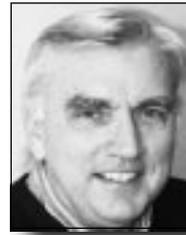




Las competencias parciales certificadas

Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega



Karl J. Skårbrevik
Escuela universitaria de Ålesund



Finn Ove Båtevik
Møre Research

Prefacio

La formación profesional para jóvenes desfavorecidos en Noruega se remonta a comienzos del decenio de 1950. La Ley de la Escuela Especial, promulgada por los legisladores en 1951, obligó a la administración federal del país a crear escuelas profesionales de carácter especial para determinadas categorías de estudiantes discapacitados. Estas disposiciones se integraron posteriormente en la Ley de la Educación Secundaria de 1974, y a aquellas siguieron iniciativas de las administraciones educativas para crear programas de enseñanza para los jóvenes desfavorecidos dentro de los contextos educativos regulares. La última escuela profesional específica para desfavorecidos y financiada federalmente se clausuró a comienzos de la década de 1990. Simultáneamente, cerca del 6% de los estudiantes en las escuelas secundarias superiores recibían una educación especial. Una tercera parte de esta cifra asistía a clases o programas especiales. El resto recibía enseñanza especial o apoyo particular dentro de las clases normales (Skårbrevik, 1996).

La mayoría de los países occidentales ofrecen programas, clases, escuelas o apoyos especiales dentro de sus programas educativos regulares a los estudiantes discapacitados o a aquellos con problemas para aprobar los programas normales de la enseñanza secundaria superior.

Estos programas especiales pueden consistir en cursos introductorios a los que los estudiantes en cuestión asisten antes de matricularse en un programa normal. Dinamarca y Suecia, por ejemplo, ofrecen dichos cursos (Grove, 1998). En los Estados Unidos la Ley de Oportunidades De la Escuela al Trabajo estipula "cursos centrales" para que los estudiantes intenten de forma sistemática diferentes profesiones antes de elegir una carrera concreta (National Centre for Research in Vocational Education, 1977). Estos programas son opcionales, pero son particularmente los estudiantes con dificultades o desinterés ante las materias más teóricas de la escuela secundaria quienes más recurren a ellos. Diferentes escuelas secundarias de Noruega ofrecen también cursos introductorios. Por lo general, se trata de cursos impartidos en la escuela, con materias relacionadas con los cursos ordinarios. Existen también clases o escuelas especiales para estos estudiantes. Como ya hemos mencionado, en Noruega cerca de una tercera parte de los estudiantes que precisan educación especial asisten a clases especiales. Dinamarca ha creado (Grove, 1998) "escuelas de la producción" para alumnos desfavorecidos. Éstas imparten programas formativos de dos años de duración, que en sus dos terceras partes tienen lugar en industrias, explotaciones agrícolas o empresas locales. También en otros países de Europa y en los Estados Unidos se encuentran programas que combinan una educación escolar y una formación por experiencia

La noción de competencia parcial certificada supone una titulación alternativa para aquellos estudiantes que no consiguen, o por algún motivo no desean, terminar la enseñanza secundaria superior en Noruega con un título reglamentario. Este artículo describe cuatro proyectos puestos en marcha por el gobierno noruego para desarrollar programas destinados a los estudiantes con competencias parciales certificadas, presentando algunas de las conclusiones de estos proyectos. Exponemos los problemas legales y estructurales que pueden calificarse de obstáculos para la implantación de dichos programas.



Las competencias parciales certificadas harían posible (...) ofrecer una mayor flexibilidad a los alumnos con discapacidades o a todo estudiante con dificultades para finalizar un programa regular. También supondría un incentivo para la futura formación, ya que los estudiantes podrían aprobar una parte de la secundaria superior, lograr la certificación de sus competencias correspondientes, y volver posteriormente a la escuela para acabar su educación y conseguir un título regular. Y servirían también para certificar, para trabajos de operario semicualificado en determinados ramos, a aquellos alumnos incapaces de conseguir un título regular...

laboral en una industria, en una empresa artesanal, un comercio, etcétera.

La reforma de la enseñanza secundaria superior de Noruega en 1994

La reforma de 1994 de la enseñanza secundaria superior noruega presenta dos características importantes. Ante todo, se trata de una reforma legal que garantiza

a) el derecho para todos los jóvenes entre 16 y 19 años a recibir cuanto menos una educación secundaria superior de una duración de tres años;

b) la oportunidad real para todos los jóvenes de obtener competencias formales como trabajador cualificado o de cualificarse para el acceso a escuelas superiores o universidades, o bien de recibir una certificación por toda competencia lograda durante el ciclo de la enseñanza superior;

c) para los estudiantes que precisen una educación especial o programas adaptados, el derecho a recibir éstos y la prioridad para ingresar en el curso básico (primer año) de su elección.

Por otro lado, la reforma remodeló los planes de estudio. Durante el primer año escolar, los estudiantes pueden optar entre trece cursos básicos distintos, que suponen el "punto de partida" antes de pasar a los distintos cursos avanzados de las diferentes vías. Todos los cursos se hallan organizados por materias. Las materias, impartidas o bien directamente en la escuela o a través de contratos de aprendizaje, se encuentran estructuradas en una serie de módulos, subdivididos en unidades. Para dar una materia por terminada, es necesario aprobar todos estos módulos.

La reforma confiere el derecho a disponer de una certificación para todo tipo de competencias adquiridas en la escolaridad secundaria superior. Los estudiantes que acceden a la secundaria superior pueden titularse con dos tipos de certificación regular: uno que les cualifica para el acceso a escuelas superiores o univer-

sidades, u otro que les concede el título de operario cualificado para determinados ramos o actividades artesanales. En la mayor parte de los casos, los alumnos desfavorecidos no consiguen llegar al nivel de esta certificación; para resolver este problema, los alumnos reciben una titulación de competencias parciales, siempre que hayan asistido a la escuela secundaria superior durante un mínimo de tres años. La intención era certificar mediante dicho título las competencias obtenidas mediante un curso o vía de estudios. Un título de competencias parciales en la vía de mecánico de automóviles indicaría a un empresario potencial que el alumno, aunque no tenga el nivel de un operario cualificado, puede llevar a cabo determinadas operaciones de manera satisfactoria. Dado que los módulos aprobados quedan registrados en este certificado, el alumno puede volver posteriormente a la enseñanza secundaria superior y completar su educación hasta el grado de operario cualificado.

El proyecto de competencias parciales certificadas fue creado por un libro blanco a comienzos de la década de 1990 (Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet, 1992). Dicho libro blanco razonaba que la estructuración de las materias por módulos haría posible ofrecer una mayor flexibilidad a los alumnos con discapacidades o a todo estudiante con dificultades para finalizar un programa regular. También supondría un incentivo para la futura formación, ya que los estudiantes podrían pasar una parte de la secundaria superior, lograr la certificación de sus competencias correspondientes, y volver posteriormente a la escuela para acabar su educación y conseguir un título regular. Y serviría también para certificar, para trabajos de operario semicualificado en determinados ramos, a aquellos alumnos incapaces de conseguir un título regular. La idea de una competencia parcial certificada afronta la distinción entre las competencias formales e informales. La cualificación formal se basa en determinados exámenes aprobados y en títulos que certifican una competencia particular. Uno de los objetivos que acompañan a este proyecto es, por el contrario, el de formalizar a través de una titulación regular las competencias informales que obtienen los estudiantes que no consiguen aprobar la escuela secundaria superior.



Los proyectos

A partir del mencionado libro blanco, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos designó en 1994 una comisión para continuar desarrollando este proyecto, que terminó presentando recomendaciones para implantar programas destinados a certificar las competencias parciales. Esta comisión incluía a representantes de los sindicatos y de las asociaciones empresariales, y centró su labor en la necesidad de disponer para el mercado de trabajo de mano de obra con competencias inferiores a las del operario cualificado. Llegó a la conclusión de que para los trabajadores no cualificados es muy importante poder incrementar sus competencias y adaptarse a los futuros cambios en el mercado de trabajo. La comisión recomendó que el Ministerio pusiera en marcha proyectos piloto que permitieran recabar la experiencia necesaria a través de programas de competencias parciales (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). En consecuencia, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos llevó a cabo proyectos en cuatro escuelas de secundaria superior situadas en tres condados noruegos. La responsabilidad para la operación de los proyectos recaía sobre la administración escolar del condado y sobre la escuela local concreta. Los proyectos se agruparon inicialmente en dos categorías¹:

- a) proyectos destinados a desarrollar programas alternativos escolares que permitieran certificar competencias parciales en diferentes profesiones;
- b) proyectos que ofrecieran programas similares, pero dentro de un contexto formativo diferente, no escolar.

Para ambas categorías de proyectos, se exigió que los programas se desarrollasen en estrecha cooperación con la industria local. La diferencia entre las dos categorías de programas se hizo mínima transcurrido un tiempo, ya que todos los proyectos sin excepción recurrieron a contextos alternativos de aprendizaje, ubicados fundamentalmente en empresas locales. El objetivo era que la experiencia obtenida a través de estos proyectos pudiera transferirse a otras escuelas de secundaria superior, e implantar en la

escuela secundaria superior de todo el país este sistema de certificar las competencias parciales.

Los proyectos piloto presentaban una estructura organizativa variada. Uno de ellos se organizó en torno a programas regulares de formación. Los estudiantes transferidos al proyecto asistían a clase para algunas materias, y a una formación práctica en empresas o bajo tutela individual durante el resto del día o semana escolares. El número de lecciones impartidas en clases regulares impartidas en aula podía ser distinto de un estudiante a otro. Otro proyecto partía originalmente de una clase especial, pero durante su aplicación fueron efectuándose cambios hasta que terminó prácticamente integrado dentro de los programas regulares. El tercer programa se organizó como unidad separada ubicada a varias millas de distancia del centro escolar correspondiente, y el cuarto se emplazó en una escuela para estudiantes desfavorecidos.

Una característica común a todos los proyectos fue su insistencia en la formación por experiencia en el trabajo. Un proyecto presentaba un horario fijo para que el alumno asistiera a empresas locales en determinados días, otro presentaba un periodo de ocho semanas al término de la formación escolar para que los estudiantes quedasen "certificados" como trabajadores capacitados. Los dos proyectos restantes estipulaban horarios individuales de formación en la escuela o en la industria para cada alumno.

Se integraran o no los alumnos en una clase ordinaria, el término "fundamento" quizás sea la clave que describe la organización de esta formación. El proyecto ha recurrido a tres tipos de "fundamentos":

- a) fundamento formativo en materias generales. En este caso, los estudiantes seguían asignaturas de carácter general en clase, durante dos o tres días por semana. El fundamento consiste precisamente en dichas clases. La formación en materias especiales para los diferentes ramos profesionales se impartía como experiencia profesional en las diversas empresas.
- b) un taller en la escuela como fundamento. Los estudiantes ensayan diversas

"Una característica común a todos los proyectos fue su insistencia en la formación por experiencia en el trabajo. Un proyecto presentaba un horario fijo para que el alumno asistiera a empresas locales en determinados días, y otro presentaba un periodo de ocho semanas al término de la formación escolar, para que los estudiantes quedasen "certificados" como trabajadores capacitados. Los dos proyectos restantes estipulaban horarios individuales de formación en la escuela o en la industria para cada alumno."

1) El proyecto global incluyó asimismo una tercera categoría de proyectos, centrados en la posibilidad de certificar la experiencia laboral de adultos como parte del programa de estudios de la educación secundaria superior. Pero nuestro artículo no analizará esta categoría de proyectos.



operaciones de trabajo, bajo la supervisión de un maestro. Para las materias teóricas, los alumnos asistían a clases regulares, grupos pequeños, o una tutoría individual. En este proyecto, todos los alumnos asistieron a cursos básicos o avanzados en mecánica o soldadura.

c) un espacio de recursos como fundamento. El fundamento consistía físicamente en un aula donde los alumnos podían trabajar bajo la supervisión de un maestro en el tiempo libre que les dejaban las clases, la formación en empresas locales o las tutorías individuales. Este modelo se desarrolló en la escuela que había vinculado desde un principio el proyecto con los programas regulares de formación.

Los proyectos comenzaron en 1995 y llegaron a término en 1998.

Evaluación de los proyectos

Dos veces por año, los proyectos redactaban informes por escrito a partir de cuestionarios flexibles. A dichos informes seguían entrevistas con los responsables del informe, en cada escuela y cada condado. También se entrevistaba a maestros, alumnos y representantes de las empresas participantes. Las cuestiones principales preguntadas fueron modificándose conforme avanzaban los proyectos. El objetivo principal era ir reconociendo las posibilidades y obstáculos aparecidos para los diversos programas. Además, se registraban datos sobre el contexto y los problemas de los alumnos, y sobre su progreso en los diferentes cursos y materias (Skårbrevik & Båtevik, 1998). A fin de asesorar al Ministerio sobre el progreso de los proyectos, éste designó un grupo de referencia integrado por representantes sindicales, asociaciones empresariales, sindicatos docentes, asociaciones de alumnos y algunas instancias oficiales.

La evaluación de los proyectos fue sobre todo consultiva, ya que los evaluadores ofrecían datos y opiniones sobre el avance de cada proyecto en sus respectivos informes, mientras que las conclusiones sobre propuestas concretas se dejaban en manos de los propios proyectos, del gru-

po de referencia o del Ministerio (Shadish, Cook y Leviton, 1991). Un primer borrador del informe sobre el proyecto se enviaba a las escuelas y condados responsables, para su revisión. De esta forma, intentamos establecer un diálogo con los maestros participantes en los proyectos, dándoles la oportunidad de corregir todo error o malentendido. Considerábamos que, permitiendo que los activos en el proyecto influyeran sobre el informe final, estimularíamos una reflexión que produciría las iniciativas necesarias para cumplir los objetivos impuestos. Los informes definitivos se presentaban a continuación al Ministerio y al grupo de referencia, dos veces por año. Partiendo de dichos informes, el grupo de referencia elaboraba sus recomendaciones al Ministerio para la continuación de los proyectos.

Alumnos

Los proyectos se destinaban especialmente a alumnos desfavorecidos, es decir, a personas que:

a) necesitan más tiempo para acabar cursos, o sólo son capaces de completar algunos módulos o unidades de un curso, o precisan una formación en materias o campos no incluidos en el programa regular de estudios. Estos programas podían impartirse dentro de una clase ordinaria para alumnos individuales o a través de clases especiales diseñadas para un número pequeño de alumnos;

b) han pasado en la escuela elemental por problemas de asistencia escolar debido a los horarios regulares de ésta, o precisan un método formativo que parta de las "situaciones en la vida real". La mayoría de estos alumnos habían tenido malas experiencias en su escolaridad y requerían un método alternativo para su formación.

Se pidió a las escuelas que informasen sobre el tipo de problemas que afectaban a los alumnos incluidos en sus proyectos. El Cuadro 1 ilustra los resultados. La suma de los diversos porcentajes es superior a 100, debido a que cada alumno podía presentar más de un problema o discapacidad

Como puede observarse, las dificultades predominantes pueden ser de carácter



emocional o social, o bien discapacidades intelectuales para aprender, o, hasta cierto punto, problemas de lectoescritura. Es muy frecuente que todos estos problemas confluyan juntos en una misma persona. Cerca del 78% de los alumnos presentaba problemas emocionales o sociales, combinados con discapacidades formativas, y un 17% problemas emocionales o sociales combinados con problemas de lectoescritura. En la mayoría de los casos, estos problemas llevaban a su admisión en un curso básico de su elección y a cursos de formación o apoyo especial.

Durante un periodo de tres años, cerca de 370 alumnos participaron en estos proyectos. De éstos, un 69 % eran hombres y un 31 % mujeres. Cerca del 80 % únicamente había acabado la escuela elemental (novenno grado), mientras que el resto había asistido a la secundaria superior durante uno o más años. Uno de los proyectos también aceptó a numerosos adultos excluidos del trabajo debido a problemas sociales o emocionales.

La admisión de los alumnos en los proyectos se hizo por dos vías distintas: la mayoría de los alumnos se presentaron al proyecto una vez acabada su escuela elemental. Los alumnos y los padres se hallaban informados de los proyectos por los asesores escolares, y decidieron por tanto voluntariamente participar en estos programas en lugar de pasar a las clases regulares. Otros alumnos habían comenzado asistiendo a programas regulares y solicitaron su transferencia a los proyectos, tras haber estudiado algún tiempo en la escuela secundaria superior.

Objetivo prioritario de las escuelas de secundaria superior y de los proyectos era ayudar a los alumnos a conseguir un título regular. Para los alumnos ya matriculados en la secundaria superior, resultaba especialmente importante disponer en la práctica de mecanismos vinculados a estos proyectos que ratificasen sus derechos a recibir una educación especial dentro de los programas regulares. Los proyectos no debían constituir alternativas a estos servicios. La mayoría de las escuelas que albergaron los proyectos crearon mecanismos que entraban en acción cuando un alumno no era capaz de seguir los programas regulares y pasaba a ser candidato para el proyecto. Estos mecanis-

Cuadro 1

Problemas entre los participantes en los proyectos, según los informes de los maestros responsables de los proyectos en las diversas escuelas.

	Porcentaje
Problemas emocionales o sociales	55
Discapacidades intelectuales de aprendizaje	50
Problemas específicos de lectoescritura	26
Disfunciones en el discurso o la articulación	5
Discapacidades físicas	3
Impedimentos auditivos	2
Impedimentos visuales	2

mos incluían un conjunto de criterios que debían cumplirse, como el fracaso en una serie de asignaturas, la falta de motivación para la escuela, el absentismo, un comportamiento escolar problemático, etcétera. A continuación se debatía la situación del alumno en una reunión con todos sus profesores, evaluándose en ella su rendimiento escolar en diferentes materias. El grupo de educación especial² evaluaba tras ello la necesidad de ofrecer al alumno una educación especial u otro servicio de apoyo dentro del programa regular. Si su conclusión era que dichas medidas no bastaban, se planteaba a los alumnos y a sus padres la transferencia al proyecto y la posibilidad de obtener una competencia parcial certificada como objetivo de la formación siguiente. Cuando los alumnos lo aceptaban y los padres lo aprobaban, podían transferirse aquéllos al proyecto. Estos mecanismos tenían por objeto impedir que la competencia parcial certificada se convirtiera en una vía de mínimo esfuerzo, tanto para profesores como para alumnos.

Resultados y conclusiones

Realización

La tasa de abandonos para alumnos de los proyectos fue inferior a la que corresponde a la población de alumnos asistentes a programas regulares en la escuela secundaria superior. De los 187 estudiantes que iniciaron estudios en el proyecto en 1995 o 1996, cerca de dos terceras partes asistían a escuelas secundarias superiores o tenían un estatus de aprendiz tres años más tarde. Otro 15 % se ha-

“Durante un periodo de tres años, cerca 370 alumnos participaron en estos proyectos. De estos, un 69% eran hombres y un 31% mujeres. Cerca del 80% únicamente había acabado la escuela elemental (novenno grado), mientras que el resto había asistido a la secundaria superior durante uno o más años. Uno de los proyectos también aceptó a numerosos adultos excluidos del trabajo debido a problemas sociales o emocionales.”

2) La mayoría de las escuelas secundarias superiores poseen un equipo de educación especial. Integran dicho equipo por lo general un jefe de estudios, el consejero escolar y un maestro responsable de la coordinación de los servicios de educación especial en la escuela.



“La prioridad de matriculación en el curso inicial de su elección para los alumnos que precisaban educación especial no regía para los años siguientes. Ello hace difícil para los alumnos desfavorecidos finalizar la secundaria superior dentro de los programas regulares, al tener que competir con otros estudiantes (...). En su mayoría, estos obstáculos se resolvían dentro de los proyectos(...)”

llaban empleados. Entre aquellos que tenían 16 o 17 años de edad cuando ingresaron en los proyectos en 1995 o 1996, un 76 % se encontraba asistiendo a algún tipo de educación o formación en junio de 1998. Los resultados de un estudio a escala nacional efectuado por Myklebust (1998) señalaron que sólo el 54 % de un grupo similar de alumnos conseguía alcanzar el tercer año tras haber ingresado en la enseñanza secundaria superior. La proporción media para toda la población de alumnos fue del 87 % (Edvardsen m. fl, 1997). La prioridad de matriculación en el curso inicial de su elección para los alumnos que precisaban educación especial no regía para los años siguientes. Ello hace difícil para los alumnos desfavorecidos finalizar la secundaria superior dentro de los programas regulares, al tener que competir con otros estudiantes por su admisión en los cursos que hayan elegido en el segundo y tercer año, y por un puesto de aprendizaje. En su mayoría, estos obstáculos se resolvían dentro de los proyectos, y pueden explicar hasta cierto punto la tasa de abandonos inferior reportada por Myklebust (1998). La solución se debía fundamentalmente al hecho de que en las escuelas que operaban el proyecto, o en otras escuelas del condado, existían plazas para los cursos preferidos por los estudiantes de segundo o tercer año. Sin embargo, hubo un condado que reservó una serie de plazas de segundo o tercer año para este grupo de alumnos. Si se trata de evitar el abandono para esta población de alumnos, particularmente dentro de los programas regulares, debe intentarse ampliar la prioridad a toda la gama de cursos dentro de la enseñanza secundaria superior.

Un resultado importante de la formación por experiencia en el trabajo, evaluado por los responsables locales del proyecto, fue que los alumnos adquirirían una perspectiva nueva sobre las materias teóricas que son necesarias para transformarse en operarios cualificados. Como resultado, cerca del 10% del alumnado resultó contratado, en calidad de aprendiz, tras pasar algún tiempo en los proyectos.

La formación por experiencia laboral

La estructura básica de la formación profesional noruega consiste en dos años de formación teórica y práctica en la escuela,

la, a la que siguen dos años de formación y trabajo productivo en empresas, que dan derecho a la titulación de operario cualificado. Estos dos años de formación en la industria se hallan reglamentados por la Ley del Aprendizaje y la Formación Profesional. Según esta ley, los empresarios son responsables de organizar una situación formativa apropiada y de ofrecer instructores, recibiendo un cierto importe del Estado para los gastos relacionados con la formación. Esta ley, no obstante, no se aplica a aquellos alumnos que no aspiren a lograr un certificado como operarios cualificados. Ello dificulta realizar una formación adecuada por experiencia en el trabajo para el alumnado que sólo busque una formación de competencias parciales certificadas. El empresario puede llegar a aceptar a los alumnos en su empresa, tienda, etcétera, pero sin un contrato como aprendiz no se verá obligado a darles instrucción alguna ni a ofrecerles situaciones formativas adecuadas.

Uno de los principales objetivos de los programas traducidos en estos proyectos era ofrecer al alumnado oportunidades formativas adecuadas dentro de la industria local. Para garantizar esto, dos de los condados participantes en los proyectos llegaron a convenios alternativos con los empresarios con el fin de asegurar algún tipo de formación e instrucción a los alumnos. Se pagó a los empresarios un importe equivalente al que recibirían por un aprendiz. Así y todo, los alumnos más jóvenes continuaban matriculándose en las escuelas como estudiantes, y era la escuela quien respondía formalmente de la formación y certificación de las competencias obtenidas. Este contrato alternativo podía convertirse más tarde en un contrato de aprendizaje para un certificado artesanal realista para las condiciones del alumno. Pero al término del proyecto, ello sólo pudo hacerse realidad con algunos pocos alumnos.

Documentación de las competencias obtenidas

Una de las ideas rectoras de este proyecto consistía en crear un mecanismo que garantizase a los alumnos con competencias parciales certificadas la oportunidad de planificar sus deseos y aspirar a un certificado artesanal en una etapa poste-



rior de su vida. La certificación de las formaciones era parte de un programa de estudios que podía ampliarse y aprobarse posteriormente, un objetivo importante para todos estos proyectos. Esta certificación debía ser posible como mínimo para los módulos individuales del programa de estudios. Un módulo es la parte más pequeña de un programa de estudios que puede transferirse a otra escuela o ampliarse más tarde, si el alumno asiste a una escuela posteriormente.

Los proyectos demostraron que esta certificación resulta funcional para muchos estudiantes en el contexto escolar. Los registros formativos empleados en las escuelas mostraron su utilidad al respecto, y las competencias obtenidas por cerca del 60 % de los alumnos se consideraban módulos del programa de estudios enseñado en la escuela. Más difícil fue aplicar estos registros escolares a las situaciones de formación por experiencia en el trabajo: tan sólo cerca de un 40 % del alumnado fue evaluado por módulos en las asignaturas de formación por experiencia laboral. La responsabilidad de esta evaluación correspondía a los alumnos y las escuelas, y requirió la estrecha supervisión por parte de estas últimas. Además, los empresarios no siempre proporcionaban las situaciones formativas adecuadas. Será necesario modificar la Ley del Aprendizaje y la Formación Profesional, garantizando a este alumnado las mismas oportunidades de formación y certificación, para que dichos alumnos puedan aprovechar plenamente la vía educativa de las competencias parciales certificadas en un contexto formativo por experiencia laboral.

Otro problema relativo a la certificación fue que numerosos alumnos no conseguían aprobar todas las unidades de un módulo, y que sus notas reflejaban su nivel inferior de competencias. Cerca del 20 % del alumnado solamente había aprobado algunas unidades de los diversos módulos. Los módulos no se encuentran estructurados por orden ascendente o por dificultad, sino que abarcan diferentes campos de una materia. Por tanto, lo más fácil para los alumnos es aprobar diferentes unidades de diversos módulos, pero no todas las unidades de cualquiera de éstos. Para estos alumnos, las unidades certificadas en un título de compe-

tencias parciales no pueden transferirse a otras escuelas o utilizarse cuando vuelvan a una educación posterior. Un título que sólo contenga certificación a escala de unidades de módulos, e incluso hasta cierto punto a escala de módulos, se convierte en un documento muy complejo y quizás de difícil comprensión para un empresario potencial. En la mayoría de los casos, los alumnos reciben, además de dicho título, un testimonio escrito que describe lo que han aprendido o la formación recibida durante su etapa formativa.

El problema de la certificación tiene que ver con la controversia fundamental sobre las competencias parciales certificadas. Ya en la propuesta que elevó la comisión designada al Ministerio antes de realizar los proyectos se concluía que las competencias parciales certificadas no debían generar categorías formales de trabajadores inferiores al nivel de operario cualificado en diferentes sectores. Una postura claramente preconizada por los sindicatos. Esto implica que una persona que termine su educación secundaria superior con competencias parciales certificadas no tiene derecho a recibir un título o cualificación que le capacite para determinados empleos. Por ejemplo, como mecánico auxiliar de automóviles o auxiliar en otros sectores de formación escolar específica. Se ha señalado que ello podría provocar una devaluación de las personas con competencias parciales certificadas, ya que esta titulación no informa sobre las materias en que una persona se encuentra capacitada, sino sobre el hecho de que su cualificación no es completa (Markussen, 1995). La comisión que propuso los proyectos señaló que ello podría resolverse cooperando estrechamente con la industria local y a través de un mecanismo que fuera colocando los alumnos entre los empresarios locales. Las competencias parciales certificadas se consideraban como un tipo educativo idóneo para el mercado local, y se recomendó que las escuelas efectuasen encuestas sobre la demanda local de personas semicualificadas. Los proyectos desarrollaron estrechos vínculos con las empresas locales, y un estudio de seguimiento efectuado en uno de ellos, con condiciones similares para sus alumnos durante algunos años, mostró que casi un 100 % de éstos habían encontrado trabajo al sa-

“El problema de la certificación tiene que ver con la controversia fundamental sobre la competencia parcial certificada. (...) Se concluía que las competencias parciales certificadas no deben generar categorías formales de trabajadores de nivel inferior al de operario cualificado en los diferentes sectores. (...) Esto implica que una persona que termine su educación secundaria superior con competencias parciales certificadas no tiene derecho a recibir un título o cualificación que le capacite para determinados empleos.”



“Los proyectos también reflejaron una paradoja existente en Noruega: en este país es posible asistir a cursos diseñados por ejemplo para una compañía petrolera, y conseguir en ellos un título como auxiliar de gasolineras, pero no lo es conseguir un título equivalente en la escuela secundaria superior, aún cuando se hayan aprendido y aprobado en ésta las mismas materias técnicas.”

lir de la secundaria superior ((Akershus fylkeskommune, 1998).

El debate

El objetivo de estos proyectos era elaborar programas educativos para alumnos desfavorecidos, que permitieran capacitar a éstos como operarios semicualificados, y desarrollar mecanismos que hicieran posible certificar estas competencias semicualificadas como parte del programa de estudios regular en la enseñanza secundaria superior. Los proyectos mostraron que los registros formativos ideados para los cursos de formación profesional resultaron muy útiles para dicha certificación, si bien también revelaron que la estructura del programa de estudios por módulos -los elementos individuales de la certificación formal- no beneficia a aquellos alumnos capaces tan sólo de aprobar algunas unidades de módulos distintos. Los proyectos también reflejaron una paradoja existente en Noruega: en este país es posible asistir a cursos diseñados por ejemplo para una compañía petrolera, y conseguir en ellos un título como auxiliar de gasolineras, pero no lo es conseguir un título equivalente en la escuela secundaria superior, aún cuando se hayan aprendido y aprobado en ésta las mismas materias técnicas. Puede hacerse responsable de esta paradoja a la postura que defienden los sindicatos: el sistema escolar no debe certificar ninguna competencia formal que sea inferior a la de un operario cualificado. Una reminiscencia de las antiguas asociaciones gremiales. Esta postura hace difícil informar a un empresario potencial sobre las competencias reales que ha adquirido el alumno.

Los proyectos también revelaron algunos problemas legales, que deberán resolverse si es que se desea implantarlos a escala general. Hasta cierto punto, el Ministerio ya los ha tenido en cuenta en la nueva propuesta de reglamentaciones presentada tras promulgar su Ley sobre la Edu-

cación (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Esta propuesta plantea extender el derecho a la prioridad de matrícula, para los alumnos que precisen una educación especial, al segundo y tercer año de la escuela secundaria superior. No se ha previsto aplicar dicha prioridad ampliada a los contratos de aprendizaje. Las propuestas legalizan sin embargo los contratos alternativos con empresarios a raíz de estos proyectos, y parecen dar las mismas oportunidades y el mismo estatus legal a la formación por experiencia laboral para alumnos que estudian un certificado de operario cualificado y para los que sólo recibirán una competencia parcial certificada. Esto podría generar más oportunidades de formación adecuada en las empresas, y mejorar los mecanismos para la certificación de competencias obtenidas en situaciones formativas en el trabajo.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza secundaria superior en Noruega es ofrecer para esta categoría de alumnos programas formativos y servicios integrados en los programas y clases regulares. No obstante, sólo uno de los proyectos mencionados, al que asistió además un número relativamente bajo de alumnos, se organizó conforme a este principio³. La meta fundamental de los proyectos debiera ser replantear las estructuras, procedimientos y actitudes existentes en las escuelas regulares de Noruega, y encontrar soluciones que permitan cumplir los objetivos generales de la política educativa. Dicho cuestionamiento apenas se observa dentro de estos proyectos; cuando se han encontrado soluciones a los problemas, éstas se acogen casi siempre a los mecanismos y estructuras ya existentes. Como ya hemos mencionado, los proyectos consiguieron detectar algunos problemas legales vinculados con la certificación de competencias parciales. Con todo, sí puede admitirse que a pequeña escala estos proyectos han llevado a replantear las estructuras y mecanismos existentes dentro de los programas regulares de la enseñanza secundaria superior.

3) Los evaluadores advirtieron de este hecho ya en la primera fase del proyecto, por lo que el Ministerio decidió ampliar los proyectos, incluyendo a algunas escuelas que ofrecían programas integrados. Pero esta iniciativa sólo llegó a realizarse durante el último año de los proyectos, y apenas pudo contribuir a los resultados globales.



Referencias bibliográficas.

Akershus fylkeskommune (1998): En alternativ opplæringsmodell for oppbygging av delkompetanse. (Un modelo alternativo de educación por competencias parciales certificadas). Oslo

Edvardsen, Rolf, Synnøve Skjerli, Liv Støren, Birgitta A. Sxanday & Per Aamodt (1998): På oppløpssida. Evaluering av Reform 94. Oslo: NIFU.

Grove, John (1998): Advanced Level for All. Widening Participation and Achievement for 16-19 years old in Scandinavia. Londres: University of London. Institute of Education.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992): St.meld. nr. 33 (1991-92). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. (Libro blanco no. 33 (1991-92). Conocimientos y competencias. Sobre algunos aspectos de la enseñanza secundaria superior). Oslo

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): Arbeidsgruppe: "Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring" (Grupo de trabajo: "Esquema de las competencias parciales en el trabajo y la educación"). Oslo.

Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (2000): Høring - forslag om endringer i forskrift 28.

juni 1999 nr. 722 til opplæringsloven. (Propuesta y propuestas de enmiendas a los reglamentos, 28 de junio de 1999 no. 722 a la Ley sobre la Educación). Oslo

Markussen, Eifred (1995): Dokumentert delkompetanse. Sesam, sesam eller en ny illusjon. (Las competencias parciales certificadas. Sésamo, ábrete, o historia de una nueva ilusión). Oslo: Universitetsforlaget.

Myklebust, Jon O. (1998): Særvilkår og ordinærvilkår. Om gjennomstrøyming, avbrotintensjonar og foreldreperspektiv. Arbeidsrapport nr. 60. Volda: Møreforskning.

Shadish, William R., Cook, Thomas E. and Leviton, Laura C. (1991): Foundations of Program Evaluation. Londres: Sage Publications.

Skårbrevik, Karl J. (1996): Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. (La educación especial a la orden del día) Volda: Møreforskning.

Skårbrevik, Karl J. & Båtevik, Finn Ove (1998): Kompetanse for alle. Alternative opplæringsløp i videregående skole. (Competencias para todos. Programas alternativos en la educación secundaria superior). Volda: Møreforskning.