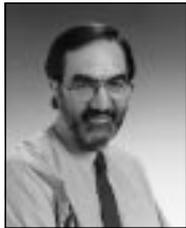




John Berkeley OBE

Director de formación y orientación profesional del grupo Rover en Birmingham y Profesor

Asociado en el Centro de Educación e Industria y el Departamento de Formación Continua de la Universidad de Warwick



La consecución de la empleabilidad durante toda la vida exige un cambio radical en las actitudes respecto del aprendizaje y el desarrollo, así como en los sistemas de enseñanza y formación. En primer lugar, la colaboración entre el sector empresarial y el sector educativo en materia de elaboración y contenido de los planes escolares de estudios debe tener por objetivo principal la preparación de los jóvenes para la vida laboral y adulta. En segundo lugar, la formación inicial no sólo debe ofrecer una base eficaz para el desarrollo continuo, sino que debe reforzar de forma positiva el compromiso con el autoaprendizaje. Por último, todas las personas deben tener acceso a medios prácticos que les permitan reflexionar sobre su rendimiento y experiencias, revisar sus progresos y resultados y planificar su evolución futura, sin depender necesariamente del apoyo de otros.

En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial

Introducción

La empleabilidad durante toda la vida requiere una población activa dispuesta no sólo a considerar el aprendizaje y el desarrollo elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de *todo* tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos. Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirla en busca de un objetivo común. Así, seguimos insistiendo en las diferencias existentes entre enseñanza y formación, entre lo académico y lo profesional, entre enseñanza obligatoria, complementaria y superior, entre el aprendizaje a tiempo completo y a tiempo parcial, etc. Cada categoría tiene sus propias características con arreglo a una jerarquía en la que se diferencia claramente entre aprendizaje académico, profesional y basado en el trabajo.

Actualmente, existe una necesidad urgente de cambiar estas actitudes. La población activa del futuro deberá diferenciarse de la del pasado en varios aspectos clave. Las personas tendrán que ser mucho más flexibles, capaces de responder con rapidez al cambio de circunstancias y demandas sin dejar de mejorar su contribución a la empresa. Las que deseen mantener su empleabilidad a largo plazo deberán asumir más responsabilidad en lo que respecta a sus propios aprendizajes y desarrollo personal. La consecución de estos objetivos no será fruto de la ca-

sualidad. Exige una intervención oportuna y eficaz de los principales agentes de los sectores afectados: educación, empresas, gobiernos.

Tres factores parecen tener especial importancia. En primer lugar, debe existir una colaboración eficaz entre el sector empresarial y el sector educativo en cuanto a la elaboración y el contenido de los planes de estudios, específicamente orientada a la preparación de los jóvenes para la vida laboral y adulta. En segundo lugar, deben fijarse pautas de formación inicial que no sólo ofrezcan una base eficaz para el desarrollo continuo, sino que refuercen de forma positiva el compromiso con el autoaprendizaje. Por último, las personas que puedan ser económicamente activas deben tener acceso a medios prácticos que les permitan reflexionar sobre su rendimiento y experiencias, revisar sus progresos y resultados y planificar su evolución futura, sin depender necesariamente del apoyo de otros.

La incorporación de la formación a las empresas

Si se aspira a crear un proceso continuo y uniforme de aprendizaje de adultos, esta tarea debe iniciarse en el sistema escolar. Existen obvios imperativos económicos, sociales y políticos que propician la colaboración entre los sectores educativo y empresarial para generar y contribuir a mantener los necesarios cambios de actitudes y el compromiso con el aprendizaje. En cualquier caso, estos sectores son interdependientes, ya que ninguno puede desempeñar su función esencial en la



sociedad sin la participación del otro. Aunque tal colaboración no puede compensar por sí misma las desigualdades de oportunidades y circunstancias, no cabe duda de su contribución a la creación de unas condiciones culturales que fomenten entre los individuos el reconocimiento y la búsqueda de la plena realización de su potencial.

Muchas actitudes respecto del aprendizaje y el trabajo se forman en una etapa de la vida relativamente temprana y, una vez formadas, presentan una notable resistencia al cambio. Por tanto, si la población activa del futuro *debe* ser realmente diferente de la del pasado, los sectores educativo y empresarial habrán de cooperar para favorecer esa transformación. Debe ser así. No puede ser de otro modo.

La cooperación educativa no puede seguir considerándose una actividad opcional de las empresas, sino que es una necesidad empresarial fundamental, motivada por la adecuada satisfacción del interés propio. Asimismo, representa un medio esencial, para los sectores industrial y comercial, de comunicar su visión, valores y prioridades a la próxima generación. Una empresa que demuestra su compromiso con la cooperación educativa y el aprendizaje continuo no sólo ofrece una imagen positiva a sus clientes, proveedores, empleados y accionistas, sino que configura un proyecto que suscita más adhesiones que rechazos.

Desde finales del decenio de 1980, el grupo Rover se ha destacado en la defensa de una nueva visión de la cooperación educativa en el Reino Unido, basada en la necesidad de que las escuelas sienten las bases esenciales del aprendizaje continuo y en la adopción de un plan de estudios relacionado con el trabajo que permita a los jóvenes asumir una mayor responsabilidad en la realización de su propio potencial.

Para el grupo Rover, la cooperación educativa constituye una parte tan importante de la inversión de futuro como los miles de millones de libras dedicados a la tecnología punta y al desarrollo de nuevos productos. El programa de cooperación refleja el firme compromiso de colaboración adquirido con las escuelas a fin de mejorar y enriquecer los planes de

estudio y ayudar a preparar a los jóvenes para las oportunidades, responsabilidades y experiencias del mundo del trabajo, y elevar así sus aspiraciones, expectativas y éxitos.

Quizá la iniciativa educativa más importante del grupo Rover haya sido la creación de centros de cooperación en cada una de las principales sedes de la compañía. El lugar de trabajo industrial o comercial no siempre constituye el ambiente de aprendizaje ideal para desarrollar los planes escolares de estudios, y si éstos deben caracterizarse por su amplitud, equilibrio, pertinencia y relación con el trabajo e impartirse a todos los jóvenes, las escuelas necesitan un «lugar de trabajo adecuado al plan de estudios», específicamente adaptado para la obtención de los resultados educativos deseados.

Con el concepto de centros de cooperación, Rover trata de satisfacer esta necesidad mediante la creación de instalaciones integradas en las principales sedes de la compañía y gestionadas en colaboración con la comunidad educativa local. Cada uno de estos centros refleja las sutiles diferencias que existen entre unas áreas y otras. Se han desarrollado de forma que se adapten a las demandas de las escuelas locales y permitan aprovechar las oportunidades ofrecidas por las actividades operativas del centro de trabajo de que se trate. Los centros ofrecen un conjunto de módulos para alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 19 años, compatibles con el plan nacional de estudios en cada etapa clave, y cuentan con la participación activa del personal de Rover, así como de profesores y personal propio.

Los centros de cooperación constituyen una clara muestra del compromiso de la compañía con la enseñanza, tanto de la mano de obra como de la comunidad local, y un punto de encuentro natural para trabajadores, profesores y estudiantes del que todos pueden beneficiarse. Al brindar a los estudiantes más jóvenes la oportunidad de recibir una formación en un eficaz centro de producción de vehículos de alta tecnología, los centros de cooperación fomentan entre los estudiantes el análisis de sus ideas acerca del ambiente de trabajo, y en su caso la modificación

«Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirlos en busca de un objetivo común.»

«Desde finales del decenio de 1980, el grupo Rover se ha destacado en la defensa de una nueva visión de la cooperación educativa en el Reino Unido (...).»

«Quizá la iniciativa educativa más importante del grupo Rover haya sido la creación de centros de cooperación en cada una de las principales sedes de la compañía.»

«(...) aunque no cabe duda de que la intervención de las empresas aumenta la sensibilización de los estudiantes hacia el mundo laboral, sigue representando un elemento marginal de la experiencia educativa (...).»



Figura 1

Vías hacia la vida laboral

Un marco de enseñanza y aprendizaje

1 Conocimiento y comprensión del propio desarrollo y de las capacidades personales

- 1.1 los alumnos conocen sus virtudes y limitaciones en todo momento
- 1.2 los alumnos comprenden la importancia de respetarse y respetar a los demás
- 1.3 los alumnos conocen sus necesidades personales de aprendizaje, buscan recursos y planifican sus oportunidades de aprendizaje
- 1.4 los alumnos pueden planificar y establecer sus propios criterios de evaluación de la eficacia y el desarrollo personales
- 1.5 los alumnos afrontan las tareas de forma independiente y eficaz
- 1.6 los alumnos comprenden la importancia de la salud y la seguridad
- 1.7 los alumnos poseen los conocimientos, la capacidad de comprensión y las facultades para gestionar su economía personal

2 Conocimiento y comprensión de oportunidades, opciones, responsabilidades y derechos

- 2.1 los alumnos pueden establecer relaciones adecuadas en distintos contextos
- 2.2 los alumnos saben cómo colaborar adecuadamente con los demás
- 2.3 los alumnos conocen los parámetros externos que afectan a su función como ciudadanos
- 2.4 los alumnos pueden solicitar información y aceptar la ayuda de diversas agencias de formación y orientación profesional
- 2.5 los alumnos conocen la gama de oportunidades profesionales que se les ofrece
- 2.6 los alumnos pueden retener información sobre opciones y oportunidades, y facilitar información retroactiva de este mismo tipo a los demás
- 2.7 los alumnos pueden determinar las necesidades de aprendizaje relacionadas con el mundo del trabajo

3 Conocimiento y comprensión del trabajo y de la actividad empresarial

- 3.1 los alumnos conocen y comprenden cómo la actividad empresarial crea riqueza
- 3.2 los alumnos saben cómo se prestan servicios en los distintos sectores de la sociedad
- 3.3 los alumnos conocen el alcance y la diversidad de trabajos y actividades empresariales
- 3.4 los alumnos conocen las responsabilidades jurídicas de empresarios y trabajadores
- 3.5 los alumnos conocen los sistemas y procesos políticos y tienen una actitud positiva hacia el ejercicio de sus responsabilidades y derechos en el ámbito laboral
- 3.6 los alumnos comprenden que viven en una sociedad plural
- 3.7 los alumnos pueden retener y analizar lo que han aprendido acerca del mundo laboral

4 Conocimiento y comprensión de las influencias de la economía y el medio ambiente en la vida

- 4.1 los alumnos conocen y pueden investigar la interrelación entre economía y medio ambiente
- 4.2 los alumnos pueden analizar e interpretar información sobre economía y medio ambiente

de las mismas, y el desarrollo de actitudes más positivas hacia la continuación del aprendizaje una vez concluida la etapa escolar. En completa oposición al enfoque que considera «complementarios» los aspectos laborales en el plan escolar de estudios, los centros de cooperación estimulan a los estudiantes a decidir qué parte de su aprendizaje tendrá lugar en las instalaciones de una empresa y no en las aulas. El número de días lectivos dedicados a la realización de estas actividades extraescolares ha aumentado regularmente, pasando de 13.300 en 1991 a 16.380 en 1994.

La experiencia de trabajo sigue desempeñando una función fundamental en el programa de cooperación educativa (unos mil alumnos al año ocupan puestos de trabajo en el grupo Rover). Con todo, una vez más, la compañía ha adoptado un enfoque diferenciado, al primar la calidad por encima de la cantidad y tratar de garantizar que, siempre que sea posible, la experiencia anime a los estudiantes a dirigir su propio aprendizaje. Por ejemplo, se han celebrado contratos de aprendizaje en los que se establecen los niveles de conocimiento y comprensión y la capacidad práctica de los alumnos una vez concluido su proceso de formación en función de lo negociado con la escuela y del resultado de las conversaciones mantenidas con cada uno de ellos.

De todos modos, aunque no cabe duda de que la intervención de las empresas aumenta la sensibilización de los estudiantes hacia el mundo laboral, sigue representando un elemento marginal de la experiencia educativa y no una base a partir de la cual construir la preparación para la empleabilidad a lo largo de toda la vida. Invariablemente, se deja a los estudiantes que saquen sus propias conclusiones de una dispar e incoherente combinación de actividades incluidas en el plan de estudios, relacionadas en teoría con el trabajo y que apenas ofrecen una preparación eficaz para la vida laboral. Rara vez se explica con claridad a los interesados los resultados obtenidos, se planifica la progresión que debe seguirse en el proceso de aprendizaje relacionado con el trabajo o se evalúa formalmente éste de modo que se mantenga la pertinencia de las cualificaciones una vez concluida la enseñanza obligatoria.



Al contrario, en lugar de tratar de mejorar la pertinencia del plan de estudios impartido en las escuelas, el Marco de Vida Laboral que se desarrolla actualmente en el Reino Unido se basa en la adquisición de capacidades y conocimientos personales específicos necesarios como preparación para la misma (Agencia Empresarial de Londres). Los cuatro elementos interrelacionados del Marco se expresan en función de los resultados de aprendizaje obtenidos por alumnos de 5 a 16 años, que pueden evaluarse en cada etapa clave del plan nacional de estudios (figura 1). Este enfoque puede modificar realmente la experiencia formativa esencial de los estudiantes a los que se aplique y mejorar la base necesaria para lograr la empleabilidad a lo largo de toda la vida.

En cualquier caso, si una cooperación eficaz entre enseñanza y empleo constituye el primer requisito para crear una cultura del aprendizaje continuo en la que se fomente de forma positiva la contribución individual y el desarrollo personal, el segundo consiste en disponer de un marco coherente e integrado para la formación inicial y la enseñanza y la formación continuas, que permita el reconocimiento y la valoración del aprendizaje basado en el trabajo y su equiparación con los resultados académicos y de otro tipo.

Desarrollo de un enfoque integrado

En el sector de la ingeniería del Reino Unido se ha puesto claramente de manifiesto la necesidad de emprender una profunda reestructuración de la enseñanza y la formación impartidas en este sector para afrontar los desafíos del siglo XXI. Los análisis indican que proseguirá la tendencia a la adopción de estructuras organizativas más uniformes, lo que incide en el carácter de las funciones laborales individuales y en las oportunidades de promoción (Consejo de Ingeniería, 1995).

Los niveles jerárquicos en el empleo han registrado ya grandes cambios, y seguirán perdiendo importancia a medida que el trabajo en equipo, las políticas de ca-

tegoría única y la mayor uniformidad de las estructuras se conviertan en la norma. El mantenimiento de un anticuado y rígido «sistema de clases» en el sector de la ingeniería, basado en la división entre artesanos, técnicos y profesionales, será cada vez más inadecuado. En cualquier caso, los puestos de trabajo «reales» son infinitamente más variados que lo que sugieren las cualificaciones individuales y las clasificaciones profesionales. La competencia debe considerarse globalmente. Si se crean o se permite el desarrollo de unas malas conexiones entre la escuela, la enseñanza complementaria, la enseñanza superior y la evolución personal y profesional continua, no se conseguirán ni la uniformidad del proceso educativo ni un aumento del autoaprendizaje.

Quizás por primera vez, el Reino Unido tiene posibilidades reales de crear un modelo de enseñanza y formación integrado y uniforme, caracterizado por una fase inicial en la que los alumnos más jóvenes desarrollen actividades relacionadas con el trabajo e incluidas en el plan de estudios, antes de asumir ideas preconcebidas y prejuicios sobre el mundo laboral y profesional; una segunda fase orientada a la adquisición de cualificaciones profesionales, en la que los alumnos elijan y acumulen créditos de las unidades pedagógicas al ritmo que más les convenga; una tercera fase basada en programas de enseñanza superior diseñados para alcanzar resultados predeterminados; y una última fase de desarrollo personal y profesional permanente que apoye el aprendizaje continuo.

Ahora bien, para poner en práctica este concepto, los empresarios y educadores deberán cooperar más activamente de lo que lo han hecho hasta ahora. Habrá que establecer nuevas relaciones, basadas no sólo en una auténtica igualdad de valoración de los resultados denominados «académico» y «profesional», sino también en la nueva disposición de los educadores a reconocer la legitimidad del lugar de trabajo como entorno de aprendizaje.

Programas basados en el trabajo, que combinan la formación y la enseñanza profesionales y el desarrollo de capacidades, existen desde hace muchos años. No obstante, han carecido con frecuencia de una integración eficaz, y rara vez

«El programa integrado de desarrollo técnico del grupo Rover (PIDT) (...) se basa en su modelo de sistema integrado de formación técnica para mayores de 14 años (...)»

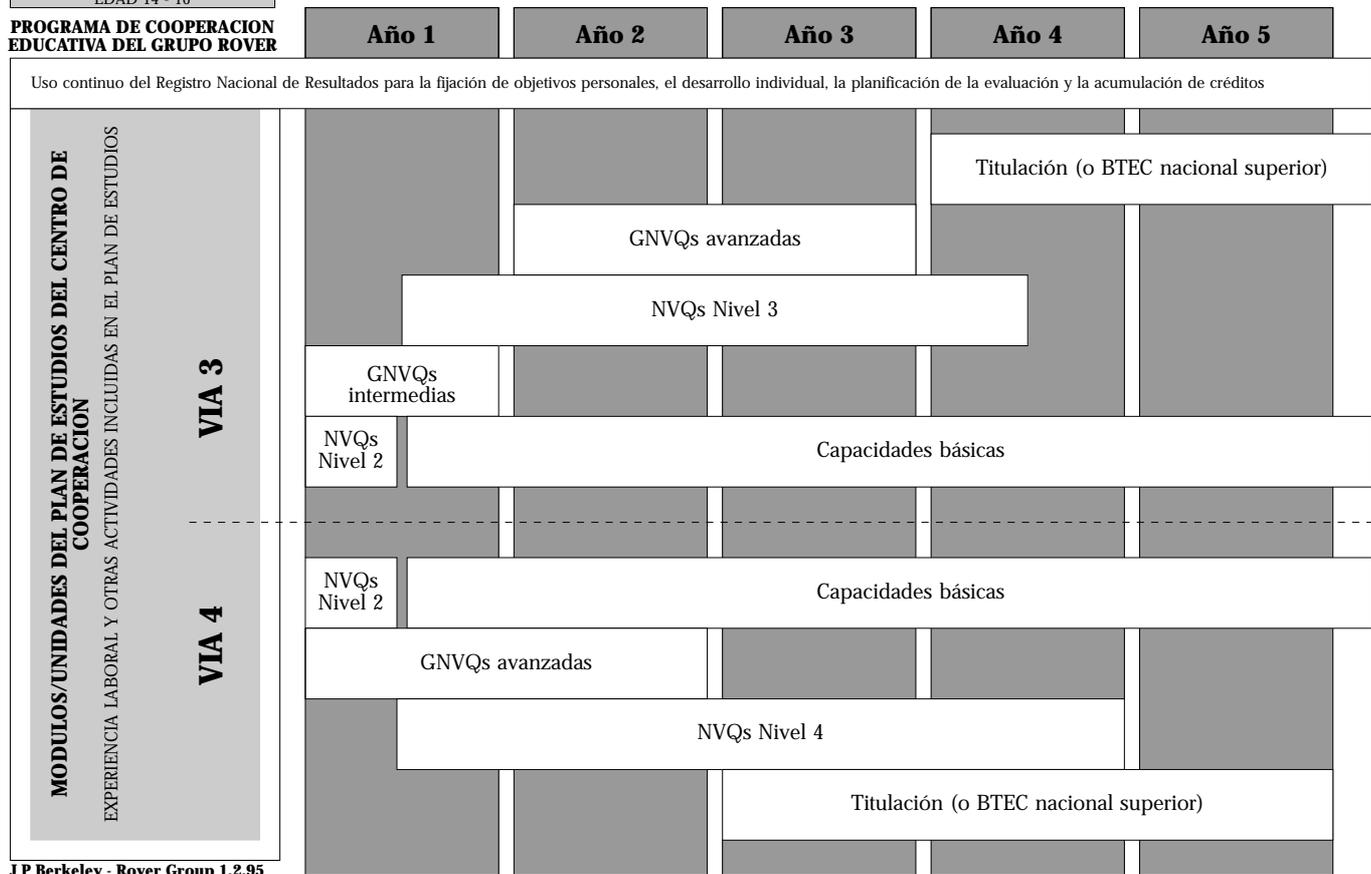


Figura 2

MODELO DEL PROGRAMA INTEGRADO DE DESARROLLO DEL GRUPO ROVER
Principales elementos de cualificación para las vías 3 y 4

PLAN NACIONAL DE ESTUDIOS
ETAPA CLAVE 4
EDAD 14 - 16

PROGRAMA DE COOPERACION
EDUCATIVA DEL GRUPO ROVER



J P Berkeley - Rover Group 1.2.95

* Nota de la redacción:

Las **cualificaciones profesionales nacionales** (NVQs) certifican los niveles de rendimiento exigidos para determinadas profesiones. Las NVQs se basan en el trabajo, se encuentran disponibles en cinco niveles comprendidos en una estructura nacional general y están diseñadas para permitir el acceso a la evaluación y facilitar el aprendizaje continuo a las personas empleadas.

Las **cualificaciones profesionales nacionales generales** (GNVQs) certifican una amplia base de conocimientos y capacidades profesionales adquiridos en la preparación para la incorporación al mercado de trabajo o el acceso a la enseñanza superior. Las GNVQs están diseñadas funda-

han brindado oportunidades adecuadas para la continuidad y la mejora. En la actualidad, el grupo Rover dirige la aplicación de una nueva iniciativa destinada a revitalizar este tipo de programas en el ámbito de la ingeniería de fabricación.

En la economía del Reino Unido, el modelo de enseñanza y formación profesionales iniciales se caracteriza por una gran variabilidad. En algunos sectores, existen vías consolidadas para los alumnos mayores de 16 años, pero en muchas áreas no se dispone de una estructura integrada que facilite la progresión profesional de los jóvenes. Decisiones críticas sobre enseñanza y, cualificaciones adoptadas a los 14, 16 o 18 años suelen determinar, en ocasiones permanentemente, la posterior carrera profesional de los alumnos, limitando así su flexibilidad de movimientos y su acceso a opciones alternativas de aprendizaje y empleo.

En este sentido, la declaración del Gobierno del Reino Unido incluida en el in-

forme presupuestario de noviembre de 1993 sobre su intención de fomentar el denominado «aprendizaje profesional moderno» proporcionó la ocasión para analizar el modo de ofrecer a jóvenes integrados en una amplia gama de sectores profesionales la mejor preparación posible a fin de garantizar en el futuro su empleabilidad a lo largo de toda la vida.

El programa integrado de desarrollo técnico del grupo Rover (PIDT) forma parte de los programas prototipo de «aprendizaje profesional moderno» iniciados en septiembre de 1994 en el sector de la ingeniería de fabricación en el Reino Unido, se basa en su modelo de sistema integrado de formación técnica para mayores de 14 años (véase la figura 2) y presenta varias características que lo distinguen de los demás.

□ En primer lugar, está diseñado para suprimir la diferenciación tradicional entre las distintas categorías de alumnos: formación profesional, aprendiz de ingenie-



ría, técnico y estudiante. Las vías de formación se basan en la combinación de unidades pertenecientes a los sistemas de cualificaciones profesionales nacionales* (NVQ) y de cualificaciones profesionales nacionales generales* (GNVQ) y a programas de titulación, que dan acceso, en su caso, a la obtención de cualificaciones de carácter «general», aunque se reconozca la integridad de las unidades individuales y su interdependencia, al utilizarse conjuntamente a fin de ofrecer una preparación coherente para el empleo. En lugar de limitar arbitrariamente el desarrollo potencial de los alumnos en el momento en que comienzan su formación, el programa ofrece desde el principio una ruta clara y explícita para que quienes cuenten con la aptitud y motivación necesarias puedan obtener unas cualificaciones superiores.

□ En segundo lugar, mediante la combinación, en la medida de lo posible, de los resultados acumulados en el proceso de obtención de las NVQs de nivel 2, 3 y 4 (véase la figura 3) con las GNVQs intermedias y avanzadas y el programa de titulación, Rover pretende hacer compatible el dominio de los conocimientos y la capacidad de comprensión con la aplicación práctica de la competencia profesional. Mediante la integración de la formación y la enseñanza profesionales y el desarrollo de capacidades basadas en el trabajo, el programa aporta una base infinitamente mejor para la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida que el incoherente sistema que se utiliza actualmente en Inglaterra y Gales para los mayores de 16 años. De hecho, con la actual introducción de las GNVQs a partir de los 14 años de edad, la continuidad del proceso puede mantenerse a través del programa de cooperación educativa, que permite a los jóvenes acumular créditos en función de las actividades de los centros de cooperación y la experiencia laboral.

□ En tercer lugar, el programa trata de abordar el actual enfoque del aprendizaje, caracterizado por una relativa compartimentación, reconociendo no sólo que algunos elementos de enseñanza profesional comprendidos en el mismo se desarrollarían mejor en el lugar de trabajo, sino que las escuelas o universidades también constituyen un lugar de trabajo que

Figura 3**Estructura de cualificaciones profesionales**

- Nivel 1** Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos al desempeño de una amplia gama de actividades laborales rutinarias o predecibles en su mayoría.
- Nivel 2** Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia e importante gama de actividades laborales, realizadas en diversos contextos. Algunas son complejas o no rutinarias y exigen cierta responsabilidad y autonomía individuales. Suele requerirse la colaboración con otros, quizá a través de la participación en un grupo o equipo de trabajo.
- Nivel 3** Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia gama de actividades laborales complejas o no rutinarias en la mayor parte de los casos y desempeñadas en diversos contextos. Se requiere un considerable nivel de responsabilidad y autonomía y, a menudo, el control y la orientación de otros.
- Nivel 4** Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia gama de actividades laborales técnicas o profesionales desempeñadas en diversos contextos y que requieren un considerable nivel de responsabilidad y autonomía personales. A menudo, comprenden la responsabilidad por el trabajo de otros y la asignación de recursos.
- Nivel 5** Competencias relacionadas con la aplicación de una importante gama de principios fundamentales en un gran número de contextos con frecuencia impredecibles. Se requiere un elevadísimo nivel de autonomía personal y la asunción de importantes responsabilidades respecto del trabajo de otros, la asignación de considerables recursos y las tareas de análisis y diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

brinda importantes oportunidades para el aprendizaje experimental y la mejora de la competencia.

□ Por último, se fomenta el aprendizaje centrado en el estudiante desde las primeras semanas de iniciación, con un período de experiencia residencial en un centro externo de seguimiento para introducir a los alumnos en el aprendizaje basado en la colaboración y en el uso de registros del rendimiento relacionado con capacidades básicas para posteriores evaluaciones (véase la figura 4).

Con anterioridad a la aplicación de la iniciativa del «aprendizaje moderno», el grupo Rover ya había emprendido un importante programa a fin de desarrollar e introducir una vía para la práctica de la ingeniería al nivel de titulado para mayores de 16 años, fundamentalmente basada en el trabajo y la obtención de resul-

mentalmente para su obtención a través de programas de enseñanza profesional inicial impartidos en la escuela o en la universidad.

El nuevo marco de cualificaciones profesionales otorgadas por el NCVQ (**Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales**, establecido en 1986 para reformar el sistema de cualificaciones profesionales en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) garantiza que, a través de las NVQs y las GNVQs, todos los trabajadores y las personas que vayan a acceder al empleo puedan ser evaluados y obtener una certificación de acuerdo con normas nacionales convenidas.

Fuente: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, Londres, 1994.

**Figura 4**

Unidades de capacidades básicas (ejemplo de los elementos de nivel 3)

Comunicación

- 3.1 Participación en debates sobre diversas cuestiones con distintas personas
- 3.2 Preparación de material escrito sobre diversas cuestiones
- 3.3 Utilización de imágenes para ilustrar los puntos de vista defendidos por escrito y en los debates mencionados en el apartado 3.1
- 3.4 Lectura y respuesta al material por escrito y las imágenes sobre diversas cuestiones

Tecnología de la información

- 3.1 Fijación de opciones de sistema, creación de sistemas de almacenamiento y suministro de información de entrada
- 3.2 Edición, organización e integración de información compleja procedente de distintas fuentes
- 3.3 Selección y utilización de formatos para la presentación de información compleja
- 3.4 Evaluación de las características y los medios de las aplicaciones previamente disponibles en su ubicación
- 3.5 Tratamiento de los errores y defectos al nivel 3

Aplicaciones numéricas

- 3.1 Recopilación y procesamiento de datos al nivel 3
- 3.2 Representación y resolución de problemas al nivel 3
- 3.3 Interpretación y presentación de datos matemáticos al nivel 3

Colaboración

- 3.1 Trabajo para la consecución de determinados objetivos colectivos y contribución al proceso de asignación de responsabilidades individuales
- 3.2 Elección conjunta y utilización de métodos de trabajo, y suministro de información a otros sobre el curso de las propias actividades

Mejora del aprendizaje y el rendimiento propios

- 3.1 Identificación de los puntos fuertes y débiles y contribución al proceso de determinación de objetivos a corto plazo
- 3.2 Búsqueda y utilización de información retroactiva, realización de determinadas actividades de aprendizaje y mejora del rendimiento

Resolución de problemas

- 3.1 Selección de procedimientos para resolver problemas a través de una gama de soluciones potenciales
- 3.2 Identificación de soluciones alternativas y selección de soluciones a los problemas

Registro de resultados

Por último, el tercer requisito para fomentar el autoaprendizaje en una cultura de evolución continua consiste en la dotación de un mecanismo eficaz para el análisis de los avances logrados, el registro de resultados y la planificación del desarrollo individual.

El origen del registro de resultados en las escuelas del Reino Unido se remonta directamente al sistema de exámenes públicos diseñados para satisfacer las necesidades de una minoría de la población escolar. No obstante, los decenios de 1960 y 1970 se caracterizaron por un interés cada vez mayor por los jóvenes que abandonaban sus estudios con escasas o nulas pruebas de lo conseguido durante diez u once años de enseñanza obligatoria. Aunque obviamente habían completado gran parte de su aprendizaje y muchos de ellos habían recibido una formación que podría serles útil en su madurez y su vida laboral, el sistema de exámenes públicos no reflejaba esos resultados y experiencias, por lo que infravaloraba a muchos jóvenes y podía dejarles en situación de desventaja.

Una consecuencia de esta situación fue la aparición de iniciativas independientes diseñadas para facilitar el registro de resultados «a fin de reconocer y acreditar lo conseguido y experimentado por los alumnos no sólo en función de los resultados de los exámenes públicos, sino también a través de otras vías». (Departamento de Educación y Ciencia, 1984).

Con todo, hasta 1990 el Departamento de Empleo no inició los debates que dieron lugar en febrero de 1991 a la creación del Registro Nacional de Resultados (NRA). Esta iniciativa dio paso a la introducción de un proceso que puede aportar la mayor contribución al fomento de actitudes positivas respecto del desarrollo personal y la asunción por parte de los individuos del control sobre su experiencia de aprendizaje, pero ello sólo será posible bajo ciertas circunstancias.

El Reino Unido necesita urgentemente una nueva generación de alumnos independientes, motivados y preparados para asumir su propio desarrollo sin esperar que

«(...) el sistema de exámenes públicos no reflejaba (los) resultados y experiencias (de los alumnos que abandonan sus estudios), por lo que infravaloraba a muchos jóvenes y podía dejarles en situación de desventaja.»

tados. Para ello, se estableció una estructura de requisitos a partir del análisis funcional y se expresó en el habitual formato de unidades y elementos de competencias, criterios de actuación, informes de alcance y especificaciones de evaluación que definen la gama total de posibles resultados al obtener la titulación y que constituye actualmente la «fase de enseñanza superior» del PIDT de Rover.



otros lo hagan por ellos. La experiencia del grupo Rover, donde más de la mitad de los trabajadores adultos ya han aprovechado la oportunidad de disponer de un registro de resultados y de un plan de desarrollo individual, sugiere que tales iniciativas deben ponerse en práctica por vía del ejemplo.

Todavía existe una considerable confusión en el sistema escolar en cuanto al enfoque que debe adoptarse respecto del registro de resultados. Con todo, debe quedar claro al menos que, si se trata de materializar las posibilidades del NRA como medio para que los individuos aprovechen su potencial, éste no debe confundirse con la comunicación obligatoria a los padres de los resultados correspondientes al plan nacional de estudios. Sencillamente, el NRA no es para ellos, es para los individuos. En lugar de ser utilizado como un anticuado informe escolar en el que se incluyen comparaciones basadas en las normas, debe considerarse como el producto de un proceso compartido que aporta valor añadido al alumno y del que éste dispone para cumplir su compromiso personal con el aprendizaje continuo.

Una vez concluido el período de escolaridad, no puede suponerse que los individuos pasarán a integrarse en organizaciones orientadas al aprendizaje, que faciliten y fomenten la continuidad de éste y del desarrollo personal. Al contrario, las predicciones para el futuro próximo indican que sólo una minoría relativamente escasa tendrá la suerte de encontrarse en ese tipo de entorno.

Por tanto, hay que hacer hincapié en la independencia, y no a la inversa, creando modelos de registro de resultados y de planificación del desarrollo individual que sean autónomos y no basen su eficacia en el acceso al apoyo externo, aunque se beneficien de él cuando esté disponible.

La principal prioridad que debe considerarse al aplicar un programa de desarrollo personal es su orientación hacia el futuro y no hacia el pasado. Si la mayoría de los jóvenes perciben su registro como poco más que un curriculum vitae sobrevalorado, supondrán que ambos instrumentos sirven para los mismos fines. Para

que el concepto de registro de resultados para adultos tenga alguna perspectiva de éxito, es necesario que se reconozca que es fundamentalmente para el individuo y se utilice como una base a partir de la cual determinar los futuros objetivos personales y los planes de desarrollo individual.

Al continuar los trabajos para la realización del «Programa Europeo» propuesto, el objetivo debe ser fomentar entre los individuos la valoración de su plan de registro y desarrollo por los beneficios que puede reportarles y no por su importancia para el empleo, el aprendizaje o las relaciones con los demás. La única constante es el individuo, equipado con los medios para asumir el control de su aprendizaje y desarrollo, con independencia del carácter positivo, abiertamente hostil o simplemente pasivo del enfoque adoptado por su entorno inmediato respecto de la consecución de sus objetivos. Independientemente de que esta autonomía se fomente en el período de escolaridad o como parte de un plan de «vuelta al aprendizaje» para adultos, el requisito esencial consiste en la dotación de medios de apoyo prácticos y accesibles para su utilización por los individuos. Esta medida puede y debe incorporarse al propio programa, ya que, sin ella, su utilidad será escasa o nula.

Se ha señalado que el fomento y el apoyo a la utilización independiente del registro de resultados y de la planificación del desarrollo individual deben considerarse prioritarios. Con todo, no hay que pasar por alto la utilización de estos procesos en situaciones en que otras personas participan directamente en la revisión, registro y planificación del alumno, y es evidente que una amplia gama de «interlocutores del aprendizaje» pueden necesitar sus propias formas de apoyo. En el caso de programas para mayores de 16 años, esta gama comprende a los gestores y supervisores en el lugar de trabajo, el personal de formación, los tutores de enseñanza complementaria y superior, etc., que realizan su propia contribución personal a la culminación de los esfuerzos de los alumnos. También estos interlocutores necesitan medios de apoyo si han de satisfacer las demandas de los alumnos, debiéndose reconocer y evaluar formalmente cada vez más las com-

«(...) hasta 1990 el Departamento de Empleo no inició los debates que dieron lugar en febrero de 1991 a la creación del Registro Nacional de Resultados (NRA).»

«Para que el concepto de registro de resultados para adultos tenga alguna perspectiva de éxito, debe reconocerse fundamentalmente centrado en el individuo y utilizarse como base sobre la que determinar los futuros objetivos personales y los planes de desarrollo individual.»

«Al continuar los trabajos para la realización del «Programa Europeo» propuesto, el objetivo debe ser fomentar entre los individuos la valoración de su plan de registro y desarrollo por los beneficios que puede reportarles (...)»



«La evolución del registro de resultados y de los planes de desarrollo individual ha alcanzado una fase crítica (...).»

«(...) los trabajadores sólo considerarán el lugar de trabajo como un entorno propicio para el aprendizaje continuo si les ofrece las mismas, o incluso mejores, oportunidades para desarrollar su capacidad que los servicios de enseñanza prestados en instituciones formales.»

petencias asociadas al apoyo al aprendizaje de otros. Como también pueden ser alumnos, compartir las tareas de revisión, registro y planificación contribuye a mejorar el desarrollo del interlocutor, cerrándose así eficazmente el círculo.

La evolución del registro de resultados y de los planes de desarrollo individual ha alcanzado una fase crítica, un punto de inflexión a partir del cual estas iniciativas tendrán un valor real e importantes repercusiones sobre las actitudes hacia el aprendizaje y la mejora personal o se convertirán en procesos relativamente marginales de escasa vigencia.

Como ha señalado el Presidente Clinton, «vivimos en un mundo en el que se obtienen ingresos en función de lo que se puede aprender, una persona de 18 años de edad cambiará de trabajo durante su vida laboral una media de siete veces y ya no se puede mantener una división entre lo práctico y lo académico.» Europa sólo materializará plenamente su potencial económico y social si puede movilizar las capacidades del conjunto de la población activa, y los trabajadores sólo considerarán el lugar de trabajo como un entorno propicio para el aprendizaje continuo si les ofrece las mismas, o incluso mejores, oportunidades para desarrollar su capacidad que los servicios de enseñanza prestados en instituciones formales.

En el mercado de trabajo, como en la enseñanza, son esenciales los nuevos modelos de cooperación. «Los empresarios imparten formación para satisfacer las necesidades empresariales. Los gobiernos intervienen en caso de deficiencias del mercado. No obstante, ambos inter-

locutores tratan de fomentar entre los individuos la asunción de sus propias responsabilidades. Los empresarios no pueden alcanzar sus objetivos de formación y desarrollo con una mano de obra pasiva.» (Confederación de la Industria Británica, 1994). Las empresas y la economía en general son las principales beneficiarias de una mano de obra flexible y competente, pero los individuos tienen un interés personal mayor en el reconocimiento formal de sus competencias, que pueden utilizar para probar sus capacidades a terceros. Este equilibrio de intereses deberá tenerse en cuenta al elaborar futuros modelos de financiación del aprendizaje y el desarrollo. Cuando sea oportuno, los incentivos fiscales pueden llevar tanto a empresarios como a las demás personas a considerar el aprendizaje como inversión y como forma de superar los obstáculos a que se enfrentan la enseñanza y la formación profesionales continuas. En cualquier caso, para lograr el mayor provecho es necesario que, al aplicar tales incentivos, se reconozcan las unidades de aprendizaje menores y acumulativas necesarias para lograr la auténtica flexibilidad, y no sólo se fomenten las cualificaciones «globales».

El Dr. Soichiro Toyota, Presidente de Toyota, ha planteado una estimulante visión del futuro al declarar que «el fin de la política económica nacional es permitir a cada ciudadano manifestar plenamente su potencial en el trabajo para el que esté mejor dotado». No cabe duda de que esta medida debe constituir un objetivo central de la política económica; es igualmente obvio que aún nos queda mucho camino por recorrer para que esta visión se haga realidad.

Bibliografía

Confederación de la Industria Británica.
(1994) *Flexible Labour Markets: Who pays for training?*, Londres

Departamento de Educación y Ciencia.
(1984) *Records of Achievement: A Statement of Policy*, Londres

Engineering Council.
(1995) *Competence and Commitment*, Londres

London Enterprise Agency.
(1994) *Pathways Toward Working Life*, Londres.