas de cálculo con otros métodos de actuación indica que la decisión política no es una ciencia exacta. Por otro lado, la pertinencia de tales cálculos es discutible, ya que los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida rebasan los aspectos financieros. Por ejemplo, la forma tradicional de medir los beneficios individuales de la inversión en formación es medir las repercusiones en los ingresos durante toda la vida. Tales cálculos indican que, para algunos, la inversión a una edad avanzada reduce este indicador, en lugar de aumentarlo, dependiendo de una serie de circunstancias. El informe *Training and learning for competence: the second report on vocational training research in Europe (Formación y aprendizaje para la competencia: segundo informe sobre investigación de la formación profesional en Europa)* (Descy, Tessaring, que se publicará en 2001) analiza algunas investigaciones realizadas sobre los beneficios económicos, sociales e individuales de la educación y la formación.

## MENSAJE CLAVE 3: INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

Para que sean eficaces, de ahora en adelante los métodos educativos y de formación deberán fomentar el aprendizaje en todos los contextos y etapas de la vida. Además de adaptarse a una serie de situaciones, objetivos, destinatarios, necesidades, etc., deberán satisfacer las exigencias de los usuarios y, por encima de todo, perseguir la calidad y la obtención de resultados.

Cuando las TIC constituyen un aspecto fundamental de la relación entre profesores y alumnos, ofrecen muchas posibilidades de mejorar dichos métodos. Por ejemplo, favorecen el aprendizaje independiente, así como los métodos abiertos que implican totalmente a los propios alumnos. Sin embargo, no se debe descuidar la dimensión social del aprendizaje.

La renovación de los métodos pedagógicos implica una revisión a fondo de la formación inicial y permanente de los profesores y de los formadores, a fin de prepararlos para sus nuevas responsabilidades, insistiendo especialmente en la dimensión didáctica de su intervención.

### Resumen

*El Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida no discute cómo debe definirse la innovación de la educación y de la formación. Tampoco se pretende hacerlo aquí. El término se emplea en el sentido amplio que utilizan a diario los que trabajan en el campo de la educación y la formación.*

*Durante muchos años, la cooperación europea ha realizado una contribución importante al desarrollo y progreso de la innovación, en especial gracias a los programas Socrates y Leonardo da Vinci.*

*Las iniciativas de los Estados Miembros en este campo se dirigen en dos direcciones concretas: la modernización general de los sistemas y las medidas específicas destinadas a grupos especialmente vulnerables.*

*En cuanto a la primera tendencia, en la mayoría de los casos existe una mayor flexibilidad, gracias a la utilización de las TIC. Esto es patente en lo relativo al acceso (bien porque la información sobre la oferta es más eficaz, bien porque se amplía la oferta de tal forma que trasciende los límites geográficos). La flexibilidad también favorece al aprendizaje autónomo y la auto-evaluación. Cuando el enfoque pedagógico contempla*

*la flexibilidad, también puede favorecer el desarrollo del espíritu crítico al ofrecer un acceso fácil a una gran variedad de fuentes. Por otra parte, está menos desarrollada la definición de los criterios de calidad para la selección de material informático adecuado y escasean los estudios para evaluar las fórmulas que existen actualmente.*

*En relación con los grupos especialmente vulnerables o de riesgo, la oferta personalizada, que ahora es posible gracias a sistemas más flexibles, es el principal recurso. A veces se utiliza en niveles avanzados e intenta tener en cuenta todas las dificultades (cognitivas, psicológicas, sociales y económicas) que deben afrontar los grupos antes mencionados. Se necesita todo el espectro de medidas de acompañamiento para ofrecer la ayuda más completa y más duradera, en función de los recursos disponibles.*

*La formación del profesorado constituye un aspecto esencial de esta evolución y está siendo objeto de un serio replanteamiento. También aquí las TIC ocupan una posición preponderante, ya sean como objeto de la formación (generalmente desde el punto de vista técnico) o contribuyendo a la comunicación entre profesores (en redes, grupos de discusión, etc.). Las iniciativas destinadas a los formadores parecen ser menos numerosas que las destinadas a los profesores.*

---

## Iniciativas en el ámbito europeo

Recientemente se han abordado una serie de iniciativas de ámbito nacional y europeo para mejorar las competencias del personal docente. En Europa, uno de los principales objetivos de la **iniciativa eLearning** es formar a los profesores europeos en las nuevas tecnologías y acelerar su conexión a la Red.

Además, la Comisión apoya una **red temática** sobre profesores a través del programa Socrates. Los proyectos elaborados en el marco de las redes temáticas pretenden definir y desarrollar una dimensión europea dentro de una disciplina académica concreta u otras cuestiones de interés común (incluyendo cuestiones administrativas) a través de la cooperación entre facultades o departamentos universitarios, asociaciones académicas o profesionales y otros socios. El propósito de la Red Temática sobre la Formación del Profesorado (RTFP) propuesta es establecer un foro transnacional, flexible y multilingüe para el estudio, análisis y desarrollo de la formación del profesorado, reuniendo al mayor número posible de universidades y otras instituciones. En la actualidad, la RTFP tiene más de 150 socios. La red cuenta con miembros de todos los países de la UE, Noruega, Islandia, Suiza y los Estados Unidos, y es respaldado por el grupo Compostela y las asociaciones nacionales de investigación en materia educativa de Inglaterra y Alemania. El objetivo de la RTFP es crear una estructura permanente y flexible que permita mejorar y aumentar la cooperación y el intercambio de información y, de este modo, subrayar y reforzar la dimensión europea de la formación del profesorado. Se trata de una estructura democrática piramidal. La RTFP quiere crear un foro para la difusión de ideas, informes, proyectos y otras formas

de colaboración a través de Internet y de una página web multilingüe y permanente cuyo campo se ampliará continuamente (grupos de debate, conferencias permanentes, incorporación de nuevos idiomas, etc.). El uso de las nuevas tecnologías para facilitar la comunicación e intercambiar ideas y resultados es un objetivo estratégico clave de la RTFP propuesta. Ésta también permitirá evaluar la situación actual, el alcance y los límites de la aplicación de la tecnología de la información en los Estados Miembros.

Los sub-proyectos señalados incluyen:

- el desarrollo de estrategias innovadoras de cooperación entre los organismos de formación del profesorado y el sistema educativo de la comunidad/región;
- el desarrollo de sistemas innovadores de formación del profesorado, incluyendo el aprendizaje abierto y a distancia;
- la mejora de la calidad de la formación del profesorado y el desarrollo de fórmulas para describir y evaluar los distintos programas de formación del profesorado de los Estados Miembros;
- estrategias alternativas para analizar y comparar los sistemas de formación del profesorado;
- profesionalidad y flexibilidad, descentralización y ubicación de la formación profesional, identidad nacional y formación del profesorado;
- formadores de profesores y la elaboración de políticas;
- relación entre la formación inicial del profesorado, los programas de iniciación y la formación permanente del profesorado.

La Comisión también ha encargado a la Red Eurydice un **estudio sobre el poder de atracción, el perfil y el contenido profesional de la profesión docente**. Las aportaciones de las Unidades Nacionales de la Red Eurydice constituirán la base de este análisis. A fin de recopilar la información nacional necesaria para abarcar todos los parámetros que se examinan, la Unidad Europea de Eurydice está elaborando cuestionarios en estrecha colaboración con las Unidades Nacionales. Estos cuestionarios ofrecen definiciones e instrucciones precisas para garantizar que la recopilación de datos sea homogénea y comparable.

El estudio ofrecerá un análisis histórico y contextual de la evolución de la situación: su propósito es apoyar y complementar el análisis descriptivo con el marco histórico y contextual, permitiendo una mejor comprensión de los cambios acaecidos, de los debates o reformas que actualmente se discuten, de las razones de estos cambios, así como los objetivos que se pretenden alcanzar. En términos generales, se trata de:

- describir y explicar las reformas recientes o en curso relacionadas con los asuntos analizados y los parámetros seleccionados;
- presentar el contexto político, social, económico y demográfico, de modo que se comprendan mejor las causas de las tendencias observadas;
- presentar evaluaciones y encuestas nacionales rigurosas que han permitido medir el alcance de un problema determinado, los orígenes y las consecuencias de las reformas.

Las aportaciones nacionales necesarias para este tipo de análisis se encomiendan a expertos nombrados dentro del ámbito nacional, en estrecha colaboración con los miembros de la comisión Sócrates. Con este fin se ha preparado una guía sobre los principales asuntos a tratar.

Los temas tratados en el estudio serán: la formación inicial, la transición y el progreso de la formación inicial a la vida profesional, la oferta de profesorado, la formación permanente, los salarios, las condiciones laborales y la promoción. El análisis se centrará en la Educación Secundaria obligatoria a tiempo completo. Sólo se basará en la situación del profesorado del sector público, es decir, los que trabajan en centros controlados directamente por el Estado. El análisis comparativo tomará como referencia el año 2000/2001. El marco histórico de las reformas (análisis contextual) se limitará a los últimos 25 años. El estudio abarca los 30 países de la Red Eurydice (que se corresponden con 34 Unidades Nacionales).

La **TTnet** (*Training of Trainers Network*) (Red de Formación de Formadores) es un foro comunitario de comunicación, cooperación y experiencia en el campo de la formación de profesores y formadores de formación profesional. Creado por el Cedefop en 1998, agrupa a redes nacionales formadas por instituciones y organizaciones especializadas en la formación de los formadores. Tiene dos objetivos:

- fomentar en el ámbito nacional el desarrollo de las competencias de los profesores y formadores como elemento clave de la calidad de los sistemas de formación profesional;
- estructurar el diálogo internacional, de modo que la profesionalización de los formadores se convierta en un aspecto independiente de la política comunitaria de formación profesional;

Los cambios que afectan a las tareas y a las competencias de los formadores tienen una importancia estratégica, sobre todo cuando muestran cómo los Estados Miembros prevén la revalorización de la categoría profesional de los formadores. Por este motivo, TTnet decidió centrar su trabajo inicial en tres áreas:

- la innovación, entendida como una práctica transferible esencial para el proceso de cambio de la profesión de formador;
- la tutoría, entendida como un punto de convergencia para la elaboración de una política europea destinada a revalorizar la categoría profesional de los formadores;
- los cambios en la función profesional de los formadores (Brugia y de Blighnières, 2000).

Hasta la fecha, el debate dentro de TTnet se ha concentrado en tres dimensiones que pueden modificar la función y las competencias de los profesionales de la FP:

- el desarrollo de organismos de educación y de formación;
- la importancia que se concede a las competencias y al aprendizaje no formal;
- la repercusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Cedefop guía y coordina la dimensión multinacional de la red y también se encarga de

desarrollar el valor añadido comunitario, lo que hace de diversas maneras: presentando estudios sobre temas *horizontales*, publicaciones específicas complementarias, ayudando a definir la estrategia comunitaria para la formación de formadores y garantizando la promoción de la red ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)).

### 3.1 Desarrollar sistemas de aprendizaje de calidad, personalizados y que se adapten a los distintos grupos de destinatarios

#### Resumen

*Las instituciones se asocian para satisfacer más eficazmente las diferentes necesidades de los grupos de alumnos. A veces los cursos se preparan con su colaboración. Se están aplicando medidas de educación y de formación especialmente flexibles, que permiten una alternancia regular entre los cursos de formación y la actividad laboral.*

*Cada vez son más frecuentes los métodos y los cursos orientados a las necesidades individuales, especialmente en el caso de los jóvenes o adultos que han fracasado repetidamente en la escuela o en su intento de emprender una actividad profesional. Este enfoque personalizado es provisional cuando se trata de compensar ciertas deficiencias; es permanente cuando se intentan afrontar situaciones críticas. A la vez que existen muchas posibilidades de obtener una experiencia práctica en los cursos, no se descuidan las explicaciones teóricas y se recurre a ellas para solucionar problemas que surgen en la actividad práctica. En la actualidad, el aprendizaje en el lugar de trabajo es una modalidad en consonancia con los tiempos.*

*Los esfuerzos para crear fórmulas más flexibles o personalizadas y para tener en cuenta las necesidades de los alumnos también constituyen una forma de mejorar su motivación. Los intercambios dentro de un mismo país o con el extranjero, los grupos de debate, la auto-evaluación, la disponibilidad de tutores, la adaptación de los cursos a las necesidades del mercado laboral, las medidas de apoyo que incluyen una oferta destinada a los que acceden o retornan a la actividad profesional, la ayuda social y psicológica, etc. muestran el esfuerzo realizado para atraer a posibles alumnos a programas de educación/formación y mantenerlos en ellos.*

*Las instituciones a veces adoptan medidas específicas para ayudar al profesorado a aplicar y evaluar las prácticas innovadoras. Se nombran organismos especiales (comisiones de expertos, consejos nacionales, etc.) para analizar los problemas desde un punto de vista más teórico.*

- Con el fin de satisfacer las diversas necesidades de los alumnos adultos con más eficacia, en Dinamarca **se alienta a muchas instituciones educativas y de formación a participar en la formación de adultos**. Los cursos deben desarrollarse en colaboración con los destinatarios para satisfacer sus necesidades y ofrecerles la flexibilidad espacial y temporal que necesitan. Los métodos de enseñanza también deben adaptarse a los adultos. Se anima a las instituciones de educación de adultos a apoyar a las empresas que planifican cursos cuando detectan la necesidad. Generalmente se insta a estas mismas instituciones a aumentar su colaboración con otros socios y a utilizar las TIC.

Se han creado muchas **produktionskole** (escuelas de producción) para fomentar la integración en el mercado laboral de jóvenes parados poco cualificados. Los jóvenes normalmente asisten a las escuelas de producción durante 12 meses, pero pueden abandonar la escuela en cualquier momento si encuentran un empleo o una plaza para realizar prácticas de formación. En la actualidad más de 5.000 jóvenes parados asisten a las 107 escuelas de producción danesas. El aspecto innovador de las **produktionskole** es el hecho de que la enseñanza y la formación no se basa en un currículo o en módulos rígidos, sino en fórmulas que se adaptan a las necesidades individuales del alumno. El principio básico es el aprendizaje mediante la práctica ("a caminar se aprende caminando"). Si surgen problemas al realizar las tareas prácticas, se ofrece instrucción teórica específica a fin de solucionar o superar el problema. Por ejemplo, si existe un problema para calcular la cantidad de madera o las distintas medidas de las piezas de madera o de los muebles, se ofrece una lección de matemáticas. Con frecuencia las áreas de trabajo y actividad se eligen en colaboración con las empresas. Se aprenden las actividades y luego se desempeñan de forma rutinaria. Esta formación suele combinarse con la enseñanza de competencias y de lenguajes multimedia. Las áreas de aprendizaje que abarcan todas las escuelas de producción, en mayor o menor grado, en el contexto de este enfoque basado en la resolución de problemas son: lengua danesa, ciencias sociales, matemáticas y asuntos de actualidad. Algunas escuelas tienen un enfoque claramente orientado hacia el medio ambiente. Los alumnos de muchas escuelas de producción pueden realizar un período de formación práctica en empresas (locales) públicas o privadas. Además, se organizan visitas de intercambio de los alumnos dentro y fuera de Dinamarca como parte de las actividades de las escuelas. Las escuelas de producción cubren aproximadamente una quinta parte de sus necesidades financieras a través de los servicios que prestan y de la manufacturación de productos para el mercado local. El resto de la financiación proviene del Estado.

- En la provincia española de Murcia, el proyecto supranacional **Prodyouth** pretende crear una escuela de producción basada en el modelo danés. El aspecto especialmente innovador en España es el concepto de aprendizaje alternativo basado en la motivación, diseñado para motivar a los jóvenes a aprender y trabajar para adquirir las competencias con mayor dedicación que en las *Escuelas*

*Taller* creadas para jóvenes marginados. La motivación de los jóvenes constituye un problema fundamental en muchas *Escuelas-Taller*. Sin embargo, incluso en las mejores, los alumnos no suelen alcanzar el nivel de competencias y de motivación para aprender que se consigue en las escuelas de producción danesas. Esta iniciativa se basa en la adquisición de conocimientos y en la realización de tareas en el campo de la agricultura biológica, la conservación del paisaje y el turismo rural. Se presta una especial atención a la oferta de conocimientos sobre las nuevas tecnologías agrícolas y su aplicación práctica. Además del problema de garantizar la financiación a largo plazo de este proyecto, el marco jurídico es un problema añadido, ya que en España se prohíbe a los centros educativos llevar a cabo actividades lucrativas. Para respetar el marco jurídico, se ha creado una asociación que se encargará de realizar estas actividades. La etapa piloto del proyecto es financiada por el programa comunitario *Youthstart (Asociación Columbares, Proyecto transnacional Prodyouth; columbares@distrito.com)*.

- En Francia, el programa ***Nouvelles chances*** ("nuevas oportunidades") (también mencionado entre las medidas para la orientación y asesoramiento; véase el Mensaje Clave 5 del *Memorandum*) se basa en nuevas metodologías que conceden gran importancia a las necesidades de cada alumno para la consecución de los objetivos. Esta fórmula se destina a los jóvenes que han abandonado la Educación Secundaria inferior, a los de Educación Especial o a los del primer año preparatorio para la obtención de un *brevet d'études professionnelles* (BEP, o certificado de estudios profesionales) o de un *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP, o certificado de aptitud profesional), así como a los que abandonan los estudios tras un año de *lycée* general o tecnológico o mientras cursan la educación obligatoria – un grupo cuyo tamaño es muy difícil de conocer con exactitud. El programa pretende ofrecer a estos jóvenes fórmulas personalizadas y, en la medida de lo posible, garantizar la colaboración conjunta de las empresas y de las escuelas en su formación e inserción. Este programa se preocupa fundamentalmente de evitar el fracaso escolar individual durante la etapa del *collège* (Educación Secundaria inferior) y ofrecer vías de formación encaminados a la obtención del CAP. Se rige por tres principios:
- proponer cursos "hechos a medida" y ofrecer respuestas a las necesidades individuales de cada joven, dado que las dificultades y causas del fracaso escolar son diversas y complejas;
  - dejar lugar a la iniciativa y apoyar la innovación valorando el trabajo de los equipos pedagógicos que trabajan en este campo, prestando más atención a sus proyectos, métodos y resultados, analizando y evaluando sus experiencias e identificando los distintos tipos de problemas con los que se encuentran (organización financiera, problemas jurídicos, una normativa restrictiva, etc.);
  - establecer una colaboración entre departamentos del Estado, colectivos territoriales, asociaciones y el mundo del trabajo (empresas y sectores profesionales) para facilitar a los jóvenes la transición de la escuela a la vida laboral mediante un esfuerzo conjunto de las escuelas y de las empresas.

Los principales objetivos del programa son los siguientes:

- evitar el fracaso escolar en el *collège* mediante diversas medidas (ayuda personalizada para cada alumno en la actividad cotidiana de la clase, creación de clases de apoyo y *classes relais*,<sup>(17)</sup> etc.);
- favorecer el acceso a las titulaciones de los alumnos de secciones de educación general o profesional adaptadas (ofrecer, dentro de tres años, a las tres cuartas partes de los jóvenes que cursan educación adaptada la posibilidad de proseguir su formación en un *lycée* profesional, en un centro de formación para aprendices o en centros regionales de educación adaptada - centros públicos que admiten alumnos en régimen de internado y que pueden combinar las estructuras pedagógicas de una escuela, un *collège*, un *lycée* profesional y un *lycée* de educación general);
- reducir los desequilibrios regionales en este campo mediante la elaboración de un mapa de la oferta de formación, y reformar las secciones de educación general y profesional adaptada.
- crear centros piloto para acoger y reintegrar a los menores de 16 años que no han cursado la escolaridad obligatoria (6 proyectos pilotos en curso);
- desarrollar vías de formación *post-collège* para la obtención de titulaciones, conservando y diversificando las modalidades de certificación por etapas para la obtención del CAP, y crear redes de lycées profesionales;
- enriquecer la oferta de formación de nivel 5<sup>(18)</sup> haciéndola más densa, teniendo más en cuenta los aspectos cualitativos y estableciendo colaboraciones con empresas y regiones a través de la preparación conjunta de planes multianuales de formación;
- incorporar el programa *Nouvelles chances* a las iniciativas europeas con fines similares.

En general, los jóvenes con dificultades de aprendizaje recibirán ayuda personalizada en el *collège*, en los que también se experimentarán trabajos interdisciplinarios combinados. En los *lycées*, el trabajo personal cumplirá el mismo objetivo. Se ha creado el *Conseil national pour la réussite scolaire* (Consejo nacional para el éxito escolar) para evaluar, apoyar y difundir las prácticas innovadoras.

- En Italia, el Ministerio de Educación ha iniciado recientemente un programa para **reorganizar y mejorar el sistema de educación de adultos**. Esta iniciativa prevé servicios individuales de información, orientación y ayuda cultural destinados a facilitar la integración social de los adultos. La iniciativa adopta estructuras que tienen más probabilidades de alentar la oferta personalizada de educación para adultos, a través de vías de aprendizaje modulares y del reconocimiento de conocimientos y competencias sin tener en cuenta cómo y dónde se adquirieron. El reconocimiento y la certificación, incluyendo la concesión de créditos, se basan en criterios de transparencia.

---

<sup>(16)</sup> Estas clases tienen la misión de recrear, durante un tiempo concreto, las condiciones de una reinserción escolar gradual.

<sup>(17)</sup> Según la clasificación CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

- En Austria, la **Fábrica de Empleo** (*Job Factory*) es un proyecto financiado por la Oficina Federal de Bienestar Social de Viena, la Baja Austria y Burgenland; el Fondo Social Europeo, el Servicio de Mercado de Empleo para Jóvenes y la administración municipal de Viena. Este proyecto se distingue por su enfoque, basado en la intervención anticipada y preventiva, y por el grupo específico al que va destinado: jóvenes que, debido a diversas circunstancias o problemas, no han obtenido ninguna titulación de Educación Secundaria inferior o han asistido a centros de Educación Especial. Un estudio inicial reveló que un *aspecto fundamental de la Fábrica de Empleo es la orientación permanente basada en un proyecto dentro de un entorno laboral, que se centra simultáneamente en la integración social y en la integración en el mercado laboral. Parece que esta combinación consigue sus objetivos y constituye una innovación respecto de otros proyectos que persiguen objetivos similares* (Obermayr/Stuppäck, 1999, p. 385). La idea nació de la situación cada vez más difícil que tenían que afrontar los jóvenes que querían acceder al mercado laboral debido, entre otras cosas, a la disminución de la oferta de formación. Una situación difícil generalizada golpea con especial dureza a los jóvenes desfavorecidos, quienes cada vez se encuentran más marginados. Se reducen aún más sus posibilidades de participar en el mercado laboral y de formación. El hecho de no haber completado sus estudios de Educación Secundaria inferior les impide el acceso a la educación post-obligatoria. La competencia en el mercado de la formación profesional es muy dura, a veces demasiado, especialmente para los jóvenes desfavorecidos. Por una parte, la formación clásica de un aprendizaje, impartida sin el apoyo de programas especiales, puede provocar que los jóvenes se encuentren con una sobrecarga de conocimientos que no pueden dominar. En los programas normales del Servicio de Mercado de Empleo para jóvenes – formación, empleo, búsqueda de empleo, etc. – la competencia entre los que acaban de terminar la Educación Secundaria inferior suele ser muy reñida. La idea del proyecto Fábrica de Empleo nació en 1996 en el marco de las iniciativas de empleo/bienestar social. El grupo de destinatarios incluye a jóvenes de entre 15 y 17 años que, a causa de las dificultades de aprendizaje o un retraso en su desarrollo, no tienen la suficiente madurez para enfrentarse a un trabajo inmediatamente después de completar la escolaridad obligatoria, pero cuya capacidad no podría ser aprovechada al máximo con enfoques tradicionales como la terapia ocupacional. La implicación de los jóvenes en proyectos de trabajo que funcionan como empresas normales y dan curso a los pedidos de los clientes, como ocurre en la vida laboral real, motiva a los participantes y les enseña las competencias que necesitan. Los jóvenes pueden elegir de entre 5 áreas: hostelería, restauración de edificios, cocina, comunicación y servicio en un hotel o restaurante. Esta formación incluye un período de prácticas de uno a dos años, acompañada de clases de recuperación, de un seguimiento social y psicológico, etc. El éxito de la formación está garantizado por un seguimiento del joven en su puesto de trabajo, que dura unos 6 meses, con el fin de garantizar la integración a largo plazo. La idea básica del proyecto es utilizar proyectos auténticos desarrollados y puestos en práctica con la participación de los jóvenes, con el objetivo de que adquieran competencias profesionales y de relación interpersonal. El proyecto se basaba en los resultados de una encuesta realizada a jóvenes titulados de Educación Especial con el fin de satisfacer sus necesidades.

- En la Educación Secundaria superior de Suecia, también existen **programas individualizados** para ayudar a los que encuentran dificultades para cursar estudios de este nivel. Para los jóvenes con escasa motivación o que no saben a ciencia cierta qué materias elegir, estos programas permiten un seguimiento individual, identificando la ayuda complementaria que necesitan para las materias que les han resultado difíciles en la educación obligatoria. El objetivo es que los alumnos que van retrasados en estas materias prosigan la Educación Secundaria superior en el marco de un programa nacional (es decir, no personalizado) cuando estén preparados para ello.

### Incorporar el aprendizaje en el lugar de trabajo

Los gobiernos europeos intentan denodadamente acercar la formación y la capacitación profesional al mercado laboral estableciendo nuevos tipos de formación en el lugar de trabajo, así como implicando a los empresarios más activamente. La formación en el lugar de trabajo refuerza el deseo de participar en una formación profesional, acerca las instituciones de formación a las empresas, permite adaptar los contenidos de la formación y permite a los profesores y alumnos estar informados sobre la evolución del mundo laboral. Los Estados Miembros se esfuerzan en promover y desarrollar la adquisición de competencias teóricas y prácticas más amplias que respondan a las exigencias del mundo del trabajo y a las necesidades reales del mercado laboral local, con la esperanza de que esto tenga una repercusión positiva en la contratación y en las posibilidades de empleo de las personas.

- ❖ Cuando terminan la escolaridad obligatoria a tiempo completo en Bélgica, a los 15 ó 16 años de edad, los alumnos pueden elegir cursos con un horario reducido matriculándose en un Centro de Educación a Tiempo Parcial (CDO) en la Comunidad flamenca, o en un *Centre d'Éducation et de Formation en Alternance* (CEFA) en la Comunidad francesa con el fin de combinar el trabajo y la formación. Vinculados a centros que ofrecen Educación Secundaria a tiempo completo, estos centros ofrecen cursos con clases de 50 minutos que se extienden durante 40 semanas al año en un CDO, y durante 20 semanas al año en un CEFA, con una parte dedicada a la formación general y la otra a la preparación para una ocupación concreta. Al final de cada año, los alumnos obtienen un certificado que da fe de las destrezas adquiridas y, si aprueban el examen exigido, reciben un certificado de capacitación.
- De forma similar, en *Italia*, ahora que la educación a tiempo parcial es obligatoria hasta los 18 años de edad, se puede cumplir esta obligación asistiendo a cursos de aprendizaje (de un oficio) o de formación en alternancia. Se han incluido etapas de formación y de orientación para poder **alternar la actividad profesional con la actividad de aprendizaje**, facilitando la elección de una profesión gracias a una experiencia laboral directa. Esta iniciativa se dirige especialmente a los que han completado la educación obligatoria.
- Los Países Bajos tienen **dos trayectorias** en la Educación Secundaria (profesional) y las dos incluyen un elemento de aprendizaje en el lugar de trabajo: *bol* - una trayec-

toría profesional preparatoria de la Educación Secundaria profesional a tiempo completo, combinada con un 20-60% de formación práctica; y *bbl* - una trayectoria de formación profesional basada en el trabajo, combinada con un 20-40% de tiempo dedicado a los estudios. La Formación Profesional de nivel superior, HBO (*hoger beroeps-sonderwijs*) también tiene una doble vía, especialmente en la fase inicial. HOOP 2000, el plan para la Educación Superior y la investigación, refuerza la instauración de dos trayectorias en la Educación Superior, no sólo en la Formación Profesional. En el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, este sistema dual debería dar lugar a etapas más cortas en la Educación Superior inicial, seguidas de períodos regulares de aprendizaje y trabajo.

- En Finlandia, todas las titulaciones de formación profesional inicial de 3 años (120 créditos) incluyen un mínimo de medio año de formación en un puesto de trabajo (20 créditos) que se realiza durante uno o más períodos. También existe la formación de aprendices, que consiste en estudios prácticos relacionados con el trabajo real, complementado con estudios teóricos. El porcentaje de la formación realizada en un puesto de trabajo y en empresas supone aproximadamente un 70-80% del tiempo total de estudio. Las directrices de las titulaciones basadas en la competencia o en los currículos básicos, validados por el Consejo Nacional de Educación, constituyen la base de la formación de los aprendices. Los programas individuales de aprendizaje se adaptan a cada aprendiz. Al planificar los programas individuales de aprendizaje se tienen en cuenta los estudios previos y la experiencia profesional anterior.
- En Suecia, al menos el 15% del tiempo total de los programas con orientación profesional de la Educación Secundaria superior se emplea en el lugar de trabajo, mientras que en los programas teóricos este módulo es optativo. Durante el período 1996-2001, **un proyecto piloto de Formación Profesional Avanzada** (KY) concede una importancia especial al aprendizaje en el lugar de trabajo en la Educación post-secundaria. Los cursos KY combinan una orientación práctica con unos profundos conocimientos teóricos y ponen a prueba nuevos cursos de post-secundaria, nuevos métodos de enseñanza y nuevas modalidades de formación. La formación debe impartirse en un entorno familiar y ofrecer una experiencia más amplia que la simple formación en la empresa. Los proyectos KY corresponden a la Educación post-secundaria que se ofrece a los que terminan la Educación Secundaria superior o a los que ya tienen un empleo y desean mejorar sus competencias (Boström et al., 2001). Como consecuencia de una decisión del Parlamento, la KY será una actividad permanente a partir de enero de 2002.

A fin de incorporar la experiencia práctica más eficazmente a los programas de educación y de formación, en noviembre de 2000 se publicó un **Memorandum sobre la cooperación entre la escuelas y el mundo del trabajo** (*Samverkan mellan skola och arbetsliv – om möjligheterna med lärande i arbetet*). Se ha creado un gabinete asesor en el Ministerio de Educación y Ciencia para explotar las posibilidades que el aprendizaje basado en el trabajo ofrece a la Educación Secundaria superior y res-

ponder mejor a las demandas del nuevo mercado laboral. Este gabinete ha sugerido la puesta en práctica de un proyecto piloto de aprendizaje basado en el trabajo que supone una nueva concepción de la formación de aprendices y un modo alternativo de dirigir un programa de formación profesional inicial, nacional o personalizado. La Agencia de Educación Nacional (*Skolverket*) ha elaborado un nuevo programa de estudios para este proyecto piloto. Su objetivo es ofrecer a los alumnos una experiencia profesional más extensa y un conocimiento más profundo del área elegida. El curso también pretende desarrollar su capacidad para pensar y actuar por sí mismos. Otro objetivo es desarrollar sus competencias sociales y comunicativas como parte de su preparación para entrar en los círculos profesionales de su sector laboral. Si los resultados de este proyecto piloto son concluyentes, se utilizará como base para el futuro desarrollo de la Formación Profesional post-secundaria.

- En el Reino Unido, la ***School Standards and Framework Act*** 1998 (Ley de Niveles y Marco Escolar de 1998) amplía la posibilidad de que los alumnos de Inglaterra y Gales puedan adquirir una experiencia laboral durante los dos últimos años de la educación obligatoria. Las prácticas laborales se realizan en una empresa, y los alumnos desempeñan una serie de tareas similares a las de los empleados, pero subrayando los aspectos pedagógicos. Normalmente, los alumnos obtienen una experiencia laboral de dos semanas; los que no alcanzan la edad exigida para abandonar la escolaridad obligatoria sólo pueden participar en programas organizados o sancionados por la Administración Educativa Local (*Local Education Authority - LEA*) como parte de la educación del alumno. En Irlanda del Norte se han implantado fórmulas similares tras el Decreto sobre la Educación (de Irlanda del Norte) de 1998.

El gobierno ha anunciado recientemente la **ampliación del programa "Aprendizajes Modernos"** en Inglaterra, que establecerá el derecho a una plaza como aprendiz para todos los jóvenes que alcancen los niveles exigidos. El nivel elemental (*Foundation Modern Apprenticeships*) consiste en una opción de formación basada en el trabajo dirigida a los jóvenes y a los empresarios, encaminada a la obtención de un título nacional de Formación Profesional (*National Vocational Qualification - NVQ*) de nivel 2. El nivel avanzado (*Advanced Modern Apprenticeships*), creado con anterioridad, se encamina a la obtención de un título (NVQ) de nivel 3. Actualmente existen programas de formación en más de 80 sectores de empleo. En Gales desaparecerá la edad límite actual (25) para poder realizar un Aprendizaje Moderno.

En los últimos años, el *DfEE* (Ministerio de Educación y Empleo) ha financiado una serie de iniciativas de desarrollo en instituciones de Educación Superior de Inglaterra, empresas y otros agentes para mejorar las posibilidades de empleo de los titulados y aumentar la aportación de la Educación Superior a la economía. En muchos casos, esto ha animado a la Educación Superior y a las empresas a colaborar más estrechamente, de manera que la primera entienda las necesidades del empresario y las empresas reconozcan las ventajas de colaborar con la Educación Superior. Los proyectos de desarrollo se basan en la creación de nuevos tipos de asociaciones y de estructuras institu-

cionales, en marcos de referencia para la acreditación, en técnicas de enseñanza y evaluación y en el desarrollo y seguimiento de nuevos modelos de prestación de servicios.

En abril de 1998, el *DfEE* inició una nueva serie de actividades de desarrollo con el **Programa de Desarrollo de la Educación Superior y el Empleo** (*Higher Education and Employment Development Programme*) para analizar cuestiones relacionadas con la preparación de las personas para el trabajo mientras cursan estudios superiores, con la transición de la Educación Superior al mundo del trabajo y con las necesidades de una ayuda posterior dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Existen 55 proyectos, principalmente de dos años de duración, que abarcan ocho áreas: competencias clave de la Educación Superior; registro de resultados; experiencia laboral; orientación para los titulados; aprendizaje a lo largo de la vida de nivel superior; información sobre el mercado laboral de la Educación Superior; creación de empresas por parte de los titulados; e innovación y creatividad del currículo. El *Higher Education Reach-out to Business and the Community Fund* (Fondo para la Educación Superior al servicio de las empresas y la comunidad) se creó en junio de 1999. Este plan pretende alentar a las instituciones de Educación Superior de Inglaterra e Irlanda del Norte a responder a las necesidades de las empresas y contribuir al crecimiento económico y la competitividad, a la vez que mejora las perspectivas de empleo de los titulados, mediante propuestas innovadoras. Gales y Escocia tienen sus propias medidas.

**Los Graduate Apprenticeships** (Aprendizajes para los titulados) se encuentran en fase experimental. Estos planes combinan el aprendizaje en el puesto de trabajo con la Educación Superior a fin de mejorar las posibilidades de empleo de los titulados y solucionar el problema de la escasez de competencias. El programa se dirige especialmente a los empleados de las PYMES, quienes pueden cursar estudios, de forma gratuita y a tiempo parcial, para obtener un *Higher National Certificate*, un *Higher National Diploma* u otro diploma universitario (*first degree*) en una disciplina pertinente.

### 3.2 Desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el uso de las TIC

---

#### Resumen

*Las TIC son una herramienta valiosa a la hora de poner en práctica programas y planes más flexibles, motivadores y personalizados. Se cree que, por ejemplo, la utilización de las TIC para acceder a una gama mucho más amplia de cursos que los ofrecidos localmente, aumenta la motivación para iniciar y proseguir estudios. Por ello, las escuelas, las instituciones de Educación Superior y las bibliotecas se van equipando con ordenadores y conexiones a Internet. Las medidas de acompañamiento conceden direcciones*

*de correo electrónico al personal administrativo, al profesorado y a los estudiantes. Aunque prolifera este tipo de planes de equipamiento, no siempre es fácil determinar la repercusión que tendrán en las actividades pedagógicas.*

*Se van desarrollando contenidos educativos en soporte electrónico y se han creado centros de investigación especializados. En el mejor de los casos, estas iniciativas van unidas a la definición de criterios de evaluación y de selección que deben adoptarse para garantizar la calidad del material pedagógico puesto a disposición de los profesores y estudiantes.*

*Además de la provisión de equipos y del desarrollo de material educativo, las TIC también son útiles para realizar un inventario del material y de los programas disponibles y estimular la actividad de las redes de profesores y formadores. También facilitan estrategias de aprendizaje personalizadas en las que los estudiantes asumen la responsabilidad de su actividad.*

- 
- En Francia **se han creado complejos universitarios digitales**. El 11 de octubre de 2000, en París, las universidades, las *grandes écoles* de ingeniería y los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM, o institutos universitarios de formación de maestros), junto con el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED), firmaron un acuerdo de colaboración para desarrollar la oferta de Educación Superior a distancia utilizando técnicas digitales de producción y distribución. El acuerdo abarca todos los tipos de formación. La oferta a distancia puede emplearse para obtener títulos de formación universitaria inicial o permanente. Como consecuencia de la generalización de las nuevas tecnologías en la educación, también será posible modernizar las ramas de estudios convencionales y crear una oferta *on-line* de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
  - En Irlanda, el **FAS Net College** actualmente ofrece 18 cursos en las áreas de comercio y ciencias empresariales, programas informáticos, diseño de páginas web y apoyo técnico informático, que se actualizan continuamente para reflejar las demandas del mercado laboral. Además de la formación basada en la Red, este centro ofrece sistemas de aprendizaje de apoyo como la red de estudiantes, los grupos de debate, las autoevaluaciones y las tutorías *on-line* para la mayoría de los cursos. Puede acceder a estos cursos cualquier persona que esté conectada a Internet, independientemente de su situación laboral o su país de origen. La duración media de un curso es de 80-100 horas y al alumno se le concede acceso ilimitado durante 6 meses para que pueda aprender a su propio ritmo. Se ofrece un curso gratuito de técnicas de estudio para ayudar a los participantes con sus estudios, además de las tutorías *on-line*, mientras que casi todos los cursos ofrecen la opción de un certificado reconocido por la industria.

- En Italia, se ha realizado una importante inversión en el desarrollo de las TIC en los centros escolares a través del **Plan Nacional para las Tecnologías Didácticas**. Después de la finalización de la primera fase trienal (1997-2000), se ha ampliado el plan a los próximos tres años (2000-2003). Sus objetivos son fomentar la adquisición de competencias relacionadas con las TIC por parte de los alumnos, mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza/aprendizaje y la organización de las actividades pedagógicas, y reforzar las competencias profesionales de los profesores ofreciendo formación interna y, aún más importante, las herramientas y los servicios necesarios. La iniciativa incluye dos sub-programas: el A (unidad operativa para profesores) y el B (multimedia en el aula), y está relacionada con todos los aspectos de las TIC, incluyendo su integración. De esta manera, todos los centros escolares estarán conectados a Internet en el año 2001. Se han reestructurado los organismos de Formación Profesional con el fin de convertirse en centros operativos acreditados. Este proceso implica el perfeccionamiento y el desarrollo del equipamiento de las TIC. En relación con la formación de profesores de TIC, el Ministerio de Trabajo ha puesto en marcha el programa FADOL (*Formazione a Distanza On Line*), cofinanciado por el Fondo Social Europeo y encaminado al desarrollo de equipos de TIC y a perfeccionar las competencias de los profesores de TIC.
- En Austria, las iniciativas se centran en el desarrollo de **contenidos educativos** online. Su objetivo es preparar y ofrecer a los profesores y estudiantes materiales pedagógicos e información sobre la formación en soporte electrónico. En primer lugar, deben establecerse criterios para la selección y evaluación de plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje en las escuelas, en los centros de Educación Superior y en las universidades. Con la ayuda de los proveedores de material, deben elaborarse paquetes de material pedagógico destinados al aprendizaje individual. Se accederá a todo el material educativo en Internet (ya se trate de material gratuito de libre acceso o de material que exige una matrícula previa, como en el caso de los cursos para aprendices) a través de una dirección única, gracias a una página web en Internet que comenzará a funcionar antes de finales del año 2002. Las páginas con contenidos educativos informatizados se actualizarán regularmente y se ayudará a los profesores a integrar estos recursos en sus clases. El material educativo será elaborado por profesores apoyándose en las plataformas informáticas de las universidades o de las empresas, de manera que cada estudiante pueda seguir el contenido de un curso en cualquier momento (esta medida afecta en particular a los exámenes de recuperación). Se ofrecerán cursos de aprendizaje (de un oficio) a distancia en los sectores de formación con más demanda (p. ej., cursos HTL/Fachschule für EDV und Organisation). En general, se dará una gran difusión a los mejores ejemplos de buenas prácticas.

Por otra parte, se crearán **centros científicos especializados en TIC** para que las universidades puedan hacer un mayor uso de las nuevas tecnologías, especialmente en el área del *eLearning* (aprendizaje en la Red). Se crearán centros de investigación y desarrollo de competencias relacionadas con las TIC en universidades y centros de

Educación Superior. Se fomentarán las iniciativas innovadoras en investigación fundamental y aplicada en los sectores nacionales competitivos (desarrollo de software y medidas de seguridad, por ejemplo) en estrecha colaboración con el sector de la industria. Concretamente, el proyecto *Wissenschafts-und Forschungsstandort Graz* (Graz, centro de la ciencia y la investigación) permitirá concentrar la investigación sobre las TIC en los lugares más adecuados para este fin (como en el caso del Grazer Konsortium, en el que colaboran el Forschungszentrum Joanneum, la Universidad Técnica de Graz y la Universidad de Graz). Se creará un Instituto para el desarrollo de software en Graz y un centro de informática en Innsbruck. Se creará un bachillerato en tecnología informática y se dará continuidad a los *Forums Neue Medien* (Nuevos Foros de Noticias) para el aprendizaje en universidades y centros de Educación Superior.

- En Finlandia, la "Estrategia de información para la educación y la investigación 2000-2004" establece importantes objetivos para la profesión docente. El primero es **la elaboración de una estrategia de información para cada centro**. Se trata de que todas las unidades de formación del profesorado diseñen una estrategia para la utilización pedagógica de las TIC para el año 2001, y de que todos los centros educativos hagan lo mismo para el año 2002. Otro objetivo pretende que **más de la mitad de todo el personal que trabaja en el sector de la educación tenga los conocimientos y las competencias necesarias para utilizar las TIC con fines educativos, y que un gran número de profesores posean, al menos, competencias básicas relacionadas con las TIC**. En el terreno de la formación inicial y del perfeccionamiento profesional del profesorado, se subraya la importancia del conjunto de la comunidad educativa a la hora de desarrollar TIC educativas. Además de mejorar las competencias profesionales de cada profesor, la formación interna debe estar al servicio del conjunto del profesorado. Por tanto, se debe incluir un plan de formación y de desarrollo de recursos humanos en la estrategia para la utilización pedagógica de las TIC.

La formación del profesorado se basa en un proyecto con tres etapas, el **OPE.FI project**. La primera etapa se ocupa del conocimiento y del uso corriente de un ordenador, del dominio del tratamiento de textos, la navegación por Internet, el correo electrónico y la comprensión de los principios en los que se basan la utilización pedagógica de las TIC. Éstas son competencias que todos los profesores deben dominar. La segunda etapa se centra en el desarrollo de las competencias necesarias para la utilización de las TIC con fines educativos, que deben poseer, al menos, la mitad de los profesores; estas competencias incluyen, entre otras cosas, los distintos usos del correo electrónico, del entorno *World Wide Web*, y de programas informáticos para grupos: herramientas genéricas, aplicaciones pedagógicas, material informático apropiado para cada materia escolar, y principios en los que se basa la producción de material didáctico informatizado. Al final de esta segunda etapa, los profesores deben estar en condiciones de seguir la evolución de los materiales y programas informáticos y ser plenamente conscientes de los problemas y de los desafíos asociados a las TIC.

La tercera etapa se centra en los conocimientos especializados que deben poseer cerca del 10% del profesorado: aplicaciones profesionales y relacionadas con contenidos específicos, producción de materiales didácticos informatizados, gestión institucional de la información, capacidad para apoyar y formar a otros colegas, contribuir al desarrollo de la comunidad educativa y participar en las redes de expertos. En total, el OPE.FI corresponde a unos 15 créditos. La enseñanza y la formación se imparte con la colaboración de universidades, escuelas politécnicas y el Consejo Nacional de Educación.

- En Suecia ha comenzado un **proyecto piloto de educación a distancia para la Educación Secundaria superior** (*Förordning om försöksverksamhet med distansundervisning i gymnasieskolan*) con el objetivo concreto de aumentar la motivación para cursar estudios. El 6 de abril de 2000, el gobierno aprobó una normativa por la cual, gracias a las TIC, los alumnos pueden cursar estudios a los que, de otro modo, no hubieran podido acceder ya que no se imparten en centros de su municipio. Esta oferta educativa y de formación más amplia diversifica las opciones existentes y permite responder mejor a los intereses de los estudiantes, con la esperanza de que tengan una motivación para implicarse en posteriores actividades de aprendizaje. El proyecto constituye una forma de utilizar las TIC como una herramienta al servicio de una educación más flexible.

En 1998, el gobierno sueco presentó una iniciativa para desarrollar nuevos métodos de educación a distancia para adultos basados en las TIC. Las SSV (Escuelas Nacionales para Adultos) – que también se mencionan entre las iniciativas para acercar el aprendizaje a los individuos (véase Memorandum, Mensaje Clave 6) – forman parte del grupo de trabajo responsable de la puesta en marcha de proyectos encaminados al desarrollo de nuevos métodos y de dispositivos de apoyo para el aprendizaje flexible, como por ejemplo:

- cursos de formación para profesores implicados en la educación a distancia para adultos;
- un catálogo de recursos para la educación a distancia, que incluye un inventario de lo que hay disponible en el ámbito local y cuyo uso se podría generalizar; el proyecto también desarrolla fórmulas de apoyo general como un modelo de organización flexible de la educación, validación, orientación y asesoramiento académico y profesional, etc.;
- herramientas avanzadas de aprendizaje a distancia basadas en las TIC;
- una red de centros de enseñanza locales que supone el desarrollo de sistemas de cooperación entre los diferentes proveedores de formación, los entornos formales y los sistemas externos con el fin de ampliar la oferta de formación de adultos;
- modelos actualizados de cursos a distancia que adoptan diversas formas, dependiendo de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes; colaboración entre profesores y expertos en tecnologías para el desarrollo de estrategias pedagógicas personalizadas;
- cursos de idiomas para jóvenes sordos: elaboración de cursos de inglés y sueco para ayudarles a familiarizarse con la enseñanza a distancia;

- acceso mediante una dirección de Internet a información relacionada con todos los proyectos de este programa piloto y la creación de una plataforma común de recursos nacionales de formación a distancia.
- En el Reino Unido, el gobierno está realizando grandes inversiones en una serie de iniciativas relacionadas con las TIC. La **National Grid for Learning** – NGfL (Red Nacional para el Aprendizaje) es, a la vez, un portal educativo, o una pasarela web, y un programa destinado a dotar a las escuelas y otros centros educativos de la infraestructura adecuada. Sus objetivos son:
- ofrecer un medio nacional para el aprendizaje con el fin de elevar los niveles educativos y, en concreto, alcanzar los objetivos del gobierno en materia de lectura, escritura y aritmética, y mejorar la calidad de vida y la competitividad internacional de Gran Bretaña;
  - ofrecer material informático educativo y servicios de calidad a los profesores, alumnos y otros estudiantes a través de asociaciones públicas/privadas;
  - eliminar los obstáculos que impiden el aprendizaje para garantizar la igualdad de acceso a todos, incluyendo a los que viven en zonas rurales aisladas, los que tienen necesidades educativas especiales o los que viven en áreas urbanas deprimidas;
  - ofrecer un medio de información y aprendizaje para que los profesores puedan mejorar sus competencias en materia de TIC.

En Escocia, gracias a la *NGfL*, todas las escuelas y bibliotecas escocesas se conectarán a Internet para el año 2002, y todos los profesores y alumnos tendrán una dirección de correo electrónico. La *NGfL* también permitirá que los centros escolares tengan un ordenador moderno por cada 5 alumnos de Secundaria, y uno por cada 7,5 alumnos de Primaria, y mejorará el nivel de competencias de los profesores y alumnos. Desde finales de septiembre de 2000, el 81% de los centros de Primaria y todos los centros de Secundaria tienen acceso a Internet. El 47% del profesorado de Primaria y el 29% de sus alumnos, el 79% del profesorado y el 66% del alumnado de Secundaria tienen acceso a una dirección de correo electrónico. Esta iniciativa también pretende facilitar material pedagógico de calidad en Internet destinado a centros educativos, profesores, encargados de curso y todo tipo de estudiantes. Y aunque la iniciativa se ha puesto en práctica en escuelas y colleges, la *NGfL* también prevé ofrecer acceso a Internet a todos los sectores de la educación y formación a lo largo de la vida.

La **Joint Information Systems Committee** - JISC (Comisión Conjunta de Sistemas de Información) promueve la aplicación y la utilización innovadora de sistemas y tecnologías de la información en la Educación Superior y post-obligatoria en todo el Reino Unido, mediante la definición de una estrategia, la oferta de servicios de gestión, la financiación de la infraestructura de la red, las TIC y los servicios de información, los proyectos de desarrollo y los materiales pedagógicos. La JISC presenta objetivos concretos mediante una estrategia evolutiva quinquenal. La estrategia propuesta para 2001-2005 aspira a conseguir los siguientes objetivos:

- crear un entorno de información on-line garantizando un acceso seguro y fácil a una gran cantidad de material educativo y pedagógico;
- ayudar a las instituciones a crear y mantener entornos de aprendizaje dotados de servicios de gestión con el fin de ayudar a los estudiantes;
- garantizar la oferta continua de una red puntera en el mundo para apoyar la investigación y la educación en el Reino Unido, así como el acceso generalizado a esta red;
- ofrecer una serie de servicios de asesoramiento para el uso de las TIC;
- promover la innovación en el uso de las TIC para mejorar el aprendizaje, la enseñanza, la investigación y la gestión de los centros;
- mejorar las competencias del profesorado y de los estudiantes para un mejor aprovechamiento de las TIC, especialmente del uso que hacen de Internet;
- apoyar los planes regionales y locales de los centros mediante redes de grandes centros urbanos (*Metropolitan Area Networks*) y de Centros Regionales de Apoyo (*Regional Support Centres*);
- centrar en un objetivo la colaboración entre las diversas iniciativas educativas en materia de tecnologías de la información del Reino Unido para contribuir a la construcción de una sociedad que domine la información;
- promover y facilitar la cooperación internacional relacionada con la utilización de las TIC.

En Gales, la estrategia **ICT for Learning** (TIC para el Aprendizaje) pretende elevar los niveles alcanzados en los centros escolares, mejorar las competencias relacionadas con las TIC, prestar apoyo al aprendizaje a lo largo de la vida y luchar contra la marginación garantizando el acceso universal a las TIC. La estrategia abarca un período de tres años, de 1999/2000 a 2001/2002. Gracias a ella, se están creando centros de aprendizaje de las TIC en los centros escolares y municipales, se dota al profesorado de ordenadores portátiles y se están desarrollando planes específicos para ayudar a las zonas desfavorecidas y a los alumnos con necesidades especiales.

En Irlanda del Norte, la **Strategy for Education Technology** (Estrategia para la Tecnología Educativa) partió originalmente del Departamento de Educación de Irlanda del Norte (DENI), actualmente *Department of Education* (DE), en octubre de 1997. Sus objetivos son:

- dotar a todos los centros escolares de una infraestructura común de equipamiento y servicios educativos on-line gracias a un servicio de gestión;
- proporcionar formación a los profesores para que sean personalmente competentes en el uso de equipos y materiales de las TIC, y puedan integrar a las TIC en su práctica docente y en el aprendizaje de sus alumnos;
- proporcionar a los centros escolares contenidos del currículo, ayuda y orientación profesional sobre el uso más eficaz de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje y en la administración y gestión del centro escolar;
- permitir que los alumnos vivan, aprendan y trabajen en una sociedad de la información.

También en Irlanda del Norte, la **Information Learning Technology** (ILT) in Further Education (Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza post-obligatoria no universitaria) pretende garantizar que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar las competencias relacionadas con las TIC. Sus principales objetivos son:

- formación permanente personal para garantizar que todos los profesores son competentes en el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje;
- desarrollo de la infraestructura de una red interna en los colleges para permitirles explotar al máximo el potencial de las TIC para el aprendizaje;
- desarrollo curricular para garantizar el desarrollo continuo de material curricular basado en las TIC;
- creación de redes para crear una red de banda ancha para la Educación post-obligatoria y Superior que facilitará la colaboración entre estos sectores.

### 3.3 Definir la nueva función que desempeñan los profesores y formadores

---

#### Resumen

*Los profesores, los formadores y a veces otras categorías de personal docente (instructores y supervisores, etc.) se benefician de planes de formación específicos, concretamente en el campo de las TIC, para lo cual se crean centros especializados. En la Educación Superior, se está formando al profesorado para que atienda a grupos de estudiantes que difieren en cuanto a sus necesidades y estudios previos.*

*Las TIC constituyen una materia de formación en sí misma y son objeto de grandes campañas de sensibilización. En algunos sistemas, se forma a los profesores de informática para que cumplan una función de apoyo al desarrollo y mantenimiento de redes de centros escolares y de ayuda a otros profesores que no son especialistas en la materia.*

*Los sistemas que tienen escasez de profesorado también están tomando medidas para atraer candidatos a la profesión docente: reforma de la formación o de las condiciones de trabajo, campañas de sensibilización para atraer a un público nuevo o para concienciar a los individuos sobre la necesidad de formación permanente, etc.*

*Puede que se necesite más que una reforma de la formación del profesorado para que los profesores asuman su nuevo papel. Se necesitan medidas para reorganizar el funcionamiento de los centros escolares, por ejemplo, concediéndoles mayor autonomía, con el fin de fomentar una mayor colaboración entre profesores de distintos niveles del sistema.*

*Existen pocas iniciativas a favor de los formadores, a pesar de las medidas para profesionalizar a este colectivo.*

---

- El gobierno de la Comunidad flamenca de Bélgica ha encargado a las **Regionale Expertisenetwerken – REN** (Redes Regionales de Expertos) la creación de un servicio de formación permanente basada en la oferta y la demanda. Hasta el momento se han creado cinco redes regionales. Cada REN incluye, al menos, un departamento de formación del profesorado en una universidad o centro de Educación Superior oficialmente reconocido. Estas redes tienen una doble responsabilidad: ofrecer una amplia gama de cursos de formación permanente y, al mismo tiempo, ofrecer un servicio de ayuda técnica.
- El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social griego ha publicado una resolución ministerial que regula los procedimientos para la creación de un **registro de profesores de formación profesional permanente**<sup>(19)</sup>. La resolución indica las condiciones, los requisitos y las características específicas que deben reunir los formadores para ser inscritos en el registro, que incluirá los datos personales del profesor, su capacitación formal/ titulación, su experiencia docente o de otro tipo. Se espera que la creación del registro garantice la calidad y eficacia de los programas de formación. También se espera que mejore la capacitación de los profesores inscritos en el registro gracias a los programas de formación acreditados, especialmente organizados con este fin, que les permite adquirir los conocimientos y las competencias pedagógicas necesarias. El Ministerio también pretende fomentar la cultura informática y el uso de las TIC entre los profesores y formadores, ya que los profesores inscritos en el registro deberán poseer un permiso de conducir informático europeo que certifique sus conocimientos informáticos. El EKEPIS (Centro Nacional de Acreditación de Estructuras y Servicios de la Formación Profesional) se encargará de la elaboración de este registro.
- En Italia, el programa nacional de educación de adultos incluye **iniciativas especiales para mejorar la formación permanente de profesores y formadores**. Tales iniciativas se definen en el convenio nacional de cada categoría profesional, según los recursos económicos disponibles. Una de las máximas prioridades es formar, a la vez, a los profesores, formadores y profesionales que trabajan en los distintos sistemas de formación, con el fin de mejorar las competencias profesionales relacionadas con, por ejemplo, el acceso, los contratos de formación, la tutoría, la enseñanza modular, la planificación integral, las redes, la alfabetización, etc.
- En los **Países Bajos**, la **necesidad de desarrollar la formación permanente del profesorado** (puesta en práctica de conceptos innovadores en el plano pedagógico y didáctico) fue el origen del documento que expone la política del gobierno, Lifelong Learning: *The Dutch Initiative* (Aprendizaje a lo largo de la vida: la iniciativa holandesa), destinado a mejorar las posibilidades de empleo del profesorado. Sin embargo, los recientes debates políticos se han centrado en el importante descenso del número de profesores en el sistema educativo holandés,

---

<sup>(19)</sup> Fuente: OEEK (un organismo para la educación y la formación profesional).

especialmente en las grandes ciudades. En su documento político de 1999 Tailor-made Solutions for Tomorrow (Soluciones a medida para el mañana), el gobierno anunció un extenso programa para solucionar este problema. Las medidas propuestas incluían un aumento del número de participantes en la formación del profesorado, la apertura del mercado laboral de la educación, nuevas fórmulas de contratación para profesores, la reforma de la formación del profesorado, sistemas de calidad y la mejora de las políticas de personal y de las condiciones laborales. Una estrategia que ha tenido bastante éxito ha sido la **campaña nacional para animar a los antiguos profesores** – especialmente a las mujeres casadas – a reincorporarse a la docencia tras un curso de reciclaje y un período de prácticas (actualmente se está realizando una campaña similar en el Reino Unido). También ha obtenido buenos resultados la nueva **ley provisional de transición horizontal** (Interim Wet zij-instroom), que anima a los individuos a abandonar (en parte) sus empleos en otros sectores y prepararse para ejercer como profesores al final de su carrera profesional. En este contexto, los centros de formación del profesorado ofrecen una doble trayectoria corta, en colaboración con los centros escolares y los organismos encargados de organizar las prácticas. Finalmente, a fin de actualizar y mejorar las competencias de los profesores de TIC, desde agosto de 2000 existe un certificado – **Digital Driving Licence** (permiso de conducir informático) – que pueden obtener los profesores tras aprobar un examen on-line sobre sus competencias en relación con las TIC.

- Austria prevé crear una **Escuela Superior de eLearning para profesores** a fin de que, durante su formación, los estudiantes se familiaricen con las posibilidades pedagógicas y didácticas de los nuevos medios de comunicación. Los cursos para formar a los futuros profesores como responsables informáticos no sólo pretenden prepararles para enseñar informática, sino proporcionarles la base que necesitan para ocuparse del mantenimiento de las redes informáticas del centro y para ayudar a otros profesores a integrar las nuevas tecnologías en sus clases. Para el año 2002, una gran parte del profesorado poseerá, al menos, los conocimientos necesarios para obtener el permiso de conducir informático europeo (*European Computer Driving Licence – ECDL*; véase la página web en Internet: <http://www.ecdl.at>) que se está convirtiendo en un requisito indispensable para obtener un empleo. En la actualidad, un 30-40% del profesorado ya tiene conocimientos básicos de las TIC. También se contemplan medidas encaminadas a que los profesores participen en cursos de formación permanente en este campo (uso de Internet y herramientas multimedia de aprendizaje y enseñanza). Alrededor de 120.000 profesores habrán recibido formación para el año 2002. Un CD-ROM titulado **E-Fit, Österreichs Lehrer in das Internet** (E-Fit, el profesorado austríaco e Internet) sensibiliza a los profesores sobre la era de Internet y ofrece ayuda a todos los que todavía no han trabajado con Internet en sus cursos. El CD-ROM contiene un módulo de instalación automática con acceso gratuito a Internet para los profesores, ayuda para organizar las primeras horas del curso con los nuevos medios de comunicación e información sobre la producción de contenidos pedagógicos *on-line*.

- Portugal desea mejorar el nivel de competencia de todos los que participan activamente en la educación y se esfuerza en elevar el nivel de capacitación y competencia del profesorado de forma que su perfil profesional esté a la altura de las exigencias de una sociedad cognitiva. Con este fin, se han puesto en marcha varias iniciativas y se han creado centros de formación. En este nuevo contexto se concede gran importancia a la **consolidación de la autonomía de los centros escolares** mediante la aplicación de nuevas fórmulas de autonomía, de administración y de gestión escolar, incluyendo el desarrollo de proyectos escolares que animan al profesorado a asumir el nuevo papel que se espera de ellos. La **reestructuración de la red escolar** y el agrupamiento de centros forman parte de este enfoque. Estas medidas permitirán igualmente una interacción más eficaz entre los profesores de los distintos niveles educativos. La formación inicial y permanente de los agentes educativos (profesores, formadores, organizadores locales, evaluadores, orientadores y tutores) también es objeto de especial interés.

El objetivo del programa *Nónio – Siglo XXI* iniciado por el gobierno portugués es prestar apoyo al desarrollo de proyectos encaminados a la **integración de las TIC en la educación**, así como a la promoción de la **formación del profesorado** y de la colaboración internacional en este campo mediante la incorporación de la red escolar nacional a la red de centros escolares europeos. Muchas medidas del programa adoptan la forma de solicitud de ofertas encaminadas a acreditar y financiar a los centros *Nónio* y a los proyectos de centros escolares.

Con el fin de mejorar las competencias de los que participan activamente en la educación y la formación y garantizar que su perfil profesional corresponde a las de una sociedad cognitiva, el **Inoform** (*Instituto para Inovação na Formação*) ha creado un centro de recursos para el aprendizaje. Su objetivo es ofrecer un lugar de consulta y experimentación de nuevos métodos de formación, así como de intercambio de experiencias y ayuda práctica a los profesionales de la formación. El centro es, en efecto, un canal de difusión al servicio del desarrollo de las competencias individuales y/o colectivas. Como tal, será el núcleo y el eje de una red de centros de nueva generación, complementarios entre sí, y que son promovidos por organismos de formación especializados. En cuanto a la certificación de la competencia pedagógica de los formadores, el hecho de que la validez de sus certificados sea limitada (por un período de 5 años si se obtienen al finalizar la formación) ofrece una garantía adicional de mejora de la calidad de la formación.

- En Finlandia, el nivel de competencia del profesorado de Educación Básica (Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria) y Secundaria superior es bastante bueno, aunque alrededor de 1.500 profesores remunerados no tienen la titulación adecuada para garantizar su empleo. Aunque el papel del profesor está evolucionando hacia el de orientador del alumno o planificador de entornos educativos (la llamada "nueva docencia"), no se aprecian cambios radicales hasta el momento. El papel del profesor cambia, pero el proceso requiere tiempo y ayuda. El **proyecto Opepro**, que establecía

una lista cualitativa y cuantitativa de las necesidades del profesorado en cuanto a formación básica y complementaria, ha tenido gran repercusión en el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado, especialmente para los profesores de los centros de Formación Profesional, que se enfrentan a nuevos retos y que deberán participar activamente en la colaboración entre la educación y el mundo laboral, ayudar a planificar y evaluar los períodos de formación en el puesto de trabajo y participar en los esfuerzos para comercializar los organismos de formación. En los centros AMK (centros de Formación Profesional Superior), en los institutos politécnicos o en los centros de Formación Profesional para adultos, el profesorado generalmente proviene del mundo del trabajo y muchos profesores continúan trabajando a tiempo parcial en las empresas e industrias locales. Su experiencia de la realidad del mundo laboral es especialmente apreciada y, para completar esta experiencia, deben superar unos estudios de tres años de duración para obtener un diploma de profesor (Nyyssölä, Hämäläinen, 2001).

El proyecto **OPE.FI**, analizado brevemente en la sección 3.2, representa otro ejemplo importante de las iniciativas finlandesas en el campo de la formación del profesorado.

Finlandia también está invirtiendo en la **formación de formadores de adultos**.

El programa nacional destinado a beneficiar a los trabajadores "mayores", que comenzó en 1998 y tiene previsto finalizar en 2002, es un elemento clave de la estrategia para el aprendizaje a lo largo de la vida. El programa se centra en la transición a la sociedad de la información, la política cultural destinada a los trabajadores mayores, la sensibilización de la población adulta acerca de la oferta educativa, la investigación de la evolución del aprendizaje a medida que se envejece, y las competencias del profesorado. La estructura de edad y las competencias del personal docente son, por tanto, una de las prioridades de este plan de acción del Ministerio de Educación. Dos proyectos específicos están relacionados con la formación permanente de los profesores de Formación Profesional para adultos (Tukeva) y con la educación liberal para adultos (VSOP). Dada la gran variedad de iniciativas y de posibilidades de formación permanente para profesores y formadores, el Ministerio de Educación, la Agencia Nacional de Educación y los departamentos provinciales correspondientes han intentado mejorar la situación decidiendo conceder unos fondos anuales para la financiación de la formación complementaria de los profesores.

**Tukeva** es un programa de investigación y formación de 5 años para profesores y personal que trabaja en la Formación Profesional de adultos. Pretende mejorar las competencias de alrededor de 2.000 profesores/formadores y establecer mejores relaciones con el mundo laboral. También estimula la colaboración entre las organizaciones de formación de adultos y el sector empresarial animando a los profesores y a sus organizaciones a tener más iniciativa. Se basa en el principio de que el aprendizaje mejora el trabajo y de que el trabajo mejora el aprendizaje. En el programa *Tukeva*, los alumnos deciden el ritmo de su aprendizaje. Este aspecto se ve reforzado por la importancia que el programa concede a los entornos virtuales y a las TIC más modernas.

Tukeva permite a los alumnos obtener titulaciones de Educación Superior y de Formación Profesional superior, especialmente en el campo de las ciencias de la educación, del comercio y de las disciplinas técnicas. El objetivo del gobierno finlandés es utilizar este proyecto como base para la creación de una nueva red de servicios para la formación profesional del profesorado de Formación Profesional en el año 2003.

**VSOP** (Conocimientos y competencias en la educación popular de adultos) es un programa similar para profesores/formadores y otro tipo de personal implicado en la educación general de adultos. Está coordinado por la Asociación Finlandesa para la Educación de Adultos, que lo inició en 1998 para un período de cinco años. Se basa en la hipótesis de que la educación general de adultos también debe desarrollarse como comunidad profesional. Desde este punto de vista, los cursos se han diseñado no sólo para permitir el desarrollo personal del profesorado sino también el desarrollo de una comunidad profesional específica. La Asociación Finlandesa para la Educación de Adultos ha abierto el debate sobre la adopción de una visión política común para todas las organizaciones de educación general de adultos, lo que ha dado lugar a dos iniciativas para discutir este asunto. La naturaleza específica de VSOP reside en el hecho de que anteriormente no existía ningún tipo de formación específica para la educación general de los adultos. VSOP, por tanto, también funciona como un mecanismo de protección de la identidad de la educación general de adultos. El proyecto pretende llevar a cabo estudios de introducción a este tipo de educación, junto con un esfuerzo para impulsar la investigación en este campo, que hasta el momento ha sido escasa, y mejorar la capacitación profesional de este sector.

- En Suecia una **Comisión del gobierno ha presentado propuestas para reformar la Educación Superior** con el fin de preparar a los profesores para trabajar con un nuevo tipo de alumnos. Las propuestas están relacionadas con la formación permanente del profesorado universitario y con la forma en que éste puede adaptarse a las necesidades pedagógicas de nuevos grupos de estudiantes que acceden a la Educación Superior con una formación académica previa muy diversa.

Por otra parte, la Formación Profesional en centros de Educación Secundaria superior es impartida por profesores especialistas en materias económicas o técnicas, o por profesores que han completado la Formación Profesional y han realizado estudios sobre la teoría profesional. También poseen una dilatada experiencia profesional y se han formado como profesores en centros de formación del profesorado. El 1 de julio de 2001 comienza un nuevo programa de formación para ofrecer a todos los profesores, desde el nivel de Educación Infantil hasta Secundaria superior, una base de conocimientos y una formación común. La tarea más importante de la formación permanente del profesorado de los centros de Secundaria superior y de Komvux<sup>(20)</sup> es completar

---

<sup>(20)</sup> Komvux es la oferta municipal de educación de adultos, que incluye educación básica para adultos, Educación Secundaria superior para adultos y formación complementaria.

su competencia en materias concretas de manera que sea más adecuada a la exigida por los nuevos currículos de la Educación Secundaria superior. El gobierno ha destinado EUR 185 millones (SEK 1.700 millones) para el período 1999-2002 con el fin de desarrollar los conocimientos y competencia del profesorado en relación con las tecnologías de la información. Dicha formación beneficiará a unos 70.000 profesores. El gobierno también ha aportado EUR 23 millones (SEK 200 millones) para mejorar los conocimientos y competencia del profesorado en relación con la Educación Especial (para niños con problemas de aprendizaje).

- En el Reino Unido, el DfEE ha publicado recientemente un **documento estratégico sobre el perfeccionamiento profesional permanente** (*Continuing professional development - CPD*) **del profesorado**. La estrategia incluye iniciativas como permisos sabáticos, aumento de la oferta de formación permanente para profesores en su segundo o tercer año de práctica docente, becas de investigación, becas profesionales y perspectivas de perfeccionamiento profesional en el extranjero. También se ha publicado recientemente un código de buenas prácticas para los que ofrecen programas de CDP. En Gales, la Asamblea Nacional está contemplando la manera de mejorar el perfeccionamiento profesional del profesorado y ha iniciado consultas sobre un **Plan de Perfeccionamiento Acelerado para los Profesores de Gales**.

Los **currículos nacionales de formación del profesorado** de Inglaterra y Gales **especifican el contenido mínimo de conocimientos y competencias** que deben poseer y ser capaces de utilizar todos los futuros profesores de Primaria y Secundaria, y que están relacionados con las materias básicas y el uso de las TIC en la enseñanza de estas materias. Se espera que las instituciones de formación incluyan otros aspectos que no se especifican en los currículos. Se están añadiendo nuevos requisitos para los profesores en período de formación. En febrero de 2001 se implantaron los exámenes informatizados sobre aritmética básica y lectura/escritura para todos los que desean obtener el título de profesor entre el 1 de mayo de 2001 y el 30 de abril de 2001. Los exámenes sobre las competencias relacionadas con las TIC se implantarán a partir de septiembre de 2001. En Inglaterra, a partir del 1 de mayo de 2002, todos los futuros profesores que desean obtener la condición de profesor cualificado (*Qualified Teacher Status - QTS*) deberán aprobar estos exámenes, que versarán sobre las competencias básicas que necesitan los profesores para desempeñar su papel profesional en el sentido más amplio, en lugar de reducirse a los conocimientos que se les exige para impartir su asignatura. Deben presentarse a dichos exámenes todos los que ingresan en la profesión docente, independientemente de la vía formativa que han seguido. En Gales se implantarán exámenes similares más adelante, dependiendo de la opinión de la Asamblea Nacional de Gales.

En la actualidad, en Inglaterra no existen requisitos legales para la formación inicial del profesorado de la educación post-obligatoria no superior. Sin embargo, a partir de septiembre de 2001, a todos los profesores a tiempo completo de este sector se les exigirá un **certificado universitario de pedagogía** (*Certificate in Education*), mien-

tras que a los profesores a tiempo parcial se les exigirá un **certificado de profesor de educación post-obligatoria del City and Guilds** (*City & Guilds Further and Adult Education Teacher's Certificate*).

En Irlanda del Norte, todos los profesores a tiempo completo deben adquirir las **competencias relacionadas con las TIC que corresponden al nivel 2** para septiembre de 2002.

En el Reino Unido, el **New Opportunities Fund Training** se dedica a formar a profesores y bibliotecarios el uso eficaz de las TIC para alcanzar sus objetivos pedagógicos y alcanzar el nivel de conocimientos sobre las TIC que ahora necesitan los profesores recién titulados (quienes, desde 1999, en Inglaterra y Gales, han tenido que alcanzar el nivel de competencia en el uso de las TIC que exige la normativa).

En Inglaterra y Gales existen diversas iniciativas para **equipar y formar a los profesores en relación con las TIC**, entre ellas "Ordenadores para los profesores" (*Computers for Teachers*), "Ordenadores portátiles para los directores de centros" (*Laptops for Headteachers*) y un plan encuadrado en el programa "Vía rápida" (*Fast-track Programme*) para el perfeccionamiento acelerado y la promoción de nuevos profesores altamente cualificados. Su objetivo es elevar la confianza del profesorado y su competencia en relación con las TIC ofreciéndoles el acceso personal a un ordenador. "Ordenadores portátiles para los directores" estaba destinado a directores recientemente nombrados. Todos los profesores seleccionados para el programa "Vía rápida" pueden recibir, de forma gratuita, un ordenador portátil.

En Irlanda del Norte, el **Fondo de Inversión Estratégica** (*Strategic Investment Fund*) financia un programa para los encargados de la enseñanza en el sector de la industria (*Lecturers in Industry*), con el objetivo de que la enseñanza se adapte a las necesidades actuales de la industria.

También existen en Inglaterra varias iniciativas para apoyar a las organizaciones, y a su personal, que ofrecen a los adultos programas de formación sobre competencias básicas:

- la **Iniciativa para la Calidad de las Competencias Básicas del Consejo para la Financiación de la Educación Post-obligatoria** (*FEFC*) (*FEFC Basic Skills Quality Initiative*), cuyo objetivo es mejorar la gestión estratégica y operativa de la oferta de formación en competencias básicas. Las dos primeras fases de la iniciativa se centran en el desarrollo de material relacionado con las buenas prácticas y de herramientas de formación destinadas a ayudar a los proveedores de formación a utilizar estos materiales más eficazmente.
- El gobierno también ha encargado a la BSA (*Basic Skills Agency*) la elaboración de un programa de **formación intensiva relacionada con el currículo** (*Intensive*

*Curriculum Training*) para facilitar la implantación del nuevo currículo de alfabetización y aritmética básica para adultos en el ámbito nacional. La primera fase, de enero a marzo de 2001, ofrece formación a unos 500 formadores que formarán parte de los equipos regionales de formadores encargados de impartir la formación intensiva prevista en la segunda fase. Esta segunda fase, que comienza en febrero de 2002, ofrecerá un programa intensivo de formación de tres días, basado en el nuevo currículo, a todos los profesores de lectura, escritura y aritmética básica que trabajan con alumnos mayores de 16 años durante, al menos, 6 horas semanales.

- El **Programa de Corredurías de Competencias Básicas** (*Basic Skills Brokerage Scheme*) pretende que los empresarios participen en una red de corredores y proveedores acreditados de formación relacionada con las competencias básicas del puesto de trabajo. El programa ofrece cursos de formación a los corredores y a los proveedores de formación en el puesto de trabajo de la zona oeste de Londres y del noreste de Inglaterra. Esto forma parte de una serie de proyectos de desarrollo de la formación en el puesto de trabajo gestionados por la *BSA*.
- Con el fin de contribuir a la enseñanza de las competencias básicas en el puesto de trabajo, el gobierno financiará, en toda Inglaterra, la oferta de 30 cursos para obtener el certificado **"Eliminando barreras"** (*Breaking Down Barriers*) durante 2001/02. Estos cursos son coordinados por la Red para las Competencias Básicas del Puesto de Trabajo (*Workplace Basic Skills Network*) e impartidos en colaboración con los Consejos de Aprendizaje y Competencias (*Learning and Skills Councils*) locales y las agencias regionales de desarrollo.
- Para ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje y/o discapacidades, el gobierno ha encargado la elaboración de un programa de trabajo a un consorcio dirigido por la Agencia para el Desarrollo del Aprendizaje y de las Competencias (*Learning and Skills Development Agency*) y el Instituto Nacional de Educación de Adultos (*National Organisation for Adult Learning - NIACE*). Uno de los cinco ejes de este programa será el perfeccionamiento del profesorado encargado de la alfabetización y la enseñanza de aritmética básica que trabaja con personas que tienen problemas de aprendizaje o discapacidades.

## MENSAJE CLAVE 4: VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

Se pretende mejorar la comprensión y la validación de la experiencia y de los conocimientos adquiridos anteriormente, especialmente cuando se trata de una formación no formal e informal, mediante la participación de los que validan estos conocimientos en la práctica.

Garantizar el reconocimiento visible y adecuado del aprendizaje forma parte integral de la calidad de los servicios educativos y de formación. En una Europa integrada, un mercado laboral abierto y el derecho de los ciudadanos a vivir, estudiar, formarse y trabajar en todos los Estados Miembros exige que los conocimientos, las competencias y las titulaciones sean, a la vez, más fáciles de comprender y de "transferir" de un Estado Miembro a otro.

El reconocimiento explícito es un modo eficaz de motivar a "los que no tienen hábito de aprender", así como a los que han permanecido alejados del mundo laboral. Es imprescindible desarrollar sistemas de calidad para la "validación de la experiencia anterior" y promover su aplicación en diversos contextos.

La creación de sistemas fiables requiere una mayor participación de los que, en último término, validan esta experiencia en la práctica y conocen bien la forma en la que los individuos y las empresas utilizan esta experiencia en la vida cotidiana. Los agentes sociales y las Organizaciones No Gubernamentales correspondientes no son, por tanto, menos importantes que las autoridades oficiales y los profesionales de la educación.

### Resumen

*El Memorandum define el aprendizaje a lo largo de la vida como "toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia". A continuación subraya la dimensión global del aprendizaje, que incluye todos los aspectos de la vida, lo que significa que puede realizarse en cualquier parte y en cualquier momento. Esta combinación implica que el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida no significa simplemente reformar o cambiar la educación y formación formales tal y como las conocemos, sino mucho más: integrar y establecer nexos con el aprendizaje que se realiza en contextos formales, no formales e informales. En otras palabras, supone construir puentes y vínculos para enlazar las diversas vías de aprendizaje, permitiendo el paso del mundo del trabajo al del aprendizaje y viceversa y, lo que es más importante, valorar y reconocer de forma explícita (mediante certificados o títulos) los resultados del aprendizaje realizado en contextos no formales.*

*Este último aspecto es el que distingue el aprendizaje del siglo XXI del enfoque preconizado en los años 70. También subraya el carácter único de la vía de aprendizaje elegida por cada individuo y de la multitud de actores y agentes que pueden estar implicados en el proceso del aprendizaje a lo largo de la vida del individuo. Deben introducirse elementos de transparencia y normalización para que sea posible evaluar, validar o valorar los resultados del mencionado aprendizaje, de forma que tanto el individuo como el posible empleador pueda entenderlo y sacarle partido.*

*El desarrollo de los sistemas, a excepción de algunos experimentos en Bélgica y Francia, se basan en la inclusión de los resultados del aprendizaje no formal en el sistema formal como paso previo hacia la obtención de una certificación formal. Pero, ¿es esto siempre necesario? Por ejemplo, no todos los empleados tienen la intención de obtener una titulación formal, sino que les gustaría que se acreditaran sus competencias con vistas a una promoción, un cambio de empleo o un aumento de salario. Todavía estamos dando los primeros pasos hacia el desarrollo de tales sistemas y deben resolverse asuntos espinosos. En esta cuestión los agentes sociales juegan un papel crucial. En los Países Bajos, los agentes sociales son responsables del aprendizaje a lo largo de la vida en el lugar de trabajo y han firmado un acuerdo con el gobierno, el Plan para el Empleo (Doets, et al, 2001), uno de cuyos diez objetivos es la "introducción y desarrollo de la acreditación del aprendizaje previo". La participación de los poderes públicos, de los agentes sociales, de las ramas sectoriales, de las ONG y de otras asociaciones tiene lugar, por el momento, en este nivel formal. La colaboración se sitúa en un nivel práctico y se orienta hacia futuras iniciativas.*

*La valoración del aprendizaje no sólo está relacionada con la mejora de las perspectivas de empleo y de la carrera profesional, aunque son importantes. Existe una creciente demanda de títulos en todos los estratos sociales, lo que crea un dilema a la educación general de adultos basada en actividades de ocio o intereses especiales. Estos cursos no suelen estar encaminados a la obtención de una titulación y, aunque tienen un valor social muy grande, corren el riesgo de competir y perder frente a programas de aprendizaje que ofrecen una certificación.*

*Si el Foro Europeo sobre la Transparencia abordara la cuestión del aprendizaje no formal, podría ofrecer una plataforma a) para mejorar el reconocimiento de la capacitación, la competencia y los conocimientos a fin de facilitar la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, y b) para que los Estados Miembros sistemáticamente intercambien información sobre el uso y la aceptación de formas nuevas de evaluación y reconocimiento. Los puntos de referencia nacionales actualmente utilizados para poner en práctica las recomendaciones del Foro deben trabajar en estrecha colaboración con los servicios nacionales, regionales y locales de orientación e información.*

---

## Iniciativas en el ámbito europeo

Las iniciativas en el ámbito europeo han contribuido claramente a sensibilizar al público en general y a los políticos sobre la cuestión del reconocimiento del aprendizaje no formal. El Libro Blanco de la Comisión Europea "Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva"(1995) ha permitido definir claramente la cuestión y, por consiguiente, prestar apoyo a las iniciativas nacionales y sectoriales. Los programas a que dio lugar (principalmente Leonardo da Vinci y Adapt) han impulsado y financiado actividades experimentales sin precedentes. Aunque no interviene directamente en los esfuerzos para desarrollar sistemas nacionales, la UE ha contribuido a aumentar el interés en esta cuestión y también ha prestado un apoyo práctico a la experimentación metodológica e institucional. Esto no significa que la estrategia concreta del Libro Blanco, centrada en las normas europeas y en el modelo europeo de carnet **personal de competencias**, se haya llevado a la práctica. Uno de los obstáculos principales es la heterogeneidad de los objetivos definidos en el momento de la concepción de la tarea. Por una parte, el carnet personal de competencias se presentó como una fórmula acumulativa, encaminada a introducir una acreditación nueva y más flexible de la capacitación y las competencias. Por otra parte, esta iniciativa pretendía desarrollar nuevas metodologías de evaluación alegando la necesidad de identificar y utilizar un espectro de competencias más amplio: en otras palabras, se trataba de un objetivo formativo principalmente destinado a apoyar los procesos cognitivos.

Los programas **Leonardo** y **Socrates** han financiado varios proyectos para desarrollar instrumentos de evaluación automatizada en las tres áreas de competencia definidas en el Libro Blanco:

- competencias básicas;
- competencias técnicas y profesionales;
- competencias clave.

En un informe encargado por la Comisión en 1998, los *Guildford Educational Services*, tras analizar las iniciativas en este campo, concluyeron que es difícil elaborar exámenes informatizados que sean a la vez válidos y fiables en un cierto número de países, ya que es difícil definir un tronco común de contenidos válido para todos estos países.

El **Permiso de Conducir Informático Europeo** (PCIE) es, sin embargo, un buen ejemplo de un enfoque específico centrado sobre una tarea y/o una tecnología. El éxito de este experimento, basado en definiciones claras del área a evaluar y en una estructura institucional eficaz, es motivo de reflexión para futuras estrategias. Este tipo de prueba abarca campos que pueden medirse fácilmente de una manera casi objetiva (verdadero/falso), pero oculta competencias clave como las relacionadas con la comunicación, la cooperación y la resolución de problemas (véase también el capítulo dedicado al Mensaje Clave 1 del *Memorandum*).

El **Sistema Europeo de Transferencia de Créditos** (SETC) garantiza el reconocimiento académico de estudios realizados en el extranjero. Favorece la transparencia de los currículos al ofrecer información detallada sobre los mismos y su pertinencia en relación con la obtención de un título; también ayuda a las autoridades académicas a tomar decisiones en materia de reconocimiento académico, gracias a un acuerdo previo entre los estudiantes, las instituciones del país de origen y del país de destino sobre el contenido de los programas de estudios en el extranjero. Al igual que en los Estados Miembros, este sistema ha sido adoptado en la mayoría de los países candidatos.

La Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura) ha creado un comité director para analizar la posible transformación del SETC en un **Sistema de Créditos Europeo** (*European Credit System*) que permita la acumulación y la transferencia, dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo la acumulación de créditos en el terreno de la educación, la formación profesional y el perfeccionamiento profesional, y que también permita la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. La **Declaración de Bolonia** menciona concretamente la implantación de "un sistema de créditos – como en el sistema SETC" y sugiere que "los créditos también podrían obtenerse en contextos distintos a la Educación Superior, incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida, siempre que sean reconocidos por los centros superiores afectados". Esta cuestión será abordada en el programa de actuaciones comunes para Sócrates, Leonardo y Juventud.

El **Foro europeo para la transparencia de las titulaciones** se creó en noviembre de 1998 como una iniciativa común del Cedefop y de la Comisión Europea. Desde entonces ha formulado varias recomendaciones importantes que se han puesto en práctica en los Estados Miembros.

El **suplemento descriptivo del certificado recomendado por el Foro** pretende proponer un formato normalizado para presentar las competencias y los conocimientos adquiridos por los poseedores del certificado y establecer un sistema para expedir, junto con cada certificado nacional oficial, un *suplemento descriptivo* en la lengua oficial del país, que podría traducirse, de forma voluntaria, a una o más lenguas de la UE. El suplemento del certificado se basa en un formato común europeo. Es una herramienta más que permite aumentar la transparencia de las competencias profesionales y ayudar a los que buscan un empleo en Europa. También deberá contribuir a que los empleadores comprendan mejor los títulos profesionales expedidos en otros países distintos al suyo. El formato del suplemento ha sido traducido a once idiomas.

El Foro también recomienda que los Estados Miembros de la UE/EEE tomen la iniciativa de designar **puntos de referencia nacionales** que tengan las cualidades y funciones siguientes:

- disponer de una visión de conjunto de los recursos nacionales de información acerca de la estructura y contenido del sistema nacional de FP y posibilidad de utilizar dichos recursos;

- colaborar activamente con las instituciones y las redes europeas de información, tanto de forma bilateral como multilateral;
- ayudar a los individuos, a las instituciones, a los empresarios y a los puntos de referencia de otros países mediante información que favorezca la movilidad y la transparencia de las titulaciones profesionales;
- ayudar a que las propuestas del Foro se lleven a la práctica en el ámbito nacional, desarrollando los suplementos descriptivos del certificado (aunque no se trate necesariamente del organismo que expide el título).

Hasta el momento diez Estados Miembros han adoptado medidas para establecer los puntos de referencia. El Foro prosigue su tarea y ha creado un grupo de trabajo encargado de preparar el terreno para incluir en su plan de acción la transparencia del aprendizaje no formal.

A raíz de la decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 acerca de la promoción de vías europeas para la formación en alternancia (escuela/trabajo), incluyendo los aprendizajes (de un oficio)(1999/51/EC, OJ L 17 de 22.1.1999), el **Europass-Formación** comenzó a existir el 1 de enero de 2000. Persigue un doble objetivo: definir los principios, en cuanto a contenido y calidad, en los que se basan las vías europeas, es decir, los períodos de formación en el extranjero; y promover su transparencia y visibilidad. Este documento indica los datos personales del estudiante en prácticas, ofrece información sobre la iniciativa de formación correspondiente (en qué vía europea participa) y sobre los períodos de formación realizados en el extranjero (centro/empresa que lo acoge, tutor, etc.). Sólo los Puntos Nacionales de Contacto pueden distribuir el "Europass-Formación" a las organizaciones de su país que envían alumnos en prácticas al extranjero dentro del marco de las vías europeas. Existen Puntos Nacionales de Contacto en los 15 Estados Miembros y en tres países del Espacio Económico Europeo. La página web Europa ofrece información detallada sobre estos Puntos de Contacto así como enlaces con algunas de sus páginas de acceso.

Como consecuencia de la Cumbre de Lisboa, que preconizaba la creación de un "**CV europeo** común", la Comisión ha creado un grupo de expertos en el marco del Foro europeo para la transparencia con el fin de examinar esta cuestión, estrechamente ligada a cuestiones políticas más generales relativas a la transparencia de las competencias profesionales y a la movilidad.

El formato común del curriculum vitae deberá ayudar al individuo a explicar sus títulos, sus competencias y su experiencia a los posibles empleadores, tanto en su país como en el extranjero, de la manera más eficaz posible. Al subrayar el contenido y el perfil de las competencias personales, debe contribuir a un tratamiento equitativo. El formato común del CV tendrá dos funciones principales: en primer lugar, se utilizará de la manera tradicional, como anexo a una solicitud de empleo (en soporte de papel o electrónico). En segundo lugar, como es cada vez más frecuente, se incluirá en una "base de datos de demandantes de empleo". En varios Estados Miembros esta última función ya ha sido

aceptada por los servicios públicos de empleo y por "corredores de empleo" privados (véase el capítulo dedicado al Mensaje Clave 5 del *Memorandum, Orientagiovani*). Actualmente la Comisión Europea y Eures (Servicios Europeos de Empleo) están estudiando una versión europea.

#### 4.1 Desarrollar sistemas de reconocimiento y valoración del aprendizaje no formal e informal

---

##### Resumen

*Durante la última década la mayoría de los países europeos han comenzado a introducir métodos e instituciones para evaluar y reconocer los conocimientos adquiridos fuera de los sistemas formales de educación y formación. Se puede apreciar una evolución progresiva de la simple experimentación a un comienzo de puesta en práctica. El examen de estas medidas pone en evidencia la falta de un enfoque común europeo en los Estados Miembros. Sin embargo, las reformas obedecen a los mismos retos y a la misma dinámica.*

*La situación europea se presenta mediante ejemplos de cinco grupos de países. El texto se basa en gran medida en extractos de la publicación *Garantizar la transparencia: Identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa* (Bj\_rnåvold, 2000).*

*Aunque los países incluidos en cada grupo pueden presentar algunas diferencias en cuanto a sus enfoques metodológicos e institucionales, la proximidad geográfica y las similitudes institucionales parecen favorecer el aprendizaje mutuo y, en cierta medida, la búsqueda de soluciones comunes.*

---

##### ► Alemania y Austria: **el enfoque del sistema dual**

Los enfoques alemán y austríaco en materia de identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal son muy similares. Es interesante destacar que, hasta la fecha, los dos países en los que el aprendizaje basado en el trabajo se ha integrado más sistemáticamente en la educación y en la formación (mediante el sistema dual) se han mostrado reacios a seguir esta nueva tendencia. Por una parte, esta actitud refleja el éxito del sistema dual, tanto en términos pedagógicos (combinación del aprendizaje formal y experimental) como en términos de capacidad (altos porcentajes de participantes de los grupos de edad que abarca). Por otro lado, teniendo en cuenta la gran importancia que se da a la formación inicial, parece que el sistema actual sólo es parcialmente capaz de extender sus funciones a la formación profesional permanente y de responder a las demandas de formación de los adultos, que están más diversificadas. Pero, a pesar

de ello, se puede observar una intensa actividad de experimentación basada en proyectos y un aumento de la atención que se presta a estas cuestiones. La discusión sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal en Alemania y Austria está estrechamente ligada a la discusión sobre la flexibilidad de la educación y la formación.

► Grecia, Italia, España y Portugal: **el enfoque mediterráneo**

En Grecia, Italia, España y Portugal la actitud general hacia la introducción de metodologías y sistemas para el aprendizaje no formal es positiva. Tanto en el ámbito público como en el privado, se expresa claramente la utilidad de tales prácticas. La enorme reserva de conocimientos no formales que constituye la base de importantes segmentos de las economías de estos países necesita hacerse visible. No sólo se trata de facilitar la utilización de estas competencias, sino de mejorar la calidad de las mismas. Las metodologías para la evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal pueden considerarse herramientas para la mejora de la calidad, afectando no sólo a los trabajadores individuales y a las empresas sino a sectores enteros de la economía. La situación de estos países también pone en evidencia el largo camino que hay que recorrer para pasar de la intención a la práctica. Se han dado pasos en el terreno político y legal a través de reformas educativas de distinta extensión, pero la introducción efectiva de prácticas de evaluación y reconocimiento apenas ha progresado. Los años venideros mostrarán si las intenciones positivas expresadas de forma casi unánime en estos cuatro países se traducen en prácticas que tengan un efecto y una utilidad real para los individuos y las empresas.

En Italia, se ha introducido el reconocimiento del aprendizaje no formal en el sistema escolar, en el contexto de un nuevo certificado concedido a los alumnos que completan la etapa obligatoria y la Educación Secundaria superior.

► Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca: **el enfoque nórdico**

No se puede hablar de un "modelo nórdico", al menos en el sentido estricto. Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca han elegido enfoques diferentes y trabajan a distinto ritmo. Estas diferencias no alteran el hecho de que estos cuatro países han tomado medidas prácticas, mediante iniciativas legislativas e institucionales, para reforzar los vínculos entre la formación y la educación formal y el aprendizaje que se realiza fuera de los centros escolares. A pesar de que algunos elementos inherentes a esta estrategia ya existían desde hace algún tiempo, las iniciativas más importantes se han adoptado en los últimos años, especialmente a partir de 1994/95. El aprendizaje mutuo de estos países es importante, y su importancia ha aumentado en los dos o tres últimos años. La influencia de los enfoques finlandés y noruego sobre documentos suecos recientes atestiguan este hecho. Finlandia y Noruega se muestran claramente abiertas a la integración institucional del aprendizaje no formal como parte de una estrategia general de aprendizaje a lo largo de la vida. Los proyectos presentados en Suecia indican que este país evoluciona en la misma dirección y que, tanto en Suecia como en Dinamarca, la cuestión del aprendizaje no formal será objeto de una mayor atención en los próximos años.

En Dinamarca, el sistema de educación básica para adultos (segunda oportunidad) prevé que la educación previa y la experiencia profesional sea reforzada mediante la asistencia a cursos complementarios para obtener la validación de un determinado nivel de competencias. El objetivo del programa de educación de adultos es el mismo que el del programa destinado a la educación y la formación inicial de los jóvenes. Los alumnos adultos se presentan a un examen final, como hacen los jóvenes que todavía asisten al colegio, pero su programa básico tiene una estructura más flexible, con contenidos más realistas, ligados a la experiencia práctica y a los conocimientos adquiridos por el adulto en diversos contextos. Se trata de sacar el mayor provecho posible a este capital. Antes de emprender unos estudios de educación básica para adultos, el candidato debe someterse a una evaluación de sus competencias por parte del centro, que está relacionada con los conocimientos adquiridos anteriormente y con su experiencia profesional. Sobre esta base el centro elabora un plan de educación y formación personalizado que debe seguir el interesado para poder obtener el pleno reconocimiento de sus competencias. Estas medidas se destinan a adultos de, al menos, 25 años de edad que tengan una experiencia profesional de dos años, como mínimo.

Desde el desarrollo de la iniciativa *Kunskapslyftet* (véase el capítulo dedicado al Mensaje Clave 1 del Memorandum), la **validación de las competencias y conocimientos adquiridos dentro o fuera del sistema educativo formal** ha sido una prioridad en Suecia. Varios municipios han utilizado diversos métodos para evaluar y reconocer la experiencia y los conocimientos adquiridos por los adultos en contextos educativos, profesionales o de otro tipo. En 1998, un comisario especialmente nombrado por el gobierno propuso una serie de principios que sirvieran de orientación para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas al cursar la Educación Secundaria superior en el extranjero – principios que también podían aplicarse a otros niveles educativos y de formación. En 1999 se nombró una Comisión para trabajar en tres áreas importantes:

- su primera tarea consistía en poner en práctica y evaluar tres proyectos piloto a fin de desarrollar modelos y métodos de validación de las competencias profesionales adquiridas tras cursar la Educación Secundaria superior en el extranjero, así como otras competencias exigidas por el mercado laboral para el desempeño de algunas profesiones;
- a continuación debía proponer dispositivos operativos y contemplar la ampliación del proyecto piloto;
- finalmente, la Comisión tenía que realizar un estudio de las necesidades con relación a un sistema nacional de validación de las competencias y conocimientos de los adultos.

Mientras tanto, un cierto número de administraciones locales habían continuado validando las competencias de forma independiente. El conocimiento y la experiencia que el proyecto piloto debía aportar se obtenía, en gran medida, a través de estas iniciativas municipales. Como los datos básicos habían variado durante el trabajo de la Comisión, sus responsabilidades se revisaron en diciembre de 2000. Actualmente sus actividades se centran en la realización de un inventario y de una descripción y análisis de las actuaciones municipales en el terreno de la validación. Todavía se mantiene el acuerdo alcan-

zado con tres municipios sobre los proyectos piloto relacionados con la validación de las competencias profesionales adquiridas en el extranjero. Se espera un informe definitivo para diciembre de 2001.

► Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos: **el enfoque "NVQ"**

En el Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos se puede observar una gran aceptación de un modelo educativo y de formación centrado en los resultados y basado en el rendimiento. Una de las características de estos países es la aceptación general del aprendizaje fuera de las instituciones formales de educación y formación como una vía válida e importante para la adquisición de competencias. Sin embargo, lo que se pone en duda es la manera de aplicar un sistema semejante. La experiencia del Reino Unido y de los Países Bajos pone en evidencia algunos problemas institucionales, metodológicos y prácticos asociados a la implantación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal en su propio marco. El primer obstáculo, y el más serio, es la dificultad de desarrollar un estándar de competencia aceptable. Cuando se supone que la evaluación está basada en criterios de referencia, la calidad del estándar es crucial. Las experiencias del Reino Unido muestran algunas dificultades relacionadas con la búsqueda de un equilibrio entre los criterios de referencia de competencias demasiado generales o demasiado específicos. La segunda dificultad que ponen en evidencia los casos del Reino Unido y de los Países Bajos, pero que no se refleja en los documentos consultados sobre la experiencia irlandesa, está relacionada con los problemas clásicos de la evaluación: la fiabilidad y la validez. En los documentos que hemos consultado se muestran claramente los problemas pero las soluciones, si existen, no se exponen de forma tan clara. Los tres países basan su formación profesional en sistemas modulares, lo que parece contribuir a la introducción rápida y a gran escala de metodologías y de instituciones en este campo.

► Francia y Bélgica: **"apertura" de diplomas y certificados**

En varios aspectos, Francia puede considerarse uno de los países europeos más avanzados en el área de la identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal. Bélgica ha sido menos activa, pero se han adoptado una serie de iniciativas en los últimos años, en parte por influencia de la experiencia francesa. Las primeras iniciativas francesas datan de 1985, cuando se implantó el sistema del *bilan de competence* (registro de competencias). Este registro tiene como finalidad ayudar al empleador/empleado a identificar y evaluar las competencias profesionales, con vistas a contribuir al desarrollo profesional y a utilizar mejor las competencias dentro de la empresa.

La segunda iniciativa francesa importante ha sido la "apertura" del sistema nacional de educación y formación a las competencias adquiridas fuera de las instituciones formales. Desde 1992, pueden obtenerse certificados de aptitud profesional (*Certificat d'aptitude professionnelle*) correspondientes a diversos niveles, según la evaluación de los conocimientos previos y no formales. En este sentido, la ley de 20 de julio de 1992 sobre este tipo de validación ha introducido una innovación crucial en la concesión de diplomas tecnológicos y profesionales y de títulos similares. Todos los que han ejercido un tipo de acti-

vidad profesional que se corresponde con estos diplomas puede estar exento de exámenes debido a su experiencia. Puede que la actividad laboral se haya realizado en más de una categoría profesional: como trabajador asalariado, artesano, trabajador autónomo, etc. Como respuesta individual a los adultos en activo que desean obtener una titulación formal, la validación de la experiencia profesional se inscribe en la problemática de la educación a lo largo de la vida. Al conceder este derecho, el Ministerio de Educación reconoce abiertamente que la actividad laboral proporciona competencias y conocimientos iguales a los adquiridos mediante la educación y formación convencionales. Desde entonces, un organismo externo a las empresas concede un valor oficial a los beneficios obtenidos mediante la experiencia profesional.

Se espera un nuevo avance en el campo de la validación y certificación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral al margen de la educación formal cuando se apruebe el proyecto de ley sobre la modernización social, concretamente en sus artículos sobre el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida y sobre diplomas y certificados que acreditan los conocimientos y las competencias profesionales. El 12 de enero de 2001, la Asamblea Nacional aprobó, en primera lectura, la sección sobre la formación profesional del proyecto de ley. El objetivo es que la parte relativa a la "validación de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia" (*validation des acquis de l'expérience* – (VAE) entre en vigor en septiembre de 2001. En lo que concierne a los aprendizajes (de un oficio), las disposiciones adoptadas se aplicarán en el año 2002. Varias enmiendas incluyen cambios relacionados con las actuaciones conjuntas de ámbito regional (creación de comités regionales de coordinación), pero también con la oferta de formación actual (se especifica detalladamente el procedimiento para declarar la existencia de un tipo de formación concreto) y con la formación a distancia. Se creará un observatorio de la oferta de formación. En este sentido se ha presentado un proyecto a la Comisión de Asuntos Sociales de la Asamblea Nacional.

Las Cámaras de Comercio e Industria francesas pusieron en marcha una tercera iniciativa importante, cuyo objetivo era establecer procedimientos y normas de evaluación independientes del sistema formal de educación y formación. Esta iniciativa, que utilizaba como punto de partida la norma europea EN45013 sobre procedimientos de certificación de los trabajadores, ha permitido acumular una experiencia importante. En Bélgica se están llevando a cabo iniciativas paralelas que también se basan en la EN45013.

## 4.2 Crear pasarelas y fórmulas flexibles dentro de los sistemas actuales

### Resumen

*Como hemos visto anteriormente en el Mensaje Clave 1, ciertos países desarrollan marcos nacionales que permiten el libre paso de un tipo de educación o formación a otro tipo. Otros países intentan mejorar la progresión dentro de sus sistemas actuales crean-*

*do nuevas pasarelas que permitan el movimiento (en ambos sentidos) entre la educación general y la formación profesional, entre la formación inicial y la formación permanente, entre el sistema escolar y el mundo laboral y, posteriormente, entre el mundo laboral y la educación o la formación y viceversa, según las necesidades. Se utilizan varios mecanismos con este fin: centros y cursos que ofrecen una formación dual que permite el acceso tanto a la Educación Superior como al mercado de trabajo; cursos de transición y de acceso a la formación de un nivel superior; aumento de los cursos modulares; transferencia de créditos, etc.*

---

- En su esfuerzo por promover el aprendizaje a lo largo de la vida, en marzo de 2000 Italia aprobó una **reglamentación relativa a la evaluación y la certificación de la Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)**, concebida como un puente entre la educación básica, la formación y el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, se ha adoptado un sistema de créditos para fomentar la libre circulación de estudiantes dentro del sistema de formación. Esta innovación, cuyo desarrollo está llegando a término, se aplica en dos niveles: el sistema universitario y el de la *IFTS*. En la actualidad se están redactando acuerdos para garantizar el reconocimiento recíproco de créditos en los dos sistemas.

También se están realizando actuaciones experimentales en la Educación Secundaria superior, especialmente en lo tocante a la transición al sistema de Formación Profesional.

Sin embargo, es en el terreno de la educación de adultos donde podrá impulsarse la experimentación. Este modelo de formación se caracteriza por la oferta de muchas vías de formación abiertas y flexibles, con una estructura modular característica. Independientemente del sector en el que se realiza la oferta (asociaciones, centros educativos u otros organismos), cada módulo puede ser reconocido como crédito de formación por los centros educativos o de Formación Profesional con vistas a la continuación de los estudios (en el sistema escolar o en el de Formación Profesional). También podrán reconocerse las competencias adquiridas fuera de las agencias especializadas en educación o en Formación Profesional y, en particular, de agencias que ofrecen cursos de formación incluidos en los planes elaborados en el ámbito regional y local.

- En Suecia, la norma 25:4 ofrece una alternativa a los que no han alcanzado la calificación mínima (90%) en las materias principales de la Educación Secundaria superior, necesaria para acceder a la universidad. Pueden acogerse a ella los adultos que han rebasado la edad de 24 años durante el año escolar en curso y que han realizado una actividad laboral, al menos a tiempo parcial, durante cuatro años.
- En el Reino Unido las autoridades responsables de las titulaciones y de los currículos están aplicando el marco de certificaciones nacionales recomendado por el informe

Dearing (Dearing, 1996). El nuevo marco engloba las titulaciones generales y profesionales de diversos niveles:

- nivel elemental (*Entry Level*): niveles 3, 2 y 1 del Currículo Nacional;
- nivel básico 1 (*Foundation Level 1*): GCSE - calificaciones D–G; GNVQ de nivel básico (*foundation level*) y NVQ de nivel 1;
- nivel intermedio 2 (*Intermediate Level 2*): GCSE - calificaciones A\*–C; GNVQ de nivel intermedio (*intermediate level*) y NVQ de nivel 2;
- nivel avanzado 3 (*Advanced-level 3*): GCE A-level y GCE AS; GNVQ de nivel avanzado y NVQ nivel 3);
- nivel superior 4 (*Higher level 4*): nivel inferior a una diplomatura universitaria; NVQ de nivel 4;
- nivel superior 5 (*Higher level 5*): equivalente a una diplomatura universitaria; NVQ de nivel 5.

Dentro del sistema escolar, los alumnos generalmente se presentan a los *GCSE* y sus equivalentes a los 16 años de edad, y a los *GCE A levels* y sus equivalentes a la edad de 18 años.

Los organismos que expiden los títulos deben obtener el visto bueno de la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* en Inglaterra, la *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority (ACCAC)* en Gales y del *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA)* en Irlanda del Norte. Se espera que la primera fase de la acreditación termine en 2001/02.

La *Quality Assurance Agency for Higher Education (HE)* (Agencia para garantizar la calidad de la Educación Superior) está desarrollando un nuevo marco de referencia para la Educación Superior (QAA, 2000). A partir de 2006 todos los títulos de Educación Superior se expedirán de acuerdo con los principios de dicho marco, cuyos objetivos son:

- situar a todas las titulaciones de la Educación Superior con respecto a las titulaciones de este mismo nivel y con respecto a otro tipo de titulaciones dentro y fuera del Reino Unido;
- reforzar los niveles de las titulaciones;
- garantizar la exactitud y la coherencia de los títulos;
- definir claramente las vías para la progresión en los estudios y para el aprendizaje a lo largo de la vida;
- establecer un valor común para los créditos que facilite su acumulación y transferencia;
- ofrecer una información clara y accesible para todos.

Escocia trabaja para mejorar la **transparencia y claridad del marco de referencia de sus titulaciones**. El *Scottish Credit and Qualifications Framework*

(SCQF) (Marco de referencia escocés para la acreditación y las titulaciones) es un elemento clave de la política escocesa en favor del aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco de referencia facilitará a los estudiantes, a los empleados, a los empleadores y a las agencias de formación la comprensión del sistema escocés de titulaciones, especialmente de las vías de progresión a titulaciones de un nivel superior. La relación entre las distintas titulaciones se basará en los niveles y la evaluación de los créditos. El marco de referencia ayudará a transferir créditos de una titulación a otra (si es pertinente) y ayudará a los estudiantes, los empleadores y las agencias de formación a comprender más fácilmente el sistema de titulaciones y, en concreto, las diversas vías para la obtención de títulos. El marco de referencia situará a cada titulación respecto de un referente común e indicará claramente su relación con otras titulaciones. Esto ayudará a los alumnos cuando deban transferir créditos de las titulaciones que ya poseen a otras que desean obtener. El desarrollo del SCQF está siendo supervisado por una **Comisión Asesora Conjunta** (*Joint Advisory Committee*) que incluye a representantes de los principales proveedores de educación y formación.

Por otra parte, el **Progress File** (Expediente de progresión) ha sustituido al National Record of Achievement, utilizado durante siete años. El *Progress File* permitirá a los individuos resumir de forma simple las competencias adquiridas a lo largo de su educación y de su vida profesional y planificar su formación futura. También pone énfasis en el aumento de la autonomía (*'individual ownership'*) y de la responsabilidad personal de los individuos respecto de su perfeccionamiento a lo largo de la vida. Ha sido diseñado teniendo en cuenta las necesidades de los distintos grupos de estudiantes y se divide en cuatro grandes apartados, que corresponden a las distintas etapas de la educación y la formación: Getting Started (para los que tienen 12-14 años de edad), Moving On (para los de 15-16 años), Widening Horizons (para jóvenes mayores de 16 años que participan en programas de educación post-obligatoria no Superior y Broadening Horizons (para adultos). El Progress File también ha sido experimentado en Educación Primaria.

- En Noruega las iniciativas relacionadas con la validación de competencias han contribuido a **flexibilizar los requisitos de acceso a la Educación Superior**. Desde hace tres años, cualquier persona que cumpla los requisitos formales de admisión ha podido acceder a la universidad, en el área de las letras, las ciencias humanas y las ciencias, aunque todavía existe un *numerus clausus* para carreras de larga duración en determinados sectores profesionales (p. ej. Medicina). Los solicitantes mayores de 23 años que tienen, al menos, cinco años de experiencia profesional o que combinan dicha experiencia con estudios y formación anterior globalmente equivalente, ahora pueden acceder a la Educación Superior si poseen ciertas titulaciones de Educación Secundaria superior. La admisión depende de unos requisitos mínimos relacionados con seis materias: la lengua nacional (noruego), inglés, historia, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales. En otoño de 2000 el Parlamento aprobó una enmienda relativa a las universidades y otros centros de Educación Superior que concedían a los mayores de 25 años el derecho a ser evaluados según los conoci-

mientos adquiridos de manera no formal para permitirles acceder a la Educación Superior y cursar una carrera concreta. Los adultos también tienen derecho a presentarse, como alumnos libres, a los exámenes de Educación Secundaria superior y Educación Superior, con la ayuda del Fondo Público de Préstamos para la Educación. Este derecho a la validación y documentación de los conocimientos no formales que son producto de la experiencia profesional, la participación activa en la sociedad civil o en el trabajo voluntario facilitará el acceso a la Educación Superior en un nivel adecuado a las competencias individuales y acortará la duración del proceso que conduce a los exámenes finales necesarios para obtener un título. El proyecto de reconocimiento y certificación de los conocimientos adquiridos de manera no formal de un nivel equivalente a la Educación Secundaria superior comenzó en 1999 y tendrá una duración de tres años. Se están llevando a cabo, al menos, 25 proyectos y han sido evaluados alrededor de 1.000 adultos. El Instituto Noruego para la Educación de Adultos (VOX) es responsable de la gestión de este proyecto, en el que también participan los agentes sociales, las administraciones locales y los proveedores de servicios educativos del sector público y del privado.

#### 4.3 Incremento de la participación e implicaciones para las partes afectadas

---

##### Resumen

*Los sistemas de evaluación están siendo reorientados con el fin de conceder mayor importancia a lo que las personas son capaces de hacer (outputs) en lugar de concedérsela al lugar o método de aprendizaje (inputs). Este cambio se debe, en cierta medida, a la creciente importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, que exige tener en cuenta fórmulas alternativas para adquirir competencias y desarrollar una estructura permanente que permita enlazar las diversas etapas del aprendizaje a lo largo de la vida. Hemos examinado algunas consecuencias en el capítulo dedicado al Mensaje Clave 3: el desarrollo del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro del marco de la FP formal, así como la acreditación de los conocimientos adquiridos previamente. Entre otras cosas, este enfoque exige la transparencia de las competencias de los individuos.*

*El mercado laboral selecciona a los que poseen las competencias más adecuadas. Parece evidente que los sistemas formales de educación y formación no pueden identificar todas las competencias que adquiere un individuo a lo largo de su vida mediante el aprendizaje formal, no formal e informal. Durante los últimos años, la mayoría de los Estados Miembros de la UE han subrayado el papel fundamental del aprendizaje que se realiza fuera de, y además de, los sistemas formales de educación y formación. Esto ha producido un aumento del número de iniciativas políticas y prácticas que fomentan la actividad de diversos agentes.*

---

- En los Países Bajos, el gobierno mantiene una **colaboración especial** con las **ramas y sectores profesionales**. El EVC es un procedimiento para evaluar los conocimientos y las competencias adquiridas en contextos no formales o informales, así como para reconocerlos mediante certificados o diplomas oficiales. El gobierno holandés pretende mejorar este sistema mediante la creación de un Centro de conocimientos EVC. Este centro, creado en enero de 2001 y para un período de cuatro años (2001-2005), se encargará de desarrollar y promover la política EVC en las *ramas y sectores profesionales* facilitando información y desarrollando fórmulas EVC. Este centro no expide titulaciones, sino que recopila, procesa y distribuye información sobre el sistema en cuestión. También anima a los que participan activamente en el mercado laboral, en el ámbito de las mencionadas ramas y sectores, para que establezcan sus propias fórmulas EVC. En este sentido, actúa como catalizador.
- En Portugal todos los agentes implicados en la formación de adultos colaboran con la **Agencia Nacional para la Educación y Formación de Adultos (ANEFA)**, creada en septiembre de 1999. Actuando simultáneamente en las áreas de la demanda y de la oferta, la ANEFA se encarga de convencer a la población adulta de la necesidad de participar en la educación y la formación permanente, de hacer que la oferta disponible sea más accesible y atractiva, y de movilizar a las instituciones de los actuales sistemas formales de educación y formación, así como a muchos otros organismos (municipios, asociaciones, empresas, etc.). La ANEFA también contribuirá al desarrollo de un sub-sistema autónomo de educación y formación de adultos a través de la identificación y del reconocimiento de nuevos cursos para adultos y de la validación de los conocimientos y competencias adquiridos previamente. Aunque no es en sí mismo un organismo de formación, la ANEFA financia y apoya a organismos y actividades de educación y formación de adultos, especialmente las que combinan la educación permanente con tipos de formación orientados al mercado laboral. Con el fin de ser accesible al mayor número posible de personas y a un público muy heterogéneo, se presta especial atención a la construcción gradual de un sistema basado, a la vez, en métodos de enseñanza a distancia y en fórmulas de apoyo personalizadas. Por otra parte, en diciembre de 2000 se crearon los cuatro primeros centros para la validación y reconocimiento de las competencias adquiridas de manera informal a lo largo de la vida, y se prevé que 28 centros acreditados comiencen sus actividades antes de diciembre de 2001.
- En Finlandia, en los últimos años también se ha invertido en el desarrollo de la **colaboración entre los centros educativos**. Gracias a los proyectos piloto educativos destinados a los jóvenes, los centros de Formación Profesional se han acercado mucho a los de Educación Secundaria superior (general), lo que se ha traducido en la obligación de colaborar que, desde 1999, tienen los centros educativos. También ha aumentado la colaboración entre los centros de Educación Secundaria superior (general) y las universidades, pero la cooperación entre los centros de Primaria y Secundaria inferior y los centros de Formación Profesional sigue siendo insuficiente.

- En el Reino Unido el Gobierno reconoce la importancia de implicar a un sector más amplio de la comunidad en el proceso de toma de decisiones relativas a la educación. Entre los diversos mecanismos existentes para garantizar esta participación a lo largo de las distintas etapas de la educación, el más importante es la **representación de diversos grupos en los consejos escolares de los centros**. Además, el Gobierno invita regularmente a varios grupos (sindicatos de profesores, asociaciones de padres y representantes del comercio y la industria) a participar en el proceso de consulta que precede a las reformas.

En Inglaterra y Gales la elección, por parte de la comunidad local, de consejeros de la administración local y su posterior participación en la comisión de educación de dicha administración también ofrece un elemento de responsabilidad local. La *School Standards and Framework Act* (Ley sobre las normas y el marco de referencia escolar) de 1998 establecía la obligación de que los padres estuvieran representados en las comisiones de las administraciones locales que trataban asuntos relacionados con la educación y, desde la aprobación de la Ley de Gobierno Local de 2000 (*Local Government Act*), los padres tienen derecho al voto en las comisiones para todos los asuntos educativos. Recientemente se ha creado una red de representantes de padres en los consejos escolares de los centros.

En Irlanda del Norte, los Consejos de Educación y Bibliotecas (*Education and Library Boards*) incluyen a miembros nombrados por los consejos de distrito, seleccionados de entre los consejeros elegidos. Los restantes miembros son nombrados por el Ministerio de Educación de entre personas propuestas por grupos locales con intereses comunes (autoridades religiosas, personal docente, empresarios locales, sindicatos, padres y asociaciones locales).

En el Reino Unido, se creó la red de Organizaciones Nacionales de Formación (*National Training Organisations - NTO*) en mayo de 1998, tras la racionalización y la reorganización de las estructuras vigentes. Actualmente existen 75 Organizaciones de Formación oficialmente reconocidas, y cada una representa a una industria u organización individual. Son organismos dirigidos por los empresarios cuya misión es evaluar las necesidades de formación, presentes y futuras, de los sectores que representan y garantizar que se satisfagan estas necesidades. Son responsables de definir y desarrollar las competencias de su propio sector industrial o comercial. Las Organizaciones Nacionales de Formación trabajan en estrecha colaboración con los empresarios, animándoles a participar en el desarrollo y la adopción de modelos profesionales basados en las competencias. También promueven entre los empresarios la capacitación mediante la educación y la formación profesional. Algunas NTO actúan como organismos expedidores de las *National Vocational Qualifications (NVQ)* y la mayoría colabora estrechamente con los *Training and Enterprise Councils (TEC)* (Consejos Formación – Empresa). El Consejo Nacional de las Organizaciones Nacionales de Formación, un organismo nacional independiente, representa a los miembros de la red NTO.

- En Noruega, el **Forum for Kompetanseutviklingt** (La reforma de la competencia: foro para construir la competencia) agrupa a representantes de las administraciones públicas (de unos 10 ministerios), a los agentes sociales y a los principales proveedores de educación y formación. La parte ejecutiva del Foro está formada por un grupo de contacto que incluye a representantes de las mismas entidades, quienes se reúnen una vez al mes. El *Kompetanseutviklingsprogrammet* (programa para la construcción de la competencia) es una iniciativa de tres años de duración que comenzó en enero de 2000 y cuyo objetivo es la creación de un mercado para la educación permanente y la formación. Pretende fomentar los contratos de aprendizaje y la colaboración entre las empresas y los proveedores de servicios educativos y de formación. Los proyectos apoyan a las empresas, a las administraciones locales, a las redes empresariales, a los sectores profesionales y a las sociedades comerciales. El trabajo se realiza en estrecha colaboración con los agentes sociales. El Instituto Noruego para la Educación de Adultos es responsable de la gestión del proyecto. En el año 2000, 177 proyectos recibieron fondos por un monto total de EUR 5.856.000 <sup>(21)</sup> (NOK 48 millones).

Bjørnåvold (2000) extrae una serie de conclusiones sobre la creación de estructuras para la identificación, evaluación y reconocimiento de las competencias, sea cual sea la forma en la que se han adquirido, que resumimos a continuación:

La implantación de un sistema para el aprendizaje a lo largo de la vida requiere una mejor conexión entre los diversos sistemas de aprendizaje, en áreas de aprendizaje diferentes, en distintas etapas de la vida. Mientras el sistema formal todavía está demasiado centrado en la educación y la formación inicial, un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida debe enfrentarse al reto de acercar distintas áreas de aprendizaje, tanto formal como no formal. Este acercamiento es necesario para satisfacer las necesidades del individuo respecto de la continuidad y la renovación permanente de sus conocimientos, así como las necesidades de las empresas respecto de una amplia gama de conocimientos y competencias – una especie de reserva de conocimientos para afrontar lo imprevisto. Por otra parte, la cuestión de la identificación, evaluación y reconocimiento de las competencias también es un asunto crucial. Las competencias deben ser visibles para poder integrarse plenamente en una estrategia más amplia de reproducción y renovación de los conocimientos.

La identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal debe basarse en metodologías sencillas y poco onerosas y en una idea clara del reparto de las responsabilidades institucionales y políticas. Pero, por encima de todo, estas metodologías tienen que ser capaces de conceder lo que ofrecen, siendo determinante la calidad de la "magnitud".

---

<sup>(21)</sup> Tipo de cambio GBP-EUR basado en el cambio vigente el 12/03/2001 en el Banco Central Europeo

El objetivo de la evaluación, tanto en el contexto formal como en el no formal, es decisivo para la elección de las metodologías y para el éxito final del ejercicio. No es posible un desarrollo satisfactorio de metodologías y sistemas a menos que estas funciones se entiendan claramente y se combinen y/o se separen de forma constructiva y realista.

La diversidad de los procesos de aprendizaje y de los contextos dificulta la consecución del mismo nivel de fiabilidad que tienen las pruebas normalizadas (por ejemplo, de opción múltiple). La cuestión es cómo obtener la fiabilidad (y qué tipo concreto de fiabilidad) en este nuevo campo. Debe buscarse la fiabilidad mediante la máxima transparencia del proceso de evaluación (normas, procedimientos, etc.). *La fiabilidad también puede basarse en la aplicación de fórmulas sistemáticas y transparentes de garantía de calidad en todos los niveles y para todas las funciones.*

El carácter altamente contextual y (en parte) tácito del aprendizaje no formal complica la búsqueda de la validez. Existe el gran peligro de medir otra cosa distinta a la que se pretende medir. Sobre todo se trata de evitar la percepción de una imagen distorsionada del candidato y del área, y esforzarse por alcanzar la autenticidad. *Las metodologías deben reflejar la complejidad de la tarea a realizar y deben ser capaces de aprehender lo que es específico de un individuo o de un contexto.*

La cuestión de los **puntos de referencia** ("normas") es de un gran interés para la evaluación de los conocimientos adquiridos de manera formal o no formal. Aunque la referencia a la norma (utilizar la actuación de un grupo/una población) no ha sido discutido seriamente en el contexto de la evaluación de los conocimientos no formales (debido a la diversidad de las competencias implicadas), la cuestión de la referencia a un criterio o a un área constituye la parte central del problema. *La definición de los límites del área de competencias (su extensión y contenido) y las formas en las que pueden describirse las competencias dentro de este área tienen una importancia crucial.* Cuanto más amplia sea el área, mayor será la dificultad para diseñar fórmulas de auténtica evaluación. Lo cual nos devuelve a la cuestión de las funciones de la evaluación: ¿queremos mejorar los procesos cognitivos o queremos producir pruebas (documentos con un valor)? Ambos fines son totalmente legítimos y útiles. Sin embargo, el establecimiento de puntos de referencia difiere considerablemente en función de los fines elegidos. En cuanto a la aplicación de medidas políticas e institucionales, ésta debe apoyarse en dos estrategias: una centrada en la '*concepción institucional*', y otra centrada en el '*aprendizaje mutuo*'.

*Concepción institucional:* Deben cumplirse algunos criterios básicos para que la pruebas que dan fe de un aprendizaje no formal sea aceptadas del mismo modo que se aceptan las pruebas de la formación y la educación formal. En primer lugar, cuando se crean y aplican sistemas de este tipo, debe recabarse la opinión de los participantes. Debido a que los sistemas para el reconocimiento de los conocimientos no formales repercutirán directamente en la fijación de los salarios y en la asignación de emple-

os y funciones en el mercado laboral, es evidente que esta cuestión incluye el equilibrio de intereses. Aunque hasta ahora no se le ha concedido mucha importancia, la cuestión de quiénes deben participar y quiénes deben ser escuchados tendrá una importancia decisiva en los años venideros. En segundo lugar, debe aportarse al proceso información relevante. En cuanto a la cuestión de la representación, la definición y articulación de normas y de puntos de referencia (en particular) exige una información suficiente y equilibrada. En tercer lugar, la transparencia de las estructuras y de los procedimientos es extremadamente importante. Se pueden crear estructuras donde el reparto de funciones (establecimiento de normas, evaluación, recursos, control de calidad) esté claramente definido y presentado. La transparencia de los procedimientos es un requisito indispensable para lograr la aceptación y la legitimidad. En un futuro inmediato, la atención de los responsables políticos y de los investigadores deberá centrarse en todos estos asuntos.

*Aprendizaje mutuo:* debe perseguirse y fomentarse el aprendizaje mutuo entre los proyectos, las instituciones y los países. Ya se está aprendiendo mucho en distintos niveles. La capacidad de aprendizaje supera a los hechos y las prácticas observadas hasta el momento. La creación de tales mecanismos de aprendizaje debe reflejar la diversidad de objetivos y de funciones. Finalmente, es imprescindible aumentar la coordinación y el apoyo a las actividades (dentro del ámbito europeo y nacional) a fin de capitalizar la experiencia adquirida gracias a los numerosos proyectos, programas y reformas institucionales que existen en la actualidad.



## MENSAJE CLAVE 5: UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN

Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

La principal preocupación de este mensaje clave es garantizar que todos puedan acceder fácilmente a una información y a una orientación de buena calidad sobre la oferta de formación a lo largo de la vida en toda Europa.

Hoy en día, puede que todos necesitemos información y orientación sobre la "vía a seguir" en diversos momentos de nuestras vidas y de forma quizá imprevisible. Se trata de una parte integral de la planificación y de la realización de un proyecto de vida entendido como proceso permanente, en el que el trabajo remunerado es sólo un componente, aunque importante. La vida y el trabajo en la sociedad cognitiva exige ciudadanos activos que estén motivados para perseguir su propio desarrollo personal y profesional.

La tarea del profesional es acompañar a los individuos en este viaje único que es la vida, liberando su motivación, ofreciendo información relevante y facilitando la toma de decisiones. El futuro papel de los profesionales de la orientación y del asesoramiento podría describirse como el de una "correduría". El "corredor de orientación" es capaz de explotar y adaptar una gran cantidad de información que le ayuda a decidir la mejor vía a seguir en el futuro. Las fuentes de información y los instrumentos de diagnóstico basados en las TIC/Internet abren nuevos horizontes que mejoran la gama y la calidad de los servicios de orientación y asesoramiento.

Los servicios de orientación y asesoramiento deben evolucionar hacia un tipo de prestación más "global" que satisfaga las diferentes necesidades, exigencias y públicos.

### Resumen

*La orientación no puede centrarse exclusivamente en las prestaciones ofrecidas por los servicios públicos para los jóvenes que eligen su carrera profesional o para los adultos que han abandonado el mercado de trabajo y desean retornar a él. Todavía no se ha materializado una oferta más "global", que responda a las diversas necesidades y exigencias de un público muy amplio que incluye a no-estudiantes que se ven atraídos al mundo del aprendizaje.*

*La mayoría de las iniciativas que actualmente se han adoptado dentro de los sistemas educativos están destinadas a evitar el fracaso escolar mediante la orientación profesional y pedagógica. Estas iniciativas incluyen diversos sistemas de apoyo para los alum-*

*nos con riesgo de abandonar los estudios: tutorías, medidas activas de seguimiento, etc. Si estas medidas no resultan suficientes, se suele recurrir a la ayuda individualizada por parte de un especialista, con la posibilidad de la ayuda complementaria de un psicólogo o de cursos de recuperación, etc., lo que implica desarrollar una vía o plan individualizado para ayudar a que estos jóvenes obtengan una titulación.*

*Los instrumentos y los procesos para detectar y medir el abandono prematuro de los estudios están mejorando, lo que permite aplicar medidas más eficaces para la prevención y el seguimiento personalizado de los que han abandonado el sistema sin haber obtenido una titulación.*

*Los centros de orientación no pueden circunscribirse a un contexto institucional único como centros de enseñanza u oficinas de empleo. Deben convertirse en servicios locales abiertos, disponibles para los ciudadanos según fórmulas y horarios que respondan a sus necesidades. Un estudio sobre las actividades de orientación (Chiousse/Werquin, 1999) reveló que, como la educación y la formación ya no se centra sólo en los jóvenes, la necesidad de orientación y asesoramiento es un fenómeno recurrente a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida debe estar acompañado de una orientación a lo largo de la vida. Los autores de este estudio recomendaban un replanteamiento y reorganización de los servicios de orientación y asesoramiento y una adecuada formación de los asesores, quienes deben poseer un conocimiento real del tejido económico y social local. Los Estados Miembro no han realizado grandes progresos hasta el momento; no hay evidencia de que se estén creando servicios integrales de este tipo. En el reciente congreso sobre "La educación de adultos en una Europa del conocimiento", celebrado en Eskilstuna los días 21-23 de marzo de 2001, se destacó la ausencia de ejemplos reales de enfoques integrales relacionados con la orientación y la falta de iniciativas en este terreno. La escasez de información sobre la evolución reciente que caracteriza a este informe pone en evidencia la necesidad de realizar mayores esfuerzos para ofrecer a todos servicios locales de orientación dotados de personal competente y adecuadamente formado.*

*Se han realizado muchos esfuerzos para enlazar las bases de datos sobre la oferta educativa y sobre el empleo, y actualmente la Comisión esta recopilando información sobre las posibilidades de aprendizaje en toda Europa, que se transmitirá a Eures para crear un portal europeo sobre las posibilidades de empleo y aprendizaje. Con la llegada de Internet se ha podido eliminar una gran parte de los problemas técnicos que existían; sin embargo, continúan los problemas para actualizar y mantener unos instrumentos globales de este tipo. Quizá las iniciativas más modestas tengan mayores posibilidades de éxito. Por otra parte, ahora se aboga por acercar al consumidor los servicios relacionados con la oferta disponible en su entorno educativo y laboral inmediato (véase también el Mensaje Clave 6), lo que también concierne tanto a la orientación y a la información como a los centros de aprendizaje.*

## Iniciativas en el ámbito europeo

La Comisión Europea apoya una serie de iniciativas y proyectos piloto relacionados con la orientación y la red de información a través de los **programas Socrates, Leonardo da Vinci y Juventud**, la iniciativa **Equal** y, anteriormente, mediante las iniciativas comunitarias **Adapt y Empleo** (véase también el capítulo dedicado al Mensaje Clave 2, relativo a los Fondos Estructurales).

El programa **Leonardo da Vinci** presta un apoyo directo a la **red Euroguidance**. Esta red de centros nacionales de recursos para la orientación en el campo de la formación profesional promueve activamente la movilidad en Europa, especialmente de personas que cursan la formación profesional inicial o que participan en el aprendizaje a lo largo de la vida. La red Euroguidance ofrece información sobre las posibilidades de educación y formación en Europa, tanto a los profesionales de la orientación como al público en general, y contribuye al intercambio de información de calidad sobre los sistemas educativos y de formación y las titulaciones de la Unión Europea, el Espacio Económico Europeo y los países de Europa central y oriental. Su organización se basa en una red de contactos para los servicios de orientación en Europa, que permite el intercambio de información profesional de calidad, responder a las demandas individuales de información e informar sobre las iniciativas existentes o innovadoras de dichos servicios de orientación.

La red está abierta a todos los profesionales de la orientación de Europa para ayudarles en cuestiones relativas a la movilidad. Elabora proyectos piloto y de desarrollo, por ejemplo, **Estia**, que permite el acceso a las páginas web nacionales existentes; **Academia**, que permite a los asesores de orientación realizar períodos de prácticas de dos semanas en otros países europeos; **Go-Between**, el asesor de orientación como "intermediario" entre la oferta y la demanda de la educación de adultos.

En el marco del programa Juventud se ha creado una red europea para la difusión de la información sobre Europa, **Eurodesk**, que ofrece servicios on-line y servicios de atención telefónica dentro del ámbito nacional o regional a los jóvenes y a los que trabajan con ellos. El personal de Eurodesk, que utiliza un programa informático especial de respuesta telefónica multilingüe, puede proporcionar respuestas rápidas y precisas a las demandas de información. Eurodesk pretende aumentar el acceso de los jóvenes a diversos tipos de información sobre Europa: financiación – programas de financiación, líneas presupuestarias europeas y fuentes de financiación nacionales; contactos – organizaciones europeas, nacionales y otros recursos; documentos, publicaciones, lotes de material de formación, etc. En la actualidad la red Eurodesk cuenta con socios de 23 países, con más de 150 delegaciones que ofrecen servicios de información en el ámbito nacional y regional. Gracias a una base de datos creada para este fin, todos los socios de Eurodesk pueden compartir e intercambiar información electrónicamente y siempre tienen acceso a una amplia gama de información actualizada.

Los **Servicios Europeos de Empleo** (Eures) pretenden facilitar la libre circulación de los trabajadores en los 17 países del Espacio Económico Europeo. La red agrupa a los servicios públicos de empleo, los sindicatos y las organizaciones patronales. Esta asociación está coordinada por la Comisión Europea.

Los objetivos de Eures son:

- informar, orientar y asesorar a los trabajadores que puedan desplazarse sobre las posibilidades de empleo y sobre las condiciones de vida y trabajo en el Espacio Económico Europeo;
- ayudar a los empleadores a contratar trabajadores de otros países;
- ofrecer asesoramiento y orientación especial a los trabajadores y empleadores de zonas fronterizas.

Eures dispone de una **red de unos 500 euroasesores** que pueden ofrecer orientación y asesoramiento sobre las posibilidades de empleo en otro país, sobre las condiciones de vida y de trabajo en diferentes países. También ofrecen un servicio de contratación para los empleadores e información sobre la formación profesional. Los euroasesores cuentan con el apoyo de un sistema informatizado que permite el intercambio de ofertas de empleo entre los servicios públicos de empleo, y también les permite acceder a una gran base de datos sobre las condiciones de vida y de trabajo. En las zonas fronterizas se han creado estructuras para satisfacer las necesidades especiales de estas áreas y para alcanzar los objetivos ordinarios de Eures, donde la movilidad de los trabajadores constituye una prioridad.

**Diálogo con los ciudadanos** es una página web que informa a los ciudadanos de la UE sobre sus derechos. Las guías y los folletos ofrecen información sobre los derechos de los ciudadanos de la UE a trabajar, vivir, estudiar, adquirir bienes y servicios, viajar; a la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres; y cómo acceder a estos derechos en cada país de la UE.

En concreto, ofrece información sobre los derechos relativos a:

- las posibilidades de cursar estudios en otro país de la UE;
- los puestos de trabajo vacantes, gracias a un enlace con Eures;
- las posibilidades de formación profesional;
- la participación en el Servicio Voluntario Europeo.

La **Nueva estrategia** de la Comisión Europea **para la creación de mercados de trabajo europeos para el año 2005** propone la puesta en marcha de una "ventanilla única de información para la movilidad en Europa" con el objetivo de completar la información ofrecida por la página web "Diálogo con los ciudadanos" y ampliar la experiencia de Eures. Esta ventanilla única ofrecerá información detallada sobre aspectos importantes de las posibilidades de empleo, de movilidad y de aprendizaje en Europa. Esta propuesta fue aprobada en las conclusiones de la Cumbre de Estocolmo, celebrada los días 23-24 de marzo de 2001.

## 5.1 Mejorar las perspectivas de formación y de trabajo mediante una información completa y una orientación activa

### Resumen

*Principalmente son los servicios públicos destinados a los jóvenes que van a elegir una profesión o a los adultos que quieren reintegrarse en el mercado laboral los que ofrecen orientación. Todavía no existe una oferta "integral", capaz de satisfacer las distintas necesidades y demandas de un público diverso, incluyendo a los que no participan en la formación, a quienes se les debe atraer a la red de aprendizaje.*

- En España, los equipos que ofrecen **orientación psicológica y pedagógica** constituyen uno de los instrumentos concretos de que dispone el sistema escolar para contribuir al seguimiento y orientación de los niños desde una edad temprana. Estos equipos asumen funciones de tutoría, toman medidas cautelares y, si es necesario, diagnostican las necesidades educativas específicas asociadas a una minusvalía concreta (sensorial, motora o psíquica). Sus actuaciones más importantes conciernen a la creación de estructuras de apoyo para personalizar la educación, adaptándola a las necesidades de cada niño. Los servicios de orientación escolar son los que ofrecen estas estructuras. En la educación básica (y en el nivel preescolar), las administraciones escolares crean servicios especiales de tutoría y de orientación psicológica y pedagógica para garantizar la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, permitir una enseñanza personalizada que atienda tanto al desarrollo personal como a las características específicas del alumno. Durante esta etapa los profesores, en su papel de tutores, son responsables de la orientación de los alumnos. A partir de ese momento, la estrategia de orientación incluye medidas que contribuyen a integrar a los alumnos en la vida del centro y a mantener una comunicación con las familias. Los profesores también se encargan de allanar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y de adaptar el currículo, en colaboración con el equipo de orientación. Además se puede adaptar el currículo a los alumnos con necesidades educativas especiales y se toman medidas si los niños no alcanzan los objetivos propuestos. En este caso, las administraciones escolares deciden si es necesario reforzar al equipo docente con un equipo de especialistas en pedagogía terapéutica, en problemas de audición y adquisición del lenguaje. El objetivo de la orientación académica y profesional es favorecer el desarrollo personal de los alumnos y su capacidad para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. En la práctica, esta orientación se ofrece a través de los tutores y de los departamentos de orientación de los centros.

En la Educación Secundaria superior, las medidas específicas vinculadas al concepto del aprendizaje a lo largo de la vida giran en torno a dos ejes: 1) la responsabilidad de los tutores y de los departamentos de orientación, que son especialmente significativos en cuanto a las distintas opciones educativas y a la transi-

ción del sistema escolar al mundo laboral; 2) la adaptación del currículo a los alumnos con necesidades especiales, para los que se han adoptado medidas que van desde las necesarias adaptaciones del currículo hasta, en determinados casos, la exención del estudio de ciertas materias. En la Educación Secundaria profesional, uno de los objetivos prioritarios es que los alumnos adquieran una identidad y una madurez profesional que les motive a contemplar nuevas formas de aprendizaje y les permita adaptarse a los posibles cambios que afecten a su formación. Además de las medidas generales ya mencionadas, existen otras medidas específicas para este nivel, como un creciente acercamiento entre la escuela y la empresa, que son elementos complementarios de la adquisición de conocimientos. Dentro de los departamentos de orientación de los centros, un miembro del personal docente se encarga de la orientación profesional; además, los agentes sociales están implicados en la planificación y gestión de la formación profesional a través de lo que se conoce como "formación concertada", ya que implica unas relaciones estrechas y un intercambio de servicios entre el sector productivo y el sistema escolar. La formación concertada consiste en una serie de iniciativas como el desarrollo conjunto (por parte de las administraciones escolares y de expertos del mundo laboral) de un catálogo de titulaciones profesionales que incluye los diferentes tipos de formación que debe ofrecer el sistema escolar. En el terreno de la formación profesional también existen medidas destinadas a los alumnos con necesidades especiales, de manera que puedan recibir una formación acorde con sus posibilidades.

- En Francia, el programa ***Nouvelles chances*** ("nuevas oportunidades"), que se ha mencionado anteriormente en relación con la innovación pedagógica (véase el capítulo dedicado al Mensaje Clave 3 del *Memorandum*), contribuye a la puesta en práctica de un **nuevo enfoque de la orientación**. Uno de los objetivos del programa es conocer mejor a la población estudiantil en cuestión mediante: la mejora de la recopilación de datos a través de mecanismos estadísticos adecuados, el establecimiento de sistemas de vigilancia en cada centro o zona de influencia, el acercamiento de los distintos agentes con el fin de intercambiar información, y el desarrollo de la investigación sobre este público específico para comprender mejor el abandono precoz. Con el fin de reforzar las iniciativas específicas dentro del dispositivo relacionado con la integración de los alumnos en la escuela, se están utilizando indicadores para coordinar mejor los esfuerzos. Al mismo tiempo se aumenta la oferta de formación concertada y el número de los que se benefician de ella.

En el nivel de la Educación Superior, Francia previene el abandono precoz del sistema mediante diferentes reformas de la organización del primer ciclo universitario. Dichas reformas incluyen la implantación de un **semestre inicial de orientación** en todos los cursos encaminados a la obtención del *Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)*, **pasarelas de reorientación** (momentos en los que el estudiante puede cambiar la opción elegida), aumento de la enseñanza en grupos pequeños y desarrollo de las tutorías para estudiantes de los dos primeros años a cargo de estudiantes de segundo y tercer ciclo.

En Francia, el **contrato de orientación** está destinado a los jóvenes de, al menos, 22 años que no poseen una titulación de formación profesional o tecnológica y que no han completado el segundo ciclo de la Educación general. Los titulares de un contrato de orientación son trabajadores asalariados de una empresa. Dicho contrato está subordinado a la firma de un acuerdo entre el empresario y uno o más organismos responsables de aplicar las fórmulas de orientación profesional. Mientras dura el contrato, los empresarios deben garantizar que los jóvenes participan en actividades de orientación, que pueden consistir en actividades para alcanzar un determinado nivel, en un inventario de competencias y en la evaluación de las competencias adquiridas, en la planificación de la carrera profesional y en la búsqueda activa de empleo. Estas fórmulas de orientación pueden variar según la formación inicial de la persona en cuestión, su experiencia, su conocimiento (o ignorancia) del mundo laboral y la existencia (o no) de un proyecto profesional. Por esta razón, y dependiendo de las circunstancias, las actividades asociadas a la orientación también pueden ser muy diversas (Centre Inffo, 2001).

Los asalariados que pierden su empleo por motivos económicos y han suscrito un acuerdo de reconversión con Assedic (Asociación para el Empleo Industrial y Comercial) perciben unas ayudas financieras especiales de su asociación durante seis meses. También pueden obtener una evaluación de sus competencias/orientación (*bilan évaluation-orientation*) de ANPE (Agencia Nacional para el Empleo) o de APEC (Asociación para el Empleo de los Ejecutivos y Gestores) u otros organismos reconocidos. Esta evaluación/orientación está destinada a:

- evaluar los conocimientos profesionales de los suscriptores del acuerdo y determinar si necesitan formación y si tienen aptitudes para ello;
- asegurar, en todos los casos, el seguimiento individual durante el período de reconversión acordado (Centre Inffo, 2001).

Véase también "registro de competencias" (*bilan de compétences*) en el capítulo dedicado al Mensaje Clave 4 del *Memorandum*.

► En Irlanda la iniciativa **Stay in School** (Quédate en la escuela) intenta mantener a los alumnos en el sistema escolar y concede especial atención a la ayuda destinada a los que corren el riesgo de abandonar los estudios. Iniciado en 1991, el proyecto implicaba, en sus comienzos, a 23 centros escolares, y pretende llegar a movilizar a más de 50 en su etapa final. También se contempla la expansión de la recientemente creada *National Educational Psychological Service Agency*, con el fin de disponer de un servicio integral de atención a los centros escolares para finales del año 2004. En los últimos años, se han puesto en marcha numerosas iniciativas específicas destinadas a niños con riesgo de fracaso escolar o de abandono de los estudios. Un amplio sistema de recuperación ofrece ayuda a los que encuentran problemas durante su etapa escolar. Los centros escolares han sido dotados con más profesores de apoyo y recursos adicionales para niños con necesidades especiales. El objetivo de un programa de tres años, iniciado en enero de 2001 y que implica a 2.300 centros escolares, es com-

pensar las desigualdades en el terreno de la educación que sufren algunos grupos de destinatarios. Se han concedido más profesores y otros recursos a zonas urbanas y rurales donde hay una mayor concentración de niños de familias desfavorecidas.

Cuando se haya aplicado en su totalidad, la **Educational Welfare Act 2000** conseguirá aumentar la edad límite de la escolaridad obligatoria, de los 15 a los 16 años o hasta el momento en que se obtenga el certificado de Educación Secundaria inferior. También establecerá un servicio de protección de la educación para vigilar la asistencia a clase de los alumnos y tomar medidas para ayudar a los que corren el riesgo de abandonar los estudios. Este servicio ofrecerá períodos de prácticas profesionales adecuadas, si es necesario, y contribuirá a garantizar que se mantiene el contacto con los jóvenes de entre 16 y 18 años que abandonan los estudios para encontrar un empleo, de manera que puedan proseguir su educación y su formación.

Para los que han abandonado los estudios antes de tiempo, **Youthreach** ofrece un programa mixto de educación fuera del centro escolar, de formación y experiencia laboral con el fin de preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo o permitirles progresar en su educación o formación profesional. Se ofrecen cerca de 7.000 plazas en todo el país en el marco de este programa, con el apoyo de los servicios de orientación, de asesoramiento, de atención psicológica y de atención a la infancia.

En la Educación Superior también se han tomado medidas complementarias y de apoyo para impulsar la participación de los grupos desfavorecidos. Se está poniendo en práctica un amplio programa de inversiones que pondrá énfasis en:

- los programas de atención social en centros de Educación Superior no universitaria y programas de "segunda oportunidad" para los estudiantes adultos;
- la ayuda para los estudiantes discapacitados (en cuanto a equipo, materiales, apoyo, intérpretes, orientación, etc.);
- la ayuda financiera adicional destinada a los estudiantes con menos recursos económicos;
- el desarrollo de enlaces estratégicos y de programas específicos de ayuda para centros situados en zonas desfavorecidas con el fin de animar y motivar a los alumnos a emprender estudios superiores;
- la disponibilidad de personas encargadas del acceso a centros de Educación Superior;
- la oferta de fórmulas flexibles de acceso, de organización de la oferta y de acreditación.

Finalmente, se ha creado en Irlanda un **servicio piloto de orientación para adultos**, financiado por el Departamento de Educación y Ciencia, que se centra en las zonas rurales y urbanas. Su objetivo es ofrecer la totalidad de los programas de alfabetización, de educación de adultos y de educación municipal, así como programas de formación profesional enmarcados en el VTOS (*Vocational Training*

*Opportunity Scheme* – Plan de Oportunidades de Formación Profesional). Esta iniciativa será un componente vital del desarrollo y de la expansión estratégica de los servicios de educación de adultos en Irlanda. Se basará en el trabajo realizado hasta la fecha por el *National Centre for Guidance in Education* (NCGE) (Centro Nacional de Orientación Pedagógica) y permitirá aumentar la participación de los adultos en la educación y la formación, y mejorar la profesionalidad y la calidad del servicio. También estudiará la posibilidad de crear una página web nacional con información sobre la oferta de formación, que podrá ser actualizada y a la que se podrá acceder localmente. Ofrecerá un servicio telefónico de ayuda, puntos de información informatizados en bibliotecas y centros educativos municipales. También ofrecerá formación encaminada a desarrollar las competencias de orientación y asesoramiento del personal del sector de la enseñanza y la formación que están en contacto directo con el público. El objetivo es ampliar el servicio de forma progresiva, de forma que sea totalmente operativo a finales de 2006.

- En los Países Miembros la orientación suele considerarse una herramienta para luchar contra el desempleo, ya que puede contribuir a difundir la información sobre el mercado laboral y las necesidades individuales. Muchos países se interesan principalmente por la orientación y el asesoramiento de los jóvenes que acceden al mercado de trabajo. En Italia, la *Confindustria* (Confederación Italiana de Empresarios) dedicó el mes de noviembre al tema de la orientación profesional. Se organizaron múltiples actividades en muchas ciudades italianas para ayudar a los jóvenes con su elección y con la transición del sistema escolar a la vida activa. El 15 de noviembre de 2000 se celebró la séptima **Jornada Nacional Orientagiovani**, organizada por *Confindustria* y la Federación de Industrias Sicilianas, con el fin de ayudar a los jóvenes a conocer las necesidades de las empresas y guiar su elección profesional.

Su principal objetivo era crear vínculos más estrechos entre el mundo del trabajo y el sistema educativo, aprovechando al máximo el papel de las asociaciones industriales como colaboradores de los sistemas educativos. Simultáneamente a la manifestación de Palermo, también se llevaron a cabo iniciativas en centros escolares e industrias de otras 50 ciudades. En Milán se celebró una serie de reuniones con jóvenes interesados en saber más sobre las artes gráficas, la química y la fabricación de papel; en Varese se presentó un nuevo portal dedicado a la educación y la formación (<http://www.scuo-lava.it/>). En Roma, un millar de jóvenes se reunieron con jóvenes empresarios. En esta reunión los jóvenes pudieron incluir datos sobre su CV y sus expectativas profesionales mediante terminales con una conexión on-line (véase también el Mensaje Clave 4, CV europeo), creando así una base de datos a la que pueden acceder los centros educativos y las empresas. Para estos últimos, esta base de datos representa un importante instrumento para satisfacer sus demandas de personal, mientras que para los jóvenes supone otra oportunidad más de encontrar un empleo.

- El 1 de enero de 2001, los Países Bajos iniciaron un proyecto piloto de **asesores de la carrera profesional** destinado a los menores de 23 años que abandonaron los

estudios prematuramente y desean trabajar o ya tienen un empleo. Las personas en esta situación reciben la ayuda de estos asesores, quienes les orientan hacia la obtención de una titulación básica mediante la vía del aprendizaje en el puesto de trabajo. El desarrollo de fórmulas activas de orientación, junto con la formación de los que han abandonado los estudios prematuramente, constituyen aspectos importantes del proyecto piloto. Cuando termine la fase experimental, el 31 de diciembre de 2002, puede que el sistema se implante en todo el país.

Por otra parte, un informe publicado en febrero de 2001 sobre los resultados del plan para evitar el abandono escolar destaca la importancia de **un control estricto de los abandonos**. Será posible mejorar el registro de abandonos cuando entre en vigor la nueva Ley de Registro Regional y Coordinación. Según esta ley, los centros educativos estarán obligados a informar a las administraciones locales sobre el número de abandonos. A partir de este momento las administraciones locales serán responsables de reconducir a los alumnos en cuestión hacia el sector formal o, si no es posible, inscribirlos en un tipo de formación vinculada al trabajo, de manera que obtengan un título de FP equivalente al de aprendiz. En una primera etapa, puede que la nueva ley aumente artificialmente el número de abandonos registrados ya que mejora los procedimientos para controlar y registrar a este grupo. Al principio, la ley afectará solamente a la educación obligatoria. Sin embargo, en febrero de 2001 se aprobó una enmienda para registrar también los abandonos que se produzcan después de completar la educación obligatoria entre los menores de 23 años que no hayan obtenido las llamadas "titulaciones básicas".

Basándose en la Ley de Reinserción de los Discapacitados, en abril de 2000 el gobierno holandés ha incrementado los **fondos destinados a vías de formación personalizadas para los discapacitados**, que incluyen orientación, formación y experiencia laboral con vistas a la reinserción laboral.

- En Finlandia, las medidas de orientación y asesoramiento son apoyadas por los sistemas centrales de selección de estudiantes, que facilitan la recopilación de información sobre los programas educativos disponibles. Las actividades de orientación pretenden ayudar a los individuos en cuestiones relativas a la planificación de su carrera profesional. En los currículos se estipula que los estudiantes de todos los niveles educativos deben recibir una información y orientación suficientes. Un estudio piloto que debe concluir en 2002 está creando una página web que incluirá información sobre toda la oferta educativa. Cuando se termine, esta iniciativa irá acompañada de unos servicios de orientación ofrecidos a través de la red de bibliotecas y centros municipales.
- Suecia dispone de servicios de orientación y asesoramiento a través de la Agencia Nacional para la Educación (*Skolverket*) y los municipios. En el ámbito nacional, la Agencia Nacional para la Educación ofrece orientación y soluciona dudas acerca de cuestiones específicas gracias a diversos canales de información como una página

web, una red informática para centros escolares, un boletín informativo, conferencias y seminarios, etc. En el ámbito local, se ofrece numerosos servicios de orientación a través de los centros de Educación Secundaria superior. En el año 2000, los municipios organizaron una **Semana Nacional del Conocimiento** para difundir localmente la información sobre la educación de adultos. La Semana pretendía mejorar la comprensión (por parte del individuo y de la sociedad) de las necesidades de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida. Esta manifestación se concentró en una semana (del 10 al 16 de abril), de forma que los medios de comunicación pudieran darle cobertura y difundirla a los futuros participantes. El propósito era coordinar las diferentes actividades que realizan los municipios y otros proveedores de educación y formación para que presentaran sus cursos y programas para el próximo año. Las iniciativas se destinaban especialmente a las personas con mayores necesidades de aprendizaje y se llevaban a cabo mediante debates, exposiciones, reportajes (en los periódicos, la televisión y la radio), campañas en las calles y en los centros comerciales, y anuncios especiales para todos los desempleados. Este acontecimiento se repitió el año 2001, del 19 al 25 de marzo.

La Semana Internacional de la Educación de Adultos, organizada por la Unesco, se presentó en el marco de la EXPO 2000 en Hannover, el 8 de septiembre. Este acontecimiento se celebró de forma paralela a la **Semana del Estudiante Adulto** celebrada en algunos Estados Miembros y en numerosos países de todo el mundo. Otras iniciativas similares son el coloquio mundial sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, de junio a octubre de 2001, que incluye un debate en Internet y un Festival del Aprendizaje a lo largo de la vida, organizado por la Universidad del East London, de mayo de 2000 a julio de 2001.

## 5.2 Ofrecer un acceso fácil a la información y servicios profesionales de orientación en el ámbito local, así como instrumentos sencillos de auto-orientación

### Resumen

*Las bases de datos e Internet permiten a las personas pensar y participar en el ámbito mundial y actuar en el ámbito local, pero la superabundancia de información debe interpretarse en el contexto de cada individuo. En Europa, como hemos visto anteriormente, se han creado sistemas para recopilar información en distintos ámbitos y para ofrecerla de manera local a los usuarios a través de bases de datos on-line y puntos de contacto. Hasta la fecha, el interés se ha centrado en la creación de grandes bases de datos europeas o nacionales. Estas iniciativas son relativamente complejas, desde un punto de vista técnico y de mantenimiento. Algunas también han intentado eliminar las barreras lingüísticas ofreciendo interfaces multilingües.*

*Sin embargo, en el ámbito local existen muchas bases de datos y puntos de información más pequeños que son más fáciles de actualizar. Con la llegada de Internet, la interco-*

*nexión de las bases de datos ya no constituye un problema. Es más importante disponer de personal cualificado para explotar e interpretar la información. Por tanto, se ha preparado el terreno para la siguiente generación de iniciativas promovidas en los estratos inferiores, lo que permitirá a los profesionales de la orientación trabajar en red y explotar los recursos locales más eficazmente. La unidad alemana de Eures ha progresado en esta dirección: cada Länd se especializa en ofrecer información sobre las oportunidades de empleo y aprendizaje en uno de los Estados Miembros.*

*La inversión aún se centra en las bases de datos y en la infraestructura, y no en el personal y las competencias que éste debe poseer para informar, aconsejar y orientar a los ciudadanos acerca de sus opciones educativas, profesionales y personales.*

---

- Para el sistema educativo portugués es prioritario promover la orientación escolar y profesional **utilizando los recursos externos e internos de los centros** (servicios de atención psicológica y de orientación). Por ejemplo, la ANEFA apoya la creación de **clubes S@BER +**, situados en los barrios y gestionados por entidades públicas o privadas relacionadas con la oferta de información y ayuda a los adultos interesados en participar en la educación y formación a lo largo de la vida.

También en Portugal, se han puesto en marcha una serie de iniciativas enmarcadas en el Plan Nacional para el Empleo (PNE). Dos bases de datos, a las que se puede acceder en Internet, se ocupan de la oferta educativa y de formación y de las perspectivas de trabajo: **Sete Léguas** (Siete Leguas) y **Rotas** (Rutas). *Sete Léguas* depende del DAPP (Departamento de Evaluación, Prospectiva y Planificación del Ministerio de Educación); *Rotas* se beneficia igualmente de la colaboración del DAPP en todos los asuntos relacionados con el sistema educativo. En cuanto a **Azimut**, se trata de un programa de información y orientación escolar y profesional que será gestionado por el Instituto para el Empleo y la Formación Profesional (*Instituto do Emprego e Formação Profissional*).

- En el Reino Unido, los servicios locales de información y orientación ayudan a los adultos a identificar las posibilidades de formación que les convienen. Trabajan en colaboración con **LearnDirect** (analizado con más detalle al tratar del acercamiento del aprendizaje a los individuos; véase el Mensaje Clave 6 del *Memorandum*), los servicios de prácticas en empresas y el servicio específico para jóvenes **Connexions**. El servicio *Connexions* ofrecerá información y orientación a todos los jóvenes de 13 a 19 años para ayudarles a obtener el mayor beneficio posible de sus opciones educativas y profesionales y de las posibilidades de desarrollo durante su adolescencia, y prepararles para una transición satisfactoria al mundo laboral y a las responsabilidades de los adultos. Los jóvenes podrán acceder a este servicio a través de diversos medios, incluyendo la red de asesores personales encargados de aconsejarles y orientarles sobre los servicios de apoyo especializados y, en algunos casos, de ofrecer posibilidades de desarrollo personal.

La iniciativa *LearnDirect*, a través de un servicio telefónico gratuito de ayuda, también ofrece consejos sobre diversas cuestiones, desde la financiación a los servicios de guardería, para cursos de ámbito local. Los clientes son remitidos a los asesores locales, quienes les orientan sobre su opción de aprendizaje. El **Scottish LearnDirect** (escocés) tiene una página web que ofrece amplia información sobre las posibilidades educativas, profesionales y de orientación, incluyendo una "función de ayuda" que explica cómo utilizar la página web.

En Gales, el servicio **Careers Wales** es totalmente operativo desde abril de 2001. Ofrece servicios de orientación y asesoramiento a personas de todas las edades. Se trata de un nuevo servicio nacional que abarcará a las ocho *Careers Companies* que existen actualmente en Gales y que ofrecerá, mediante una estructura regional, orientación y asesoramiento sobre carreras profesionales, un acceso para los jóvenes e iniciativas para sensibilizar al mundo del trabajo y de la empresa.

### 5.3 Mejorar la formación de los orientadores y asesores

#### Resumen

*El papel del asesor es fundamental para asegurar una conexión entre los instrumentos de información y las necesidades del individuo. No es una función que puede ser reemplazada por aplicaciones informáticas. Además de los servicios de correeduría y orientación que presta el asesor para ayudar a sus clientes a identificar lo que conviene a sus necesidades y juzgar la calidad y autenticidad de las ofertas, etc., el asesor ocupa un puesto de confianza en un proceso que puede durar cierto tiempo. Para los clientes que necesitan consejo y orientación más allá de la elección de la carrera profesional o de la educación, la relación con el asesor puede ser larga y necesitar encuentros periódicos. Por tanto, es esencial disponer en el ámbito local de una persona cualificada que ofrezca este servicio. En algunos países se prepara una reforma de todo el sistema de orientación, o ya se está llevando a cabo, con el fin de satisfacer las nuevas demandas de orientación y la necesidad de profesionalizar la formación de los asesores. Sin embargo, son escasas las iniciativas para remodelar o llevar a cabo una reforma completa de la profesión de asesor con el fin de adaptarla a las necesidades de hoy en día. Es evidente que los esfuerzos actuales tienden a desarrollar herramientas, en lugar del formar a profesionales para que las utilicen eficazmente. Quizá exista la falsa creencia de que al presentar la información en Internet se puede prescindir de los profesionales de la orientación.*

- En Italia, la reforma educativa pretende reforzar los servicios de orientación en todos los niveles. Se ha realizado un esfuerzo extraordinario para desarrollar y reforzar los servicios de apoyo encomendados a **personas con un alto grado de especialización** (directores de proyecto, coordinadores, tutores, responsables de la informa-

ción, especialistas en orientación, asesores, evaluadores, etc.). Estos servicios – ofrecidos por el CIS (*Centri de Servizi Integrati*) y los *Servizi per l'impiego* (servicios de empleo), que trabajan en el ámbito regional y local – promueven el acceso a la formación y la movilidad entre los sistemas y hacia el mundo del trabajo. Los servicios prestados están relacionados con: la información, la motivación, la orientación, la certificación, la evaluación de las competencias, el asesoramiento en asuntos de formación y de progreso profesional, el seguimiento activo para evitar los abandonos, la formación de formadores y los períodos de prácticas. Se han organizado diversas actividades en colaboración con los servicios de empleo para garantizar que los participantes encuentren empleo o prosigan su formación.

- En Suecia, se está poniendo en práctica una **iniciativa para ofrecer orientación en todos los niveles educativos**. En febrero de 2000 se creó una comisión (*Utredning om vägledning i skolväsendet*) para identificar el tipo de orientación que necesitan los distintos grupos de estudiantes del sistema educativo y de formación, y mejorar el acceso de los más vulnerables a este tipo de servicio. La comisión establecerá cómo se reparten las responsabilidades entre los individuos, la administración local y el gobierno central. También elaborará propuestas sobre la formación inicial y permanente de los asesores de orientación y las condiciones necesarias para desarrollar un sistema común de información. Se espera que esta comisión presente sus conclusiones en junio de 2001.

## MENSAJE CLAVE 6: ACERCAR EL APRENDIZAJE AL ÁMBITO LOCAL

Memorandum de la Comisión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida

La gestión local de la educación y la formación acerca las posibilidades de aprendizaje al individuo, permitiendo una mejor coordinación con los servicios complementarios (transporte, servicios de guardería y servicios sociales, etc.).

Las redes sociales y las asociaciones más próximas a la gente también tienen carácter local. Su conocimiento de las necesidades, así como los servicios de apoyo que pueden ofrecer, aumentan las posibilidades de éxito de las iniciativas locales relacionadas con el aprendizaje.

Ahora se puede acceder con mayor facilidad a las poblaciones diseminadas y aisladas gracias a las TIC, que ofrecen una enorme flexibilidad de organización, especialmente en lo tocante a límites de tiempo, con un coste menor.

Gracias a las redes municipales de aprendizaje, a las asociaciones territoriales y a los enfoques integrales, la educación y la formación se convierten en motores locales de la regeneración social.

### Resumen

*En algunas zonas comienzan a surgir dispositivos para acercar la educación y la formación al individuo. Sin embargo, los modelos son distintos, tanto en lo relativo a su estructura como a su área de intervención. Para poder señalar las actuaciones correctas, es necesario realizar un análisis detallado de los casos que responda a las características específicas del contexto general en el que se integran estos dispositivos. Aunque existen, como demuestran algunas iniciativas que mencionamos más adelante, son raros los enfoques totalmente integrales que ofrecen a los distintos grupos de destinatarios un amplio espectro de recursos, teniendo como objetivo un desarrollo duradero de la zona en cuestión.*

*Las TIC, en todas sus formas (TV, videoconferencias, Internet, etc.), suelen estar presentes en los dispositivos señalados. Cuando el objetivo es facilitar a los jóvenes, o a los adultos que ya trabajan a tiempo completo o a tiempo parcial, su acceso a la formación o a la actividad profesional, las TIC parecen responder a sus necesidades, especialmente en lo tocante a la flexibilidad. Resulta más difícil calibrar su repercusión cuando se utilizan en iniciativas destinadas a grupos vulnerables o aislados por motivos geográficos o socioeconómicos. Las actuaciones concretas para evaluar estas repercusiones no abundan, o en ciertos casos, no han terminado. Teniendo en cuenta las dificultades complejas y específicas que encuentran estos grupos de destinatarios al*

*afrontar un proceso de educación o formación de cualquier tipo, una mayor confianza en la evaluación formal de estas iniciativas ayudaría, sin duda, a orientar mejor las intervenciones futuras.*

*Las iniciativas que implican a las TIC responden a objetivos muy diversos. Dependiendo de las circunstancias, se trata de ofrecer formación o educación pero, sobre todo, de sensibilizar a la población sobre la necesidad de formación, de informarle sobre la oferta y las medidas que le acompañan (financieras, servicios locales y de apoyo, etc.), de orientarle y de permitirle el acceso a distintas bases de datos que incluyen información sobre las ofertas de empleo. La contribución de las TIC a la oferta de servicios integrales (por ejemplo, al permitir el acceso a bases de datos que combinan información relacionada con el campo de la educación, la formación y el empleo) es realmente importante, ya que supone un menor coste. Naturalmente, esto no significa que se descuiden los dispositivos personalizados que implican la formación y la disponibilidad de recursos humanos para orientar verdaderamente a los usuarios.*

*Las asociaciones de colaboración tienden a convertirse en una práctica habitual, a pesar de que es complicado llevarlas a la práctica. Estas asociaciones no sólo se establecen entre personas implicadas en la formación y la educación, sino que también participan los responsables de cuestiones como el empleo, el desarrollo económico y la política familiar.*

---

Antes de analizar los esfuerzos de los Estados Miembros para acercar la educación y la formación a los individuos, debemos examinar atentamente un concepto: la región de aprendizaje.

### **El concepto de región de aprendizaje**

La colaboración entre los centros educativos y de formación y los distintos agentes regionales o locales con el fin de promover la innovación económica y/o social mediante el aprendizaje, constituye el núcleo de lo que se denomina la *learning region* (región de aprendizaje) (Nyhan et al, 2000). El término "región" en la expresión "región de aprendizaje" debe interpretarse en su sentido más amplio, refiriéndose a una zona (que puede ser muy pequeña) con objetivos o problemas comunes, pero no se refiere necesariamente a una región concreta de un mapa político o administrativo. El aspecto innovador que caracteriza a la región de aprendizaje es la cooperación entre los agentes sociales, las organizaciones no gubernamentales, las empresas, los organismos públicos, etc. para abordar los problemas en un contexto urbano o rural. El concepto de región de aprendizaje no debe considerarse una réplica en miniatura de un sistema nacional, sino una forma de ofrecer un contexto local a personas con distintas perspectivas y a grupos con intereses comunes (centros educativos, sindicatos, empresarios, grupos de voluntarios, etc.); se trata de que estas personas y grupos trabajen y aprendan juntos con el fin de satisfacer las necesidades de su localidad. El modo de gobierno tiende, en muchos casos,

a autoregularse, basándose en el trabajo en red y en intervenciones horizontales. El modo de aprendizaje tiende a basarse en la realización de tareas y en la interactividad, centrándose en un problema local.

En este sentido, la educación y la formación desempeñan la función concreta de facilitar y servir de medio al aprendizaje colectivo relacionado con tareas locales específicas: luchar contra el desempleo, ayudar a la creación de nuevas empresas (desarrollo económico), etc. Este aprendizaje implica la utilización de métodos de aprendizaje modernos y activos, que fomenten la adquisición de conocimientos mediante la resolución de problemas; en otras palabras, se trata de un *aprendizaje activo*. Sin embargo, no resulta extraño que esta función motivadora y mediadora dé lugar, especialmente en el terreno de la identificación de las necesidades de aprendizaje, a la necesidad de organizar cursos formales de educación o formación para personas de la localidad. Estos cursos pueden estar encaminados a desarrollar las competencias relacionadas con el comercio y la gestión, la informática o, en algunos casos, la alfabetización. En resumen, los centros educativos de la región de aprendizaje actúan, por una parte, como catalizadores en la producción de nuevas ideas y, por otra, como agentes o mediadores que permiten a los distintos grupos (agencias privadas o públicas, organizaciones económicas o sociales) desarrollar los conocimientos necesarios para convertir sus ideas en realidad.

Las actividades educativas y de formación tradicionales tienden a centrarse en el desarrollo de los individuos como individuos. También se concede gran importancia a los conocimientos teóricos o formales. En cambio, la región de aprendizaje da prioridad a las actividades de aprendizaje relacionadas con la resolución de problemas, realizadas en la comunidad a través de asociaciones de colaboración y de redes. Consecuentemente, el aprendizaje se convierte en una actividad colectiva más que individual. La creación de asociaciones de colaboración en las que los centros educativos y de formación y los organismos sociales y económicos superen sus diferencias y combinen sus esfuerzos a favor de una estrategia conjunta resulta crucial para lograr el éxito de las iniciativas regionales de aprendizaje. El desarrollo es un proceso colectivo en el que las organizaciones y los individuos con distintos objetivos se asocian para producir un resultado que interesa a todas las partes implicadas. Las asociaciones que tienen éxito también reflejan las circunstancias locales y no se desarrollan según un modelo estándar. De hecho, las asociaciones duraderas se basan en un proceso pragmático de consenso.

La adopción del enfoque descrito anteriormente en materia de educación y formación implica una estrategia de *apertura* hacia las empresas (especialmente las pequeñas empresas) y a los grupos de la comunidad, a fin de elaborar conjuntamente iniciativas de aprendizaje personalizadas, dentro de su propio entorno. Los modelos formales de aprendizaje se completan con una forma de aprendizaje centrada y enraizada en los acontecimientos cotidianos. De este modo, las rutinas de la vida y del trabajo se convierten en oportunidades de aprendizaje.

Las universidades (y otros centros de Educación Superior) desempeñan un papel concreto en la promoción de la innovación local en una región de aprendizaje. Su participación en asuntos locales o comunitarios ha sido descrita como la *tercera función* de las universidades, complementando las otras dos: la enseñanza y la investigación. Muchas universidades asumen esta función a través de asociaciones con la industria para la investigación, de asesoramiento a las PYMES o de la creación de parques científicos y tecnológicos o parques empresariales cerca de las universidades.

## 6.1 Crear centros locales polivalentes para la adquisición de conocimientos y competencias

### Resumen

*Se han dado pasos para crear centros locales o regionales, pero no siempre estos centros escolares o de formación se han convertido en centros polivalentes. En general, estos últimos poseen equipamientos satisfactorios, incluso excelentes, pero esto no significa que se conviertan automáticamente en centros polivalentes abiertos a todos. Tal evolución depende de una serie de factores: el grado de apertura inicial de estos centros respecto de su entorno y su experiencia en materia de asociación; la división administrativa de las responsabilidades, especialmente en sistemas en los que existe poca descentralización en el ámbito local; el simbolismo atribuido a, por ejemplo, las escuelas; la reticencia a responder a las necesidades de otros usuarios; la existencia de normas de seguridad muy estrictas, etc.*

*La creación de centros locales totalmente nuevos dedicados a este fin constituye una alternativa a la transformación de los centros educativos y de formación. Esta opción puede entrar en contradicción con el objetivo principal de acercar la educación y la formación a lugares a los que los posibles usuarios están acostumbrados, ya que se lleva a cabo en centros que, en principio, no les resultan familiares. Por tanto, cualquier recomendación en favor de la transformación de los centros educativos o de formación, de la creación de centros nuevos o de la creación de una red con los centros existentes merece un análisis minucioso de las dificultades, de las ventajas y desventajas de cada enfoque. Este análisis debe tener en cuenta en contexto en el que se aplicarán tales medidas. Cuando se ha constatado la existencia de diferentes grupos de destinatarios, la diversidad de lugares destinados a la educación y la formación puede facilitar la identificación de un grupo concreto con el tipo de lugar que mejor satisface sus necesidades. Por tanto, no debe descartarse necesariamente la diversidad, siempre que cada lugar también sea capaz de ofrecer consejos útiles y orientación sobre el conjunto de la oferta disponible.*

*Aunque el concepto de centros polivalentes para la educación y la formación puede servir para acelerar el desarrollo de centros abiertos a la adquisición de conocimientos y*

*competencias en toda Europa, actualmente no existe un modelo de referencia único. La variedad de los dispositivos y servicios ofrecidos por los centros existentes es evidente. Se caracterizan por el tipo de destinatarios (jóvenes que han abandonado los estudios, adultos con escasa cualificación, inmigrantes, etc.), por las actividades (cursos generales y de formación, fomento y estructuración de la cooperación, desarrollo de los enfoques integrales – educación/ formación/orientación/empleo –, por la oferta de información sobre los programas y los servicios asociados a ellos) y por su objetivo principal (el desarrollo continuo de la región, la respuesta a las necesidades de los empresarios, la lucha contra el desempleo, el fomento de la integración social, la mejora de la calidad de la educación y la formación, etc.).*

*Varias iniciativas atestiguan la existencia de dispositivos muy integrados. Dentro de un área determinada, estas ambiciosas iniciativas asocian a todos los grupos vulnerables (independientemente de la edad o de la situación de los destinatarios) con los servicios correspondientes (análisis de las necesidades locales o regionales, seguimiento de los grupos de riesgo, orientación individual, identificación de los posibles tipos de ayuda económica, oferta de formación, seguimiento del acceso o retorno al mercado laboral, etc.) mediante la creación de diversas asociaciones de colaboración.*

---

La Cumbre Europea de Lisboa propone transformar los centros educativos y de formación en centros locales polivalentes, todos ellos conectados a Internet y accesibles para personas de cualquier edad.

- En los Países Bajos (Doets, ed., 2001), los **Regionale Opleidingscentra** (ROC) (Centros Regionales de Formación) constituyen un avance en esta dirección. La cooperación regional se entiende, sobre todo, en función de la importancia de los contratos entre los ROC y los municipios, quienes compran los servicios de educación y formación prestados por los ROC. Esta fórmula se adapta especialmente a las responsabilidades de los municipios en cuanto a la educación y formación de los que han abandonado prematuramente el sistema escolar, a la oferta de educación general para adultos y, especialmente, a la oferta de cursos de educación cívica para inmigrantes. El gobierno estima que los ROC no pueden ser organizaciones fuertes si no son accesibles ni satisfacen las necesidades de un público cada vez más heterogéneo, tanto joven como adulto. Con este fin, los ROC *deben convertirse en centros de aprendizaje abierto*. La elaboración de un perfil característico para los ROC de la región incluirá la mejora de líneas abiertas de comunicación con una mayor diversidad de posibles alumnos, especialmente los poco cualificados que ya trabajan o que buscan empleo. El informe sobre la política *BVE en marcha: perspectivas de la Educación Secundaria profesional y de la Educación de Adultos* (2000), supone la creación de plataformas educativas regionales basadas en el papel crucial que desempeñan los municipios en los mercados de trabajo locales. También se contempla una intensificación de la función informativa y orientadora de los ROC para atender mejor a estos

grupos. Además, la accesibilidad implica que los ROC ofrezcan cursos vespertinos para los trabajadores. Muchos ROC han llevado a cabo campañas públicas regionales de información durante la *Semana del Aprendizaje* celebrada en septiembre de 2000. Esta Semana supuso una oportunidad para revitalizar la cooperación en el ámbito local, con el fin de intensificar los esfuerzos encaminados a concienciar a los ciudadanos sobre la importancia del aprendizaje y a acercar la oferta educativa a los ciudadanos. Paralelamente a las iniciativas nacionales, las actividades se dirigían, sobre todo, al ámbito regional y local, como parte del enfoque *una comunidad urbana de aprendizaje*. Su objetivo era animar a los organismos implicados en la educación formal e informal a colaborar y multiplicar las posibilidades de formación para que la oferta se adaptara mejor a las necesidades de grupos concretos. Se organizará otra *Semana del Aprendizaje* en septiembre de 2001.

Si la globalización trae consigo un aumento de la importancia que se concede a la economía basada en el conocimiento, también es necesario reconocer que las economías y los mercados laborales regionales de los Países Bajos son muy diferentes. Esto ocurre especialmente con los dos primeros niveles de capacitación, donde los ROC responden a las necesidades específicas de los empresarios locales y regionales en lugar de satisfacer las necesidades del mercado laboral nacional relacionadas con el tercer y cuarto nivel de formación de trabajadores con una mayor movilidad geográfica. A fin de facilitar la articulación entre los ROC y los mercados laborales regionales se han creado varios *Tecnocentros* durante el año 2000. Estos *Tecnocentros* son organismos intermediarios, creados dentro del marco de la oferta, encargados de financiar la cooperación entre los centros de Formación Profesional (FP) y las empresas regionales. Su objetivo es promover el análisis activo de los "cuellos de botella" que se producen en los mercados laborales regionales y locales, el intercambio de conocimientos entre los centros de FP y las empresas regionales, y el fomento de una colaboración más estrecha entre los ROC y los empresarios. Este dispositivo será evaluado en el año 2002.

- En Austria, se está desarrollando un modelo de **centro educativo regional**, una especie de mercado de la educación, en el marco de un estudio sobre las necesidades de la región de Saalfelden/Salzburg. Este tipo de centros debe satisfacer las necesidades regionales mediante programas destinados a mejorar el acceso de las personas desfavorecidas a la educación y formación permanente, especialmente en el nivel de educación post-obligatoria, en regiones donde las posibilidades de formación son escasas. Cuando se termine la investigación sobre las necesidades (2001), comenzará a funcionar un centro piloto regional de formación y se pondrá a prueba durante cinco años (de 2001 a 2006), con el apoyo del Fondo Social Europeo. Se prestará una atención muy especial al desarrollo del auto-aprendizaje y de cursos a distancia *on-line*, a los dispositivos de "segunda oportunidad" y a la oferta universitaria de educación y formación permanente en colaboración con los centros educativos regionales. Durante la fase final se realizarán estudios de evaluación del proyecto para determinar la eficacia de sus programas y del modelo en sí.

- En Suecia, **los centros escolares abren sus puertas a la comunidad local al término del horario escolar** (OCDE, 2000). Esta iniciativa se debe a que los centros escolares disponen de buenas instalaciones técnicas, especialmente conexiones a Internet de alta velocidad, por lo que se prestan a desempeñar la función de centros locales de aprendizaje.
- En el Reino Unido, los modelos locales de aprendizaje se multiplican. En el nivel administrativo, los **Learning Partnerships** (asociaciones de colaboración para el aprendizaje) agrupan a los dispositivos de las asociaciones locales destinados a los mayores de 16 años y al aprendizaje a lo largo de la vida en un modelo único de organismo estratégico. El desarrollo de estas asociaciones se basa en el compromiso conjunto del gobierno central y de los órganos que representan a la Educación post-obligatoria, los consejos formación-empresa (*Training and Enterprise Council*), los servicios de empleo y las administraciones locales. Los Learning Partnerships desempeñan un papel fundamental en los planes del gobierno en favor de la inserción y renovación social. Sus principales objetivos son ampliar la participación en el aprendizaje, mejorar los resultados y los niveles, y afrontar el desafío de las competencias.

**La iniciativa University for Industry (Ufi)** (Universidad para la Industria) ha dado lugar a la creación de una red que incluye varios centenares de centros locales. La *Ufi* pretende facilitar el acceso de los individuos y de las empresas al aprendizaje, y animarles a retornar a la formación y actualización de sus competencias. A medio plazo, su objetivo es mejorar las perspectivas profesionales y revitalizar la competitividad. La *Ufi* actúa como una agencia intermediaria entre, por un lado, los individuos y las empresas en busca de formación y, por el otro, los que ofrecen formación. En este contexto, se ha creado una red de servicios (*learndirect*), que ofrece acceso a la formación en Internet a través de una red de unos 700 centros situados en complejos deportivos, centros comerciales, bibliotecas y otros espacios públicos al servicio de la comunidad local. Se ofrecen más de 450 programas de formación, el 80% de los cuales son on-line, con acceso directo. La línea telefónica directa de ayuda (0800 100 900) ofrece información gratuita sobre las posibilidades de aprendizaje, así como sobre precios y servicios complementarios como el cuidado de los niños. La página web de *learndirect* (<http://www.learndirect.co.uk>) permite el acceso a una base de datos que incluye más de 500.000 cursos de formación, mecanismos para el diagnóstico de la carrera profesional y una base de datos sobre el perfil de la carrera, así como acceso directo a todo el material de aprendizaje de *learndirect*.

Escocia ha creado su propia **Universidad para la Industria** (*Scottish University for Industry - SUfi*) cuyos servicios *on-line* (*learndirect Scotland*) funcionan desde octubre de 2000. Existe una línea telefónica de ayuda gratuita y una red de centros en todo el territorio. Se prevén no menos de 300 centros para el año 2002. Las administraciones locales responsables de la educación en Escocia contribuyen de forma importante a

esta iniciativa; 31 de las 32 administraciones locales escocesas han puesto en marcha estrategias en este terreno.

La Asamblea Nacional de Gales ha presentado propuestas para mejorar el nivel de los centros educativos y apoyar al aprendizaje a lo largo de la vida mediante las TIC. Se les ha pedido a las administraciones educativas locales y a sus colaboradores locales que presenten propuestas a favor del **desarrollo de centros de aprendizaje de las TIC en centros educativos (de Secundaria) y en otros lugares públicos de la comunidad**, así como iniciativas en favor de grupos desfavorecidos y niños con necesidades especiales. Esta iniciativa, **Las TIC al servicio de la estrategia de aprendizaje** (*ICT for Learning Strategy*), de tres años de duración, comenzó en 1999/2000. La primera entrega de fondos se destinó a dotar de ordenadores portátiles a cerca de 330 profesores de Educación Primaria que participan en un nuevo proyecto de alfabetización informática, así como a los directores de los centros de Educación Secundaria. También se han utilizado estos fondos para dotar a la Biblioteca Nacional y a los museos de Gales de equipos informáticos.

- En Islandia, la tarea del gobierno en materia de educación a lo largo de la vida es la de garantizar que toda persona tenga libre acceso al mismo. El progreso en este campo depende de la capacidad de los individuos y de las empresas para obtener rápidamente información y orientación profesional. En este sentido, conviene destacar que Islandia está preparando un **sistema de información permanente sobre los estudios disponibles**. Esta base de datos ofrecerá fácil acceso a la información en un formato estándar sobre todos los centros educativos y sus currículos. Este sistema deberá estar en funcionamiento a finales de 2001.

## 6.2 Utilizar las TIC para acercar el aprendizaje a los individuos

### Resumen

*Como refuerzo a las iniciativas específicas, se están aplicando medidas de acompañamiento. El objetivo de algunas de ellas es familiarizar a los sub-grupos vulnerables con el uso de las TIC, poniendo a su disposición equipo, materiales y orientación. Se han realizado campañas en TV destinadas a una audiencia más amplia a la que no se puede acceder a través de los lugares de formación y educación convencionales. Otras medidas de acompañamiento tienen un carácter más general, como las coordinadas por las bibliotecas para poner a disposición de los usuarios equipos y herramientas.*

*Las iniciativas específicas basadas en las TIC son numerosas. Sin embargo, es difícil evaluar su alcance real y la forma en que las perciben, usan y aprecian las personas a las que están especialmente destinadas. Sirven para concienciar y motivar a los individuos*

*a retornar a la educación y la formación, para informarles de la oferta disponible y para eliminar el aislamiento geográfico, o de otro tipo, de ciertos grupos. También facilitan una mejor gestión de los recursos evitando la duplicación y permitiendo la existencia de economías de escala. Amplían la oferta y contribuyen al desarrollo y mantenimiento de las asociaciones de colaboración. Aumentan la flexibilidad de los programas y su respuesta a las necesidades particulares de los individuos, especialmente en el caso de personas que desarrollan una actividad profesional al mismo tiempo. Simplifican la oferta de servicios integrales gracias a la facilidad de enlace entre las distintas páginas web. Finalmente, permiten acceder a herramientas y contenidos que benefician a los profesores y a los alumnos.*

*Ya existen o se están creando ejemplos o proyectos de escuelas o universidades virtuales, a los que a veces se puede acceder desde lugares públicos de reunión (complejos deportivos, centros comerciales, etc.), de televisiones educativas, de material pedagógico y de centros para desarrollar todo tipo de nuevas tecnologías. Estos dispositivos se inscriben en el marco de las iniciativas en favor de mejorar las posibilidades de empleo y promover la cohesión social y, a veces, fomentar el interés cultural por otras lenguas y países.*

---

## Medidas de acompañamiento

Aparte de las medidas más estructuradas que se describen más adelante, también se desarrollan iniciativas locales que parten de estratos inferiores. En algunos Estados Miembros cada vez se concede mayor importancia al uso de las bibliotecas como parte de la estructura educativa local. Las bibliotecas públicas ofrecen acceso a las tecnologías, en particular a Internet, a las personas que no disponen de un ordenador personal en casa o en el trabajo. A menudo se benefician de la ayuda y de un cierto tutelaje por parte de los bibliotecarios, quienes se están convirtiendo en expertos en el uso de las TIC. Irlanda está realizando grandes esfuerzos para crear una gran **Red de Acceso Público** (*Public Access Network – PAN*), que se considera un factor determinante del desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (ISC, 2000). En Finlandia, las **bibliotecas públicas** también forman parte de las iniciativas para animar a los individuos, especialmente a los adultos, a mejorar sus competencias en materia de informática y familiarizarse con el aprendizaje asistido por ordenador. La Formación Profesional finlandesa ha desarrollado sistemáticamente servicios de información y bibliotecas durante muchos años. Estos proyectos incluyen la formación asistida por ordenador y la enseñanza en la Red. La **People's Network** (Red para todos) del Reino Unido contempla la conexión de todas las bibliotecas públicas a las autopistas de la información para el año 2002. Uno de sus objetivos es apoyar al aprendizaje a lo largo de la vida.

Los **centros de formación en TIC** (*ICT Learning Centres*) que existen por todo el Reino Unido están destinados a responder a las necesidades de los que no pueden acceder a

un ordenador o a Internet de otra forma. Esta iniciativa es importante ya que intenta eliminar la brecha informática, que tiende a reflejar las diferencias sociales y educativas. Por ejemplo en los Países Bajos, la investigación muestra que las madres solteras, las personas con escasa formación, los parados y los mayores de 65 años son los que más dificultades encuentran en relación con la informática. El gobierno cree que la televisión educativa puede igualmente contribuir a atender a los grupos sociales excluidos de la educación y del trabajo y que disponen de escasos recursos económicos. Los *ROC* (Centros Regionales de Formación) han llevado a cabo con éxito numerosas experiencias con programas regionales o locales de televisión educativa. Se está considerando el uso de la televisión para familiarizar a los individuos con los ordenadores personales mediante programas de nivel básico como la serie de la BBC **Computers don't Bite** (Los ordenadores no muerden) (Doets et al, 2001).

Se está progresando en la utilización de la difusión digital y los servicios interactivos anejos dentro de la oferta de aprendizaje a distancia y de televisión educativa en general. En Irlanda, Finlandia y el Reino Unido pronto se verán los progresos realizados en este campo.

### Iniciativas específicas

- En Alemania, la incorporación de las TIC a la educación general, la Formación Profesional y la Educación Superior sigue siendo un asunto prioritario. De los EUR 700 millones (DEM 1.400 millones) que el gobierno federal ha destinado al proyecto **Anschluss statt Ausschluss** (Conexión, no Exclusión) entre 2001 y 2004, alrededor de EUR 130 millones (DEM 255 millones) se destinan a los centros de Formación Profesional, para que puedan mejorar sus recursos informáticos. Cerca de EUR 66 millones (DEM 130 millones) se destinan al desarrollo de nuevas formas de educación a distancia. El sector informático avanza rápidamente en el terreno del desarrollo de material informático educativo, mientras se elaboran soluciones dirigidas a un sector determinado: profesionales de un oficio, artesanos y otros sectores con un alto porcentaje de mano de obra.

En varias áreas de la administración federal, se han subvencionado **distintos modelos de educación a distancia** en el marco de los diferentes proyectos de formación permanente. Algunas de estas iniciativas complementan la reorganización de la formación en el lugar de trabajo y la formación permanente, de forma que el aprendizaje asistido por ordenador y los programas de formación sean compatibles.

- En España, las Comunidades Autónomas han puesto en marcha varias iniciativas para simplificar el acceso al aprendizaje basado en las TIC. Uno de estos ejemplos, **Averroes, la red telemática educativa de Andalucía**, ofrece nuevos recursos a profesores y estudiantes para satisfacer las expectativas que las nuevas tecnologías han creado en la comunidad educativa. Otro ejemplo, **Aldea Digital**, es un proyec-

to para la integración de las escuelas rurales en las redes de comunicación. Su objetivo es mejorar la utilización pedagógica de los recursos tecnológicos en estas escuelas, eliminando la sensación de aislamiento que sufren sus alumnos gracias al contacto con jóvenes de otros países que hablan otras lenguas. Ambos proyectos comenzaron en 1998.

- ▶ En Grecia, **la universidad abierta y a distancia**, que ofrecía dos proyectos piloto en 1998, cuenta en la actualidad con 5.000 estudiantes mayores de 23 años que acceden a una veintena de cursos organizados en función de sus necesidades. Estos alumnos son supervisados por tutores-asesores, utilizan materiales especialmente creados para favorecer la interacción y la participación de los estudiantes y reciben ayuda de centros de asesoramiento situados en seis ciudades diferentes. Se espera que en 2001 participen 10.000 estudiantes.
- ▶ Italia ofrece posibilidades de aprendizaje virtual en ciertas materias. En noviembre de 2001 comenzará un curso *on-line* para extranjeros que no residen en Italia, encaminado a la obtención de una diplomatura en Lengua y Cultura Italiana. El proyecto, promovido por el consorcio **Italian Culture On the Net – ICON (Cultura Italiana en la Red)**, que agrupa a unas 20 universidades italianas, pretende difundir la lengua y la cultura italiana por todo el mundo mediante la creación de una universidad de humanidades virtual accesible en Internet ([www.italicon.it](http://www.italicon.it)). El curso ofrece cuatro opciones diferentes: lengua, historia/cultura, literatura y ocio. Además, **ICON** ya ofrece a los usuarios acceso a una biblioteca en la Red que contiene más de mil obras, un museo virtual y una enciclopedia elaborada en colaboración con el *Istituto dell'Enciclopedia Italiana*.

Se ha firmado un **acuerdo especial con la televisión pública**, RAI Educativa, para ofrecer educación y formación a distancia en dos niveles: la formación del profesorado y la educación y formación de jóvenes y adultos.

- ▶ En Luxemburgo, las **primeras experiencias piloto en educación abierta y a distancia** en las que se utilizaba Internet y/o videoconferencias se realizaron en 1999 y 2000. La experiencia adquirida en materia de tecnología y pedagogía permitirá a los responsables de la educación de adultos poner en marcha, a medio plazo, un sistema de educación abierta y a distancia para el público en general.
- ▶ El **desarrollo del aprendizaje a distancia y de entornos virtuales** en los Países Bajos forma parte de las actuales iniciativas relacionadas con las TIC, que se centran, en gran medida, en grandes proyectos de inversión en la educación inicial en todos los niveles (Primaria, Secundaria y Superior). Como en la mayoría de los países, la inversión se destina al aumento del número de ordenadores en los centros educativos, de la disponibilidad de programas informáticos y del acceso a

Internet. El gobierno tiene intención de conectar a todos los centros educativos a la Kennisnet<sup>(22)</sup> (Red Nacional de Conocimientos) para finales de 2001.

En el terreno de la Formación Profesional inicial y post-inicial, se concede gran importancia a la utilización de las TIC para facilitar la flexibilidad, la adaptación y la personalización del aprendizaje. El reciente documento de política interministerial *En buenos empleos* propone el fomento y el desarrollo del **aprendizaje virtual y a distancia** en distintos sectores de la economía, con el fin de formar a los trabajadores en las TIC que demanda el mercado laboral y de utilizar estas nuevas tecnologías eficazmente en la oferta de educación y formación. Este documento también alude al desarrollo del aprendizaje virtual para los que buscan empleo a través de la red **Stichting Website Network**, que es una iniciativa conjunta de los departamentos de servicios sociales de las administraciones locales, de los institutos de empleo y de varias empresas de nuevas tecnologías. Esta red permite a los que buscan empleo cursar estudios on-line y consultar bancos de datos virtuales con ofertas de empleo. Como parte de la autopista de la información presentada en el PAN 2000<sup>(23)</sup>, el Ministerio de Asuntos Sociales está analizando las posibilidades de una **Digitale Vakschool** (centro virtual de formación profesional), que facilitará el acceso *on-line* a páginas web interactivas para apoyar el aprendizaje basado en el trabajo. Por otra parte, en julio de 2000 el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia anunció que, tras un estudio sobre la futura Universidad Abierta, se había decidido transformarla en una universidad virtual (Doets et al, 2001).

También en los Países Bajos se ha iniciado un proyecto piloto sobre **televisión educativa** a mediados del año 2001. Esta televisión educativa regional estará destinada a los grupos difícilmente accesibles mediante la oferta convencional (inmigrantes, personas en fase de reinserción profesional, parados de larga duración, etc.). Se desarrollarán programas que se acerquen a su vida cotidiana y se establecerán vínculos con la infraestructura educativa regional (incluyendo asesores, supervisores, etc.). Se trata de motivar a estos grupos para que retornen a una actividad de aprendizaje. El proyecto piloto se llevará a cabo durante 2001 y

---

<sup>(22)</sup> El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, que ha encargado el proyecto Kennisnet, ofrece conexiones a los centros de Formación Profesional y de educación de adultos, a los centros de formación del profesorado y a los centros de Educación Primaria y Secundaria. Más de 2,5 millones de personas usarán Kennisnet dentro de un año. Cada usuario tendrá un código personal que le permitirá acceder a Kennisnet 24 horas al día, 7 días a la semana. Para el 31 de diciembre de 2001, todos los alumnos holandeses del grupo 5 (en el 5º año de Primaria, con 8-9 años de edad) en adelante y todos los profesores y directores de centros tendrán acceso a Kennisnet. La página web de Kennisnet ([www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl)) ya ofrece acceso a varios millones de páginas de información, diseñadas o compiladas especialmente para los alumnos, profesores, directores de centros y padres. Todos estos usuarios disponen de una sección propia en Kennisnet.

<sup>(23)</sup> Plan de Acción Nacional para el Empleo desarrollado en el marco de la Estrategia Europea para el Empleo.

2002, y probablemente se ampliará. Incluye, sobre todo, programas de sensibilización sobre temas centrales relacionados con las competencias básicas, las competencias necesarias para la vida diaria, la salud, la seguridad y la prudencia, el mundo del trabajo, etc.

- El sistema educativo finlandés (Nyssölä/Hämäläinen, 2001) pone énfasis en el desarrollo del aprendizaje a distancia y de entornos virtuales para mejorar las posibilidades de aprendizaje de los adultos y garantizar la igualdad de acceso al aprendizaje en las distintas regiones. El aprendizaje a distancia se ha desarrollado principalmente en el terreno de la educación de adultos (Educación Secundaria superior a distancia). En cuanto a la Formación Profesional, la educación a distancia se desarrolla en forma de pedagogía en la red y **centros virtuales**. Los implicados en la Formación Profesional también pueden beneficiarse de cursos a distancia en **centros virtuales** de Educación Secundaria superior. Estos centros virtuales ofrecen a las personas que trabajan la posibilidad de cursar estudios de Educación secundaria superior (general o profesional), y a los estudiantes de Secundaria participar en cursos o módulos ofrecidos por otros centros de Formación Profesional. Su objetivo es el desarrollo y la aplicación de fórmulas de gran calidad pedagógica que no están ligadas al espacio ni al tiempo y que suponen un uso diversificado de la educación presencial y a distancia basadas en las TIC, la creación de igualdad de oportunidades para los estudiantes de cualquier edad, y la oferta de oportunidades para que todos los centros educativos participen en los centros virtuales. Finlandia también tendrá una **universidad virtual** para el año 2004, basada en un consorcio formado por varias universidades, empresas e institutos de investigación. En Finlandia, la **Universidad Abierta** no es una institución independiente. Muchos centros finlandeses de Educación Superior ofrecen servicios de aprendizaje abiertos y trabajan en red para perfeccionar estos servicios.
- En Suecia, las **Escuelas Nacionales para Adultos (SSV)**, mencionadas en el Mensaje Clave 3 del *Memorandum*, constituyen otro ejemplo del uso de las TIC para acercar el aprendizaje al individuo. La SSV es una vasta iniciativa nacional de educación a distancia que complementa los programas de educación de adultos a distancia y los cursos de Educación Secundaria superior ofrecidos por los municipios. La SSV pertenece a la administración pública y depende directamente del gobierno y del Ministerio de Educación y Ciencia. Se le ha asignado un papel estratégico en el desarrollo de la educación a distancia. En 1998, el gobierno sueco puso en marcha una iniciativa para desarrollar nuevos métodos de educación de adultos a distancia basados en las TIC. Como señalamos anteriormente, la SSV formaba parte del grupo especial responsable de la puesta en marcha de proyectos para desarrollar los nuevos métodos y apoyar el aprendizaje flexible. La iniciativa, como tal, terminó en diciembre de 2000, pero las actividades continúan dentro de la SSV. Se han destinado EUR 660.000 (SEK 6 millones) para el año

2001 con el fin de desarrollar aún más los métodos de aprendizaje a distancia y de ayudar a los municipios a promover el aprendizaje a distancia.

La **Agencia Sueca de Educación a Distancia** (*Distum*) se creó en 1999 con el propósito de apoyar y promover el desarrollo y la aplicación de la educación a distancia basada en las TIC. Las actividades de la agencia se dirigen a universidades y centros de Educación Superior, asociaciones para la educación de adultos y universidades populares de todo el país. Distribuye fondos, realiza un seguimiento, evalúa y actúa como centro de información en red y como punto de contacto de otros organismos internacionales implicados en proyectos de educación a distancia basados en las tecnologías de la información.

- En el Reino Unido, se están creando **UK Online Centres** (Centros *on-line* del Reino Unido) en un esfuerzo para acceder a grupos con los que es difícil entrar en contacto (por ejemplo, personas que viven en zonas rurales remotas) y permitirles el acceso a la información, a las TIC y al aprendizaje. Los centros están situados en lugares como bibliotecas y centros comerciales. La red estará en pleno funcionamiento en el año 2002.

La **National Learning Network** - NLN (Red Nacional de Aprendizaje) responde a las medidas anunciadas por el Ministro de Educación y Empleo en diciembre de 1998 para desarrollar las ILT (Tecnologías de la información y el aprendizaje) en el sector de la educación post-obligatoria en Inglaterra.

Sus objetivos son:

- ofrecer a los estudiantes y a los profesores acceso a los materiales de enseñanza y aprendizaje, a los recursos de información y a nuevos medios de comunicación mediante la conexión de los centros a Internet y la creación de una red informática para ellos;
- desarrollar y mejorar la disponibilidad de los materiales y contenidos de enseñanza y de aprendizaje;
- ofrecer al personal servicios de formación permanente que les permita utilizar las TIC con competencia y confianza.

### 6.3 Crear asociaciones locales grandes y abiertas

---

#### Resumen

*Las áreas de actividad de las asociaciones de colaboración, más o menos abiertas, son muy variadas, tanto por su importancia – oscilando desde el modesto proyecto local a la revitalización de zonas enteras, pasando por la reforma de una sección completa del*

sistema educativo y de formación – como por el número de socios implicados o sus objetivos. Por ejemplo, se han creado asociaciones para desarrollar planes innovadores, para facilitar la orientación de los usuarios, para ampliar y adaptar la oferta de formación mediante el entrenamiento e influencia mutua de los proveedores, para aunar recursos, impulsar la comunicación con zonas aisladas y, en algunos casos, supervisar regularmente a los individuos. Una de las formas de asociación más sofisticadas es, sin duda, la región de aprendizaje (anteriormente citada), que constituye un modelo de referencia único, como demuestran los ejemplos siguientes.

Evidentemente, estas asociaciones permiten una mejor coherencia intrínseca de las iniciativas. Por ejemplo, algunas se centran simultáneamente en el contenido de la oferta de formación, su reconocimiento, sus fórmulas de financiación y su validación final en el mercado laboral, sin olvidar los resultados de la investigación. Otras permiten enfoques totalmente integrales en los que el proyecto educativo de una comunidad está ligado a todos los aspectos de la misma: alojamiento, atención sanitaria, servicios locales, etc.

Estas asociaciones también reflejan el ejercicio de formas de gobierno en distintos niveles.

---

- En la Comunidad francesa de Bélgica, los **Pôles d'innovation technologique** – PITech (Polos de innovación tecnológica) son lugares privilegiados de formación, información y documentación para los estudiantes y los profesores. Sus principales objetivos son: aumentar la cooperación entre los distintos niveles educativos en cuanto a la formación de estudiantes y profesores y en cuanto a la utilización de equipos e instrumentos didácticos eficaces; reforzar las distintas fases de asociación entre el mundo de la educación y el del comercio y la industria; adaptar la oferta educativa a la dinámica de la evolución económica.

En la Comunidad flamenca, los **Regionale Technologische Centra** – RTC (Centros tecnológicos regionales) se dirigen, sobre todo, a la Educación Secundaria profesional y técnica. Estos centros funcionan como enlaces entre el mundo de la educación y el mundo laboral. Los centros educativos pueden utilizar las infraestructuras de alta tecnología de las empresas. Sin embargo, estas infraestructuras no se basan solamente en las TIC; incluyen, por ejemplo, equipamientos industriales altamente especializados. Los centros educativos también pueden recurrir a los RTC para diseñar fórmulas de aprendizaje diferentes.

- En Francia, se han llevado a cabo varias **iniciativas experimentales regionales** (relacionadas con los sectores profesionales) desde 1999. Estas iniciativas suponen la implicación de los *conseils régionaux* (consejos regionales) en la creación de una red de servicios de orientación profesional y en la validación formal de los conocimientos adquiridos, en la búsqueda de distintas fuentes de financiación para la educación y formación de adultos y en el desarrollo de la formación en las pequeñas y

medianas empresas. Estas iniciativas han dado lugar a fórmulas contractuales entre el gobierno y las regiones, incluyendo objetivos cuantificados y procedimientos para evaluar los resultados. Actualmente estas actividades se encuentran en su segunda fase.

Además, Francia contempla la creación de **lycées des métiers** (escuelas de oficios) centrados en un oficio o en oficios afines, de un *Certificat d'Aptitude professionnel (CAP)* de Educación Superior destinado a todos los alumnos de formación inicial (incluyendo cursos de aprendizaje de un oficio) o de formación permanente. En principio, constituirán una plataforma tecnológica que favorezca la colaboración con el mundo económico, el desarrollo económico local y la inserción profesional de los jóvenes.

- En Irlanda, los modelos de colaboración social se han desarrollado en los contextos siguientes:
  - los acuerdos de las asociaciones nacionales en materia de pago, educación, formación, bienestar social, sanidad, impuestos y de políticas de infraestructuras se negocian entre el gobierno, los empresarios, los sindicatos, los representantes del sector agrícola, los representantes del sector del voluntariado y de sociedades benéficas;
  - en zonas desfavorecidas, las asociaciones de colaboración territoriales (*Area Based Partnerships*) representan enfoques de tipo consorcio (empresarios, sindicatos, asociaciones benéficas y voluntarios) centrados en la reducción del desempleo y en la promoción de un desarrollo local y de una planificación local integral;
  - recientemente las administraciones locales han creado las *County/City Development Boards* (Consejos de Desarrollo Urbano o Territorial) para favorecer el desarrollo de asociaciones económicas, culturales y benéficas;
  - el Foro sobre las asociaciones educativas y de formación (*Education and Training Partnership Forum*) ofrece un enfoque integral de la identificación de las nuevas competencias que se necesitan y de las respuestas que se ofrecen. En los planes nacionales y locales se constata una creciente integración de las políticas y las actuaciones en materia de educación y formación, así como la creación de vínculos entre la comunidad y el mundo de los negocios;
  - Las *Skillnets* funcionan como foros de empresarios y sindicatos para ofrecer formación a las PYMES.
- En Italia, todas las reformas recientes pretenden **estrechar los vínculos entre los centros escolares y la comunidad**, promoviendo la colaboración entre instituciones y organizaciones que solían trabajar por separado. Esta nueva fórmula alienta el desarrollo personal y social de los alumnos y del conjunto de la comunidad. Italia ha puesto en práctica un **nuevo sistema integral de educación de adultos** en el que las **regiones desempeñan un papel fundamental**. Su objetivo es revi-

sar y ampliar la oferta de formación destinada a los jóvenes y a los adultos de cualquier edad, tengan un empleo o se encuentren en paro. También pretenden impulsar el acceso a los dispositivos de educación y Formación Profesional inicial para adultos, así como a la oferta informal en el campo de la cultura, la educación sanitaria, el trabajo social, la educación cívica y la educación física. Este sistema integral debe aplicar dispositivos de análisis, programación y acompañamiento de la demanda de formación, lo que supone una importante colaboración activa entre los sistemas y las agencias regionales para alcanzar los objetivos mencionados. Un decreto del Presidente del Consejo de Ministros, aprobado por la Conferencia Conjunta del Gobierno y las Regiones, establecía las condiciones de acceso a la formación encaminada a la obtención de una titulación formal, así como las normas oficiales relacionadas con las vías de formación que pueden ser acreditadas por los sistemas de educación y Formación Profesional, los créditos adquiridos, las modalidades de certificación de los créditos y la utilización de los mismos. Las regiones son responsables de la aplicación de estos dispositivos, y se ha encargado a una comisión regional especial la tarea de definir los criterios relacionados con la promoción, el seguimiento y la evaluación del sistema. En esta comisión están representados todas las instituciones implicadas, incluyendo los *centri territoriali permanenti*, los organismos locales y los agentes sociales. En colaboración con las agencias educativas territoriales, los otros agentes institucionales, los agentes sociales y las asociaciones, los organismos locales supervisan la creación de comisiones locales para la planificación y organización de diversas actividades de educación y formación de adultos. Las áreas de las que estas comisiones son responsables son determinadas por las regiones, de acuerdo con los criterios establecidos en la planificación regional. Las actividades son definidas y gestionadas por los *centri territoriali permanenti* y los centros escolares de los que son responsables, los centros de Formación Profesional, los servicios de empleo, las redes cívicas de iniciativas para la educación de adultos, los servicios culturales públicos (incluyendo bibliotecas, museos, teatros, cinematecas, empresas culturales privadas y agencias de formación públicas y privadas, etc.), las asociaciones y las universidades. La gestión de las intervenciones que influyen en la duración y extensión del proyecto corre a cargo de órganos multipartitos formados por, al menos, dos de los agentes antes mencionados. Los **Centri Territoriali Permanenti** fueron creados en 1997. El objetivo de estos centros es responder a las necesidades de los adultos mediante la planificación, la organización y la gestión de las iniciativas relacionadas con la educación y formación de adultos. Pretenden ofrecer los servicios asociados al derecho del individuo al aprendizaje organizando la formación profesional adecuada y ofreciendo orientación profesional (incluyendo asesoramiento sobre nuevas opciones profesionales). Además de la preparación para la actividad profesional y la reorientación laboral, sus objetivos específicos pueden incluir la alfabetización cultural y funcional, el desarrollo cultural, la remotivación de los adultos y la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos y competencias específicas.

Por otra parte, algunas regiones italianas han animado a los municipios a abrir **Centri per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia** (CIAF) con el propósito de aunar

recursos y coordinar la actividad educativa dentro de una estructura única. Estos centros son responsables de diseñar y poner en práctica proyectos educativos destinados a los niños, desde su nacimiento hasta la mayoría de edad, con la participación de la familia y el centro escolar.

Estos centros trabajan principalmente en tres campos:

- los niños de 0 a 3 años y sus familias. Esta fórmula responde a las nuevas necesidades de las familias, así como al problema del cuidado de los más pequeños. En este sentido, los centros atienden a las familias que han optado por un tipo de educación más flexible que requiere una mayor implicación de los padres si los comparamos con las guarderías tradicionales;
  - la continuidad educativa. Este conjunto de actividades ofrece proyectos para los niños de 3 a 6 años (para ayudarlos a integrarse en la escuela), así como para los de 7 a 14 y 15 a 18 años (diversos proyectos relacionados con la educación, la vida en comunidad, la integración social y la formación);
  - la integración social de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Se trata de actividades de grupo y de relaciones entre adultos y niños; el objetivo consiste en transmitir ciertos conocimientos y conseguir que las familias sean más conscientes de los problemas que pueden encontrarse, así como del papel especial que desempeñan los padres de niños adolescentes o pre-adolescentes.
- En enero de 2001, el Reino Unido comenzó un plan de acción denominado **National Neighbourhood Renewal Strategy – A National Strategy Action Plan** (Estrategia nacional para la renovación de los barrios – Plan estratégico nacional) para detener la degradación de las áreas más pobres. Se espera una mejoría en estas zonas como resultado del aumento de los niveles de los servicios públicos, del empleo, de la vivienda, de la sanidad; de un descenso de la criminalidad y de una mejora de los resultados escolares. Esta iniciativa integral coloca a las comunidades y a las economías locales en el centro del proceso de renovación, intensificando los esfuerzos tanto en el ámbito nacional como local. Este plan de acción se ha inspirado en el trabajo de 18 *Policy Action Teams* – PATs (equipos para la aplicación de iniciativas políticas), creados en 1998, y que formularon más de 600 recomendaciones. Este proceso representa un enfoque totalmente nuevo de la manera de determinar las políticas que deben llevarse a cabo. En concreto, ha movilizad o e implicado no sólo a los residentes en estas zonas, a los profesionales de la educación y de la formación sino también a otros sectores (expertos universitarios y funcionarios). En septiembre de 2000 se anunció la creación de una nueva unidad, la **Neighbourhood Renewal Unit - NRU** (Unidad de renovación de los barrios), que se encargará de asesorar al gobierno sobre la aplicación del plan de acción.

En Escocia, el nuevo proyecto **UHI Millennium Institute** (UHI = *University of the Highlands and Islands*), que implica a 13 centros educativos de las *Highlands and Islands* (Tierras Altas e Islas) como colaboradores académicos, constituye un ejemplo de la capacidad de los *further education colleges* (centros de educación post-

obligatoria) y de otros centros universitarios para adaptarse y utilizar las tecnologías más recientes con el fin de aumentar la oferta, suprimir las barreras geográficas y permitir a los habitantes de zonas aisladas un acceso más fácil a la oferta más avanzada de educación y formación. Esta innovadora institución de Educación Superior, en colaboración con sus socios académicos, permitirá a los jóvenes y a los adultos de las Highlands and Islands seguir viviendo y estudiar en su entorno local.

Los **Local Learning Partnerships – LLPs** (Sociedades locales de aprendizaje) se crearon en 1997. La financiación provenía del *Scottish Office*<sup>(24)</sup> *Challenge Fund* y, en la mayoría de los casos, la ayuda concedida era equiparable (o superaba) a la aportada por otras organizaciones locales. En diciembre de 1999, una evaluación de las LLP concluyó que estas asociaciones, que implicaban al 90% de la población de Escocia y daban lugar a muchos proyectos de aprendizaje a lo largo de la vida, habían tenido éxito. Consecuentemente, el Ejecutivo escocés decidió prorrogar la iniciativa y destinar anualmente EUR 16.134 (GBP 10.000) a cada LLP, cantidad sujeta a ciertas condiciones (incluyendo una evaluación anual de la financiación y la creación de una red nacional de LLP). Este apoyo permanente se destina al nombramiento de coordinadores locales en cada LLP. A partir de abril de 2002 los LLP se fusionarán con otras organizaciones para constituir **Careers Scotland**.

### Ejemplos de proyectos que ilustran el concepto de región de aprendizaje

Un tipo de asociación especialmente bien desarrollada es el de la región (o comunidad urbana) de aprendizaje.

- En 2000, Alemania puso en marcha el programa **Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken** (Regiones de aprendizaje – fomento de la creación de redes) con un presupuesto de alrededor de EUR 70 millones (DEM 138 millones, de los cuales DEM 50 millones provienen del Fondo Social Europeo) y que durará hasta el año 2004. Su objetivo es favorecer la orientación de la infraestructura de formación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida para todos los ciudadanos y reforzar la autonomía regional para la organización. El gobierno federal y los *Länder* trabajan para la creación y refuerzo de las redes regionales de interconexión de todos los sectores y de todos los posibles proveedores de formación con el fin de desarrollar, experimentar y tomar decisiones a largo plazo sobre las medidas innovadoras relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. El programa pretende aumentar la

---

<sup>(24)</sup> El 1 de julio de 2000, los departamentos del *Scottish Office* (Ministerio de Asuntos Escoceses) fueron transferidos al *Scottish Executive* (Ejecutivo escocés). La nueva denominación refleja el hecho de que, tras la descentralización de poderes, los servicios del antiguo *Scottish Office* ahora dependen del Primer Ministro escocés y su gabinete, a quienes se han transferido las competencias de la Secretaría de Estado para Escocia.

participación en la formación, desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo y mejorar, cuantitativa y cualitativamente, la estructura de la oferta en aras de una mejor orientación de los usuarios.

Los proyectos ideales de región de aprendizaje son los que intentan alcanzar los objetivos económicos y sociales de forma integrada. Sin embargo, la mayoría de estos proyectos, descritos brevemente a continuación, tienden a centrarse en un objetivo económico o social. Muchos proyectos descritos son apoyados por el Fondo Social Europeo o por programas de educación/formación o de investigación como ADAPT y Leonardo da Vinci.

### **Asociaciones con orientación económica para el desarrollo de pequeñas empresas**

Cuando el foco de atención es el ámbito regional o local, puede existir un marco práctico de cooperación para desarrollar las actividades de pequeñas empresas, que a menudo encuentran problemas en materia de formación profesional o desarrollo de los recursos humanos. En muchos países, la solución se ha basado en la creación de consorcios que aglutinan a socios públicos y privados e incluyen a los proveedores de servicios educativos, de formación, de orientación y de investigación. Estos servicios se centran en la aplicación de nuevas tecnologías, la gestión empresarial y la formación profesional.

Uno de los mejores ejemplos de este enfoque se encuentra en el norte de Italia (concretamente en la Emilia-Romagna). Se ha creado una federación (que agrupa a proveedores de educación y formación, institutos de investigación, empresas y servicios de asesoría a pequeñas empresas) para mejorar los sistemas regionales de formación. Para entender correctamente el funcionamiento de este tipo de asociaciones del norte de Italia, conviene examinarlo en el contexto más amplio de la creación de "distritos industriales". Éstos agrupan a pequeñas empresas situadas en la misma localidad, que colaboran y compiten entre sí para producir bienes destinados a mercados mundiales especializados en sectores como el vestido, los textiles y el calzado (p. ej. el "distrito industrial" textil situado alrededor de Carpi, un pueblo de la Emilia Romagna). Aunque este principio de *agrupamiento y competencia cooperativa* se basa esencialmente en el espíritu empresarial de los pequeños empresarios, los poderes públicos locales y el gobierno prestan un apoyo importante en materia de infraestructuras, de educación y formación, de investigación y de desarrollo tecnológico.

En esta línea, se observan otros avances similares, aunque menos conocidos, en el oeste de Jutlandia (Dinamarca), en el Vallés oriental (España), en Baden-Wurtemberg (Alemania), Oyonnax y Cholet (Francia), y el suroeste de Flandes (Bélgica).

Otros ejemplos de cooperación, basados en diferentes modelos, pueden encontrarse en Alemania. El proyecto "Chemnitz: región de aprendizaje", que implica a la universidad, a las empresas de asesoría y a la Cámara de Comercio, se centra en el apoyo a las

pequeñas empresas. En la Baja Sajonia también se creó una "red de formación para el aprendizaje colectivo" con el fin de facilitar la reforma del sistema de formación de los aprendices.

Las regiones de Cheylard y Saint-Etienne (Francia) constituyen ejemplos de soluciones locales a los problemas que afrontan las empresas pequeñas. En Austria, se ha aplicado un modelo de **pirámide de aprendizaje** en tres niveles (empresarial, inter-empresarial y regional) en la región de Graz. En el Reino Unido, en el noreste de Inglaterra, se ha llevado a cabo un proyecto para responder a las necesidades de los empresarios en relación con el diseño y la oferta de formación y de orientación relacionada con la formación.

En los Países Bajos, los institutos de Formación Profesional se han transformado en **agentes regionales**, situándose en la encrucijada de las políticas regionales y sectoriales. Su objetivo es fomentar la capacidad de innovación de las empresas mediante el desarrollo de su capacidad de aprendizaje colectivo. En el sur de Suecia se han creado **redes de aprendizaje** regionales cuyas actividades van destinadas al sector de la manufacturación, de las mujeres empresarias y de la reforma del sector público.

En Irlanda se ha puesto en marcha el programa **Skillsnets** (Red de Competencias) que utiliza muchos de los conceptos de la "región de aprendizaje". Este programa, financiado por el Fondo Social Europeo, ha creado 60 redes que agrupan a 4.500 compañías. Se centra en la asociación de los sindicatos y las organizaciones empresariales de ámbito local con el fin de promover la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el Reino Unido (en Inglaterra), se han creado los **City Learning Centres** (Centros Urbanos de Aprendizaje) en el marco de la iniciativa *Excellence in Cities*, destinada a mejorar la educación de los niños de zonas urbanas y a utilizar las TIC para mejorar las posibilidades educativas de los alumnos de ciertas áreas de las grandes ciudades. Los centros de Educación Secundaria ofrecen sus instalaciones, pero los servicios corren a cargo de una red de centros colaboradores designados a tal efecto. El objetivo es facilitar a los alumnos y a los adultos el acceso a las tecnologías educativas más modernas y su utilización, mejorar los resultados académicos mediante el uso de estas tecnologías, aumentar los índices de permanencia en el sistema educativo, reducir el absentismo escolar, mejorar las perspectivas de empleo y utilizar estos centros como bancos de prueba de la innovación y de nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje.

### Iniciativas locales con fines sociales

Se han llevado a cabo iniciativas relacionadas con asuntos de carácter más social para aprovechar los esfuerzos colectivos de personas pertenecientes a diversos grupos con intereses comunes, con el fin de mejorar su nivel de vida y su calidad de vida. Se presta especial atención al fomento de la "auto-ayuda" a través de la transferencia de poderes a las

comunidades locales. Esto ha dado lugar a experiencias vinculadas a nuevos tipos de democracia, con la estrecha y activa colaboración del sector asociativo (grupos de voluntarios o lo que suele denominarse "sociedad civil"). Este nuevo tipo de organización social, basado en el concepto de asociación, implica una descentralización de la autoridad a favor de representantes locales que disponen de los recursos y de la autonomía necesaria para poner en marcha los programas. La clave del éxito radica en la adopción de un enfoque pragmático de *resolución de problemas*, que exige que los individuos dejen a un lado sus puntos de vista ideológicos para participar en asociaciones para el desarrollo.

En Francia, una cuestión que se aborda con este enfoque es el de la inserción laboral de los jóvenes. El enfoque territorial ha ofrecido un contexto que permite integrar las políticas de empleo y de formación. También en Francia, las **missions locales**, aunque basadas en principios análogos, pretenden aportar soluciones a problemas sociales más graves como, por ejemplo, los que padecen los inmigrantes de zonas periféricas de los grandes centros urbanos.

En España, en las Comunidades Autónomas de Cataluña y el País Vasco, el programa **Construir comunidades de aprendizaje** se centra en las necesidades de los jóvenes desfavorecidos desde el punto de vista social. Se considera necesaria la adopción de nuevas metodologías de aprendizaje basadas en el diálogo y la comunicación para conseguir cambios permanentes. En Irlanda, se crearon *Area-Based Partnerships (ABPs)* (Asociaciones locales) en zonas urbanas y rurales para afrontar el problema del declive económico y sus consecuencias. Las estructuras de organización de estas asociaciones tienden a difuminar los límites entre el sector público y el privado, entre el gobierno nacional y local, la democracia representativa y la participación directa en los asuntos públicos. Las ABP utilizan metodologías de participación y, en gran medida, son independientes de los poderes públicos locales. Aunque sirven de complemento a la administración local, no están obligadas a rendirle cuentas de sus actividades. Una de las tareas de estas asociaciones es la creación de proyectos de formación innovadores que respondan de forma específica a las necesidades locales.

## OBSERVACIONES FINALES

En la actualidad, el nivel educativo general de todos los grupos sociales es motivo de preocupación para los responsables gubernamentales. La falta de capacitación se ha convertido en una anomalía en la sociedad del conocimiento. La participación activa en la democracia ciudadana, así como la contribución a la prosperidad económica exigen el dominio de saberes y competencias cada vez más complejos. La vida personal, social y profesional de todas las personas depende de una serie de decisiones inevitables y difíciles que exigen capacidad de respuesta.

El nivel general alcanzado al término del sistema educativo, los dispositivos de segunda – o tercera – oportunidad y la relación entre los conocimientos adquiridos en un centro educativo y los adquiridos por la experiencia son objeto de una atención sin precedentes. Las iniciativas llevadas a cabo en los distintos sistemas nacionales difieren en muchos aspectos. En todos los países existen tendencias contradictorias debido a los numerosos, y a menudo divergentes, objetivos asignados a los sistemas educativos. A pesar de ello, destacan algunas tendencias. Se concede gran importancia al dominio de nuevas competencias básicas y su corolario: la definición de los niveles que deben alcanzarse. Sin embargo, todos los agentes, sobre todo los profesores/formadores y los propios estudiantes, deben convencerse de que todos pueden alcanzar esos niveles. Los sistemas educativos y de formación están siendo racionalizados y reorganizados, a menudo basándose en los beneficios de una mayor autonomía de los centros y en enfoques del sistema asociados a los servicios de orientación. Las asociaciones y el uso de las TIC ayudan a lograr estos nuevos objetivos ya que permiten mayor coherencia, flexibilidad, una gama más amplia de opciones y, en algunos casos, economías de escala. No obstante, las TIC no son una panacea. En lugar de incrementar las inversiones, se trata de reconstruir los sistemas, o parte de los sistemas, para mejorar la eficacia global.

Estas medidas generales se aplican, cada vez con mayor frecuencia, en colaboración con las empresas o los agentes sociales. Como subrayó Kjell Rubenson durante la conferencia sobre educación de adultos celebrada en Eskilstuna en marzo de 2001<sup>(25)</sup>, permiten mejorar el nivel general. Indudablemente son especialmente beneficiosas para los que ya tienen un nivel de educación y formación muy alto. Esto es importante, especialmente para los países que consideran que sus sistemas educativos y de formación deben progresar aún más. Por otra parte, estas medidas generales no reducirán las diferencias entre los grupos más educados y los menos educados. Incluso puede que las aumenten, poniendo en peligro el objetivo de la cohesión social. Sólo si se llevan a cabo planes especiales, dotados de medios suficientes, destinados a estos grupos especialmente vulnerables, aumentarán las posibilidades de reducir estas diferencias. El reconocimiento de competencias adquiridas de manera informal y el desarrollo de nuevos procesos y entornos de aprendizaje informales y no formales pueden contribuir a motivar a estos mismos grupos a retornar a la educación y la formación. Como atestiguan los ejemplos expuestos en los

---

(25) Véase la Introducción a esta publicación.

capítulos precedentes, se están llevando a cabo iniciativas en este sentido, cuyo exponente más representativo es la iniciativa sueca *Kunskapslyftet*<sup>(26)</sup>.

De manera un tanto provocativa, durante la conferencia de Eskilstuna Albert Tuijnman<sup>(27)</sup> subrayó que los países "que más aprenden" son también los que progresarán con mayor rapidez hacia una sociedad y una economía del conocimiento avanzada. En su opinión, esta predicción exige la cooperación europea en materia de educación a la vista de los objetivos marcados por los Jefes de Estado y de Gobierno en la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000: conseguir que la Unión Europea se convierta en *la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social*<sup>(28)</sup>. Consecuentemente, recomienda el desarrollo de políticas educativas activas similares a las políticas de empleo activas encaminadas a eliminar el desempleo masivo mediante la oferta de formación a los parados sin que éstos pierdan las prestaciones sociales. Aunque Albert Tuijnman deja a los responsables políticos la tarea de determinar con precisión el contenido de estas políticas en función de sus respectivos objetivos, precisa que considera a estas políticas educativas activas más ambiciosas que las simplemente relacionadas con el empleo o las ayudas destinadas a los menos privilegiados.

Las diferentes interpretaciones de la IALS<sup>(29)</sup> concluyen que el factor determinante del desarrollo de una comunidad o de una zona está más vinculado a la existencia de grupos con muy escasa educación o formación que al nivel general de alfabetización de su población. Esta es la premisa en la que se basan diversas iniciativas que se centran especialmente en los grupos más vulnerables. Además, todos concuerdan en que los poderes públicos, las empresas y los individuos deben contribuir a la financiación de la educación a lo largo de la vida. Como se subrayaba en el resumen de las opiniones de Kjell Rubenson que aparece en la Introducción, la educación formal tiende a beneficiar a los que ya tienen una educación, las empresas seleccionan exactamente a aquéllos cuya formación financian y la oferta informal de formación no puede, por sí misma, solucionar todos los demás problemas. Debe definirse el papel de los poderes públicos nacionales, regionales, locales y europeos en este nuevo contexto. En cualquier caso, debe descansar sobre una base más sólida de datos y de análisis fiables. Aunque se reconoce el valor de la encuesta IALS y la utilidad de algunos de sus resultados con vistas al análisis, ha demostrado que incluso un enfoque basado en procedimientos psicométricos sofisticados es susceptible de arrojar resul-

---

<sup>(26)</sup> La iniciativa *Kunskapslyftet* se explica más detalladamente en el capítulo dedicado al Mensaje Clave 1 del *Memorandum*.

<sup>(27)</sup> Albert Tuijnman es catedrático del Instituto de Educación Internacional de la Universidad de Estocolmo.

<sup>(28)</sup> Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, celebrado el 23 y 24 de marzo de 2000.

<sup>(29)</sup> *International Adult Literacy Survey* (Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos).

tados cuestionables, al menos en parte, ya que dependen de la fiabilidad de los factores lingüísticos y culturales.

Si existe un área en la que la cooperación europea puede realizar una aportación importante, es precisamente el desarrollo de esta capacidad de análisis sin ignorar la diversidad y naturaleza específica del conjunto de circunstancias que deben tenerse en cuenta. Por su parte, Cedefop y Eurydice tienen la intención de continuar colaborando para alcanzar este objetivo, utilizando los recursos y los mecanismos de que disponen.



## BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D. (1998) The financing of vocational education and training in the United Kingdom. Financing portrait. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*, 96).

Barrett, A.; Hövels, B. (1998) Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises: a review of research within and outside of the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*, 83).

Bj\_rnåvold, J. (2000) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Reference series*).

Boshier, R. (1998) Edgar Faure after 25 years: down but not out. In: Holford, J. et al. *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page. pp. 3-20.

Boström, A.; Boudard, E.; Siminou, P. (2001) Lifelong learning in Sweden: the extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*).

Botkin, J.; Elmandjra, M.; Malitza, M. (1979) *No limits to learning: bridging the human gap. A report to the Club of Rome*. Oxford: Pergamon.

Brugia y de Bliignières (2001) The problems raised by the changing role of trainers in a European context. In: *Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe. Background reports*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cheesman, K. (2000) *Learning Accounts - working in partnership with a finance institution. Paper presented at the OECD international conference Lifelong Learning as an affordable investment, held in Ottawa, Canada, 6-8 December 2000*.

Chiousse, S; Werquin, P. (1999) Lifelong vocational guidance: European case studies. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*, 79).

Collins, M. (1998) Critical perspectives and new beginnings: reframing the discourse on lifelong learning. In: Holford, J. et al. *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page. pp. 44-55.

Commission of the European Communities (1973) For a Community policy on education (the 'Janne report'). *Bulletin of the European Communities*, supplement 10/73.

Delors, J. et al. (1996) *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

Descy, P.; Tessaring, M. (2001) *Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe, synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Reference series*).

Doets, C. et al, eds. (forthcoming 2001) *Lifelong Learning and VET in the Netherlands: The state of the art 2000*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*).

Dohmen, G. (1998) *The future of continuing education in Europe. Lifelong learning for all in changing learning environments*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.

ESF (2000) *Europe investing in people*. Brussels: European Commission. Available on the WWW:  
<[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/esf/en/about/about.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf/en/about/about.htm)>

European Commission (1995) *White paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (1997) *What the programmes have achieved. Towards a Europe of knowledge: European Commission working document, 12 November 1997*. Brussels: European Commission.

European Commission (1999) *Setting targets for lifelong learning in Europe*. In: *Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicators and lifelong learning. Report to the European Council*. Annex 2 to the Annex. Brussels: The EC Council.

European Commission (2000) *Communication from the Commission - eLearning - designing tomorrow's education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM (2000) 318 final).

European Commission, Eurydice (2000) *Key topics in education in Europe, Volume 2, Financing and Management of Resources in Compulsory Education – Trends in national policies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available on the WWW:  
<<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics2/en/FrameSet.htm>>

Eurydice (2000) *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice. (*Eurydice Survey; 2*). Available on the WWW:  
<<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm>>

Eurydice (2000) Lifelong Learning. *Thematic Bibliography*. Brussels: Eurydice. Available on the WWW:

<<http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/LII/en/FrameSet.htm>>

Eurydice (2000) *Structures of the education, initial training and adult education systems in Europe, third edition*. Brussels: Eurydice. Available only on the WWW:

<[http://www.eurydice.org/documents/struct2/frameset\\_anglais\\_en.htm](http://www.eurydice.org/documents/struct2/frameset_anglais_en.htm)>

Faure, E. (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, International Commission on the Development of Education.

Felstead, A. (1998) Output related funding in vocational education and training: a discussion paper and case studies. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Dossier series*).

Frederiksen, J.V.; Westphalen, S.Å. (1998) Human resource accounting - interests and conflicts. A discussion paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*, 85).

Gass, J.R.; European Commission ed. (1996) *The goals, architecture and means of lifelong learning: background paper. European year of lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Green, F. (1997) *Review of Information on The Benefits of Training for Employers*. London: DfEE.

Griffin, C. (1998) Public rhetoric and public policy: Analysing the difference for lifelong learning. In: Holford, J. et al. *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page. pp. 21-43.

Hake, B.J. (1999) Lifelong learning policies in the European Union: developments and issues. *Compare: a journal of comparative education*, Vol. 29, No 1, pp. 53-69.

Hansen, M.E. (1998) The financing of vocational education and training in Denmark. Financing portrait. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*, 90).

Holford, J.; Jarvis, P.; Griffin, C. (1998) *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.

HOOP (1999) *Hoger onderwijs en onderzoek plan 2000*. Zoetermeer: Ministry of Education, Culture and Sciences.

Husén, T. (1974) *The learning society*. London: Methuen.

Information Society Commission, ISC (2000) *Information Society Ireland: third report of Ireland's Information Society Commission*. Dublin: ISC.

Jarvis, P. (1998) Paradoxes of the learning society. In: Holford J. et al. *International Perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page. pp. 59-80.

Jónasson, J.T. (1999) Traditional university responds to society? *Lifelong Learning in Europe*, No 4, pp. 235-243.

Laderrière, P. (1999) *L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*. Paris: L'Harmattan.

Lengrand, P. (1970) *An introduction to lifelong learning*. Paris: UNESCO.

Lönnberg, Lil Ljunggren (2000) *Individual Learning Accounts, IKS - A stimulus for lifelong learning starting in year 2002. Paper presented at the OECD international conference Lifelong Learning as an affordable investment, held in Ottawa, Canada, 6-8 December 2000*.

Michelet, V. (1998) The financing of vocational education and training in France. Financing portrait. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series, 89*).

NTIC: Un nouvel atout pour l'insertion des handicapés (2000) In: *Info flash*, No 547.

Nyhan B.; Attwell G. and Deitmer L., eds. (2000) *Towards the learning region – education and regional innovation in the European Union and the United States*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Reference series*).

Nyysölä, K.; Härmäläinen K. (forthcoming 2001) *Lifelong learning in Finland: the extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning Finland*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series*).

Obermayr, B.; Stuppäck, S. (1999) *Arbeitsmarktintegration für lernbehinderte Jugendliche. Der Modellfall 'Jobfabrik'*. In: *SWS-Rundschau* (39th. Year) Issue 4/1999. Vienna.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1973) *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1996) *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (1998) *Human Capital Investment: An international Comparison*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1999a) *Education policy and analysis 1999*. Paris: OECD/CERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1999b) *Overcoming exclusion through adult learning*. Paris: OECD/CERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Where are the resources for Lifelong Learning?* Paris: OECD.
- Pitkänen, K. (1999) The financing of vocational education and training in Finland. Financing portrait. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series, 95*).
- Romijn, Cl. (1999) The financing of vocational education and training in the Netherlands. Financing portrait. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Panorama series, 5093*).
- Rowley, J.; Lujan, D.H.; Dolence, M.G. (1998) *Strategic choices for the academy – How demand for lifelong learning will create higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sellin, B.; Tessaring, M. (2000) Scenarios and strategies for vocational education and training in Europe: European synthesis report on phase 1. Thessaloniki: Cedefop. (*Max Goote Rapport*). Available on the WWW:  
<<http://www.trainingvillage.gr/download/scenarios/ScePha1FinFinJune00.pdf>>
- Tuinman, A.; Schuller T. (1999) Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium. London: Portland Press. (*Wenner-Gren international series, 75*).
- West, A. et al. (2000) Demand-side financing - a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion and case studies. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (*Cedefop Dossier series, 6003*).
- White Paper on Adult Education: Learning for life* (2000) Dublin: Department of Education and Science.



# AGRADECIMIENTOS

## CEDEFOP y LA UNIDAD EUROPEA de EURYDICE

### Coordinación y redacción del estudio:

Martina Ní Cheallaigh (Cedefop), Patricia Wastiau-Schlüter (Eurydice)

**Traducción:** Blanca Valle Fernández

**Coordinación técnica y corrección de pruebas:** Gisèle De Lel (Eurydice)

**Secretaría:** Agatina Sicurella (Eurydice) - **Internet:** Brigitte Gendebien (Eurydice)

### Investigación bibliográfica y documental:

Biblioteca y servicio de documentación (Cedefop), Marie-Pierre Antoine, Colette Vanandruel (Eurydice)

## CEDEFOP

### Responsables de proyecto que han contribuido a la elaboración del contenido:

Michael Adams, Mara Brugia, Pascaline Descy, Sarah Elson-Rogers, Pekka Kämäräinen,  
Roland Loos,

Barry Nyhan, Manfred Tessaring,

## UNIDADES NACIONALES deEURYDICE

### Contribuciones Nacionales

UNIÓN EUROPEA	
Belgique/België/Bélgica • Comunidad francesa • Comunidad germanoparlante • Comunidad flamenca	Responsabilidad colectiva Responsabilidad colectiva Responsabilidad colectiva
Danmark/Dinamarca	Responsabilidad colectiva
Bundesrepublik Deutschland/Alemania • Bund  • Länder	Bundesministerium für Bildung und Forschung: Dr. Marlene Lohkamp-Himmighofen, Klaus Luther; Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (Rheinland-Pfalz): Dr. Peter Krug Klaus Boele
Ellada/Grecia	Antigoni Faragoulitaki
España	Mercedes Muñoz-Repiso, Carmen Morales
France/Francia	Délégation aux relations internationales et à la coopération du ministère de l'éducation nationale (DRIC) – Bureau des affaires communautaires
Ireland/Irlanda	Margaret Kelly, Rhona Mc Sweeney (Dept. of Education & Science)
Italia	Responsabilidad colectiva
Luxembourg/Luxemburgo	Raymond Harsch
Nederland/Países Bajos	Drs. A.T.H. Janssen (Ministry of Education, Culture and Science); coordination drs. R. van der Ree (Eurydice Unit)
Österreich/Austria	Responsabilidad colectiva
Portugal	António Araújo Lopes, Virginia Couvreur Smith
Suomi/Finland/Finlandia	Kimmo Hämäläinen (Eurydice Unit), Jorma Ahola (Counsellor of Education; Ministry of Education)
Sverige/Suecia	Responsabilidad colectiva
United Kingdom/Reino Unido • Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte • Escocia	Responsabilidad colectiva Douglas Ansdell
Países de la AELC/EEE	
Ísland/Islandia	Responsabilidad colectiva
Norge	Responsabilidad colectiva

## Red Eurydice

### UNIÓN EUROPEA

#### BELGIQUE / BELGIË/BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction générale des Relations internationales  
Bureau 6A/002  
Boulevard Léopold II 44  
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid  
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Departement Onderwijs  
Afdeling Beleidscoördinatie  
Hendrik Consciencegebouw 5C13  
Koning Albert II - laan 15  
1210 Brussel

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Agentur Eurydice / Agentur für Europäische  
Programme  
Quartum Centre  
Hütte 79 / Bk 28  
4700 Eupen

#### DANMARK/DINAMARCA

Eurydice's Informationskontor i Danmark  
Institutionsstyrelsen  
Undervisningsministeriet  
Frederiksholms Kanal 25D  
1220 København K

#### BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND/ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle beim  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,  
Forschung und Technologie  
Hannoversche Strasse 28-30  
10115 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder  
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn

#### ELLADA/GRECIA

Ministry of National Education and Religious Affairs  
Direction CEE – Section C  
Eurydice Unit  
Mitropoleos 15  
10185 Athens

#### ESPAÑA

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación  
Educativa  
Unidad de Eurydice  
c/General Oráa 55  
28006 Madrid

#### FRANCE/FRANCIA

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale,  
Délégation aux relations internationales et à la coopé-  
ration  
Centre de ressources pour l'information internationale  
Rue de Grenelle 110  
75357 Paris

#### IRELAND/IRLANDA

Eurydice Unit  
International Section  
Department of Education and Science  
Marlborough Street  
Dublin 1

#### ITALIA

Ministero della Pubblica Istruzione  
C/o INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione  
per  
l'Innovazione e la Ricerca Educativa (ex BDP)  
Unità di Eurydice  
Via M. Buonarroti 10  
50122 Firenze

#### LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice  
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche (CEDIES)  
Route de Longwy 280  
1940 Luxembourg

#### NEDERLAND/PAÍSES BAJOS

Eurydice Eenheid Nederland  
Afd. Informatiediensten D073  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen  
Postbus 25000 – Europaweg 4  
2700 LZ Zoetermeer

#### ÖSTERREICH/AUSTRIA

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur – Abt. 1/6b  
Eurydice-Informationsstelle  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien

#### PORTUGAL

Unidade de Eurydice  
Ministério da Educação  
Departamento de Avaliação, Prospectiva e  
Planeamento (DAPP)  
Av. 24 de Julho 134  
1350 Lisboa

#### SUOMI / FINLAND/FINLANDIA

Eurydice Finland  
National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki

**SVERIGE/SUECIA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Drottninggatan 16  
103 33 Stockholm

**UNITED KINGDOM/REINO UNIDO**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern  
Ireland  
National Foundation for Educational Research  
(NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland  
International Relations Branch  
Scottish Executive Education Department  
Area 1 – B (CP)  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ

**PAÍSES DE LA AELC/EEE**

**ÍSLAND/ISLANDIA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Division of Evaluation and Supervision  
Sólholsgata 4  
150 Reykjavík

**NORGE/NORUEGA**

Eurydice Unit  
Royal Norwegian Ministry of Education, Research  
and Church Affairs  
Akersgaten 44  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo

Cedefop  
Europe 123, GR-57001 Thessaloniki  
Apartado de correos: P.O. Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30 31) 49 01 11  
Fax (30 31) 490 01 02  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Internet: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
[www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Eurydice  
Unidad Europea  
Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels

Tel. (32 02) 600 53 53  
Fax (32 02) 600 53 63  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Internet: <http://www.eurydice.org>

**Producción**

Maquetación e impresión: Les Éditions européennes, Brussels, Bélgica

Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa.

Cedefop, Eurydice

Encuesta; 3

Bruselas: Eurydice

2001 – 151 p.

ISBN 2-87116-322-7

Descriptores: Aprendizaje a lo largo de la vida, Continuación de la educación, Educación no formal, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, Educación de adultos, Programa de formación, Formación profesional, Formación en alternancia, Licencia por estudios, Centro de formación, Orientación, Servicio de orientación, Innovación pedagógica, Uso didáctico del ordenador, Nuevas tecnologías, Educación a distancia, Perfeccionamiento del profesorado, Evaluación, Certificación, Financiación, Unión Europea, AELC

El CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) es la agencia europea que ayuda a los responsables políticos, a los profesionales y a los investigadores de la Comisión Europea, de los Estados Miembros y de las organizaciones de agentes sociales de toda Europa a tomar decisiones bien informadas en relación con la política de formación profesional. Fue creado por la norma 337/75 del Consejo y es un organismo sin ánimo de lucro, independiente de la comisión Europea.

El CEDEFOP ofrece la información más reciente sobre la situación actual y las tendencias futuras de la formación profesional en la Unión Europea a través de:

- la *Electronic Training Village (Aldea digital de la formación)* ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)), su página web interactiva, que permite el intercambio de información y noticias, la participación en conferencias virtuales, la inclusión en listas de interesados en recibir información, etc.;
- su biblioteca y centro de documentación, dedicado exclusivamente a la información y documentación acerca de la formación profesional;
- la publicación de monografías descriptivas sobre los sistemas de formación profesional de todos los Estados Miembros;
- la publicación de estudios, informes y cifras clave sobre cuestiones relativas a la formación profesional: la calidad, la transparencia, el reconocimiento del aprendizaje no formal, las tendencias sectoriales, las nuevas titulaciones, la movilidad, la financiación;
- la publicación de la *Revista Europea de Formación Profesional* y del boletín informativo *Cedefop Info*;
- la organización de visitas de estudios a otros Estados Miembros relacionadas con temas específicos de la formación profesional;
- la organización de seminarios, talleres y redes.

**CEDEFOP en Internet: <http://www.trainingvillage.gr>**

La red EURYDICE genera información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. Asimismo, EURYDICE funciona como un observatorio, resaltando tanto los rasgos comunes como la diversidad de los sistemas educativos.

Trabajando al servicio de los responsables de la política educativa y del mundo de la educación:

- análisis descriptivos regularmente actualizados de la organización de los sistemas educativos;
- estudios comparativos sobre temas específicos de interés para Europa;
- indicadores de los diferentes niveles educativos, desde la Educación Preescolar hasta la Educación Superior.

EURYDICE dispone de su propia base de datos, EURYBASE, que constituye una fuente de información detallada sobre los sistemas educativos europeos.

Mediante la difusión de los resultados de su trabajo, EURYDICE favorece la comprensión de estos sistemas y de su problemática.

Creada en 1980, EURYDICE forma parte de Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. La red está formada por las Unidades Nacionales y la Unidad Europea. Las Unidades Nacionales dependen de los Ministerios de Educación de 30 países: 15 Estados Miembros de la UE, los tres países de la AELC/EEE, diez países de Europa central y oriental, Chipre y Malta. Estas Unidades proporcionan y contrastan la información necesaria para mantener la actividad de la red. La Unidad Europea, creada por iniciativa de la Comisión Europea y con sede en Bruselas, es responsable de la gestión de la red, de la coordinación de sus actividades, de la laboración de los estudios comparativos y de la creación y administración de la base de datos.

**EURYDICE en Internet: <http://www.eurydice.org>**