

Europass-formación (1) Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Coordinador de la Escuela de FP de Wechloy, Oldenburg,
responsable en ella de programas formativos europeos

Michael Hahne

Asesor de programas formativos europeos e internacionales en la
Consejería educativa de Baja Sajonia – Central de Lüneburg

Manfred Lukas

Segundo responsable de la Obra Juvenil franco-alemana, París

Detlef Pohl

Asesor para Leonardo de la Consejería educativa de Baja Sajonia –
Delegación de Osnabrück

RESUMEN

Como docentes de la formación profesional (FP) alemana, los autores declaran su firme interés y responsabilidad por el desarrollo de competencias económicas interculturales, un factor cada vez más crucial para manejarse con éxito en contextos internacionales. La interculturalidad puede ayudar al alumno a encontrar un empleo interesante y también puede reforzar la posición de su empresa en el mercado global.

Sobre todo en un contexto de integración europea, las prácticas internacionales de trabajo parecen ser una herramienta adecuada para capacitar al alumno ante situaciones laborales en otras culturas. Los módulos formativos en el extranjero requieren una coordinación especial con asociados de otros países y una buena labor preparatoria de currículo, viaje, capacidad lingüística, organización y supervisión, control y evaluación.

Una certificación válida de la formación intercultural, debidamente aceptada por los empleadores, parece especialmente importante para documentar el valor añadido que significa una formación en el extranjero, en beneficio tanto del alumno como del empleador.

Palabras clave

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

(1) A partir del 1 de enero de 2005, el Europass-formación se convirtió en el Europass-movilidad o Documento de Movilidad Europass [nota del editor].

Planteamiento

Hace casi un cuarto de siglo Felix Kempf, responsable de formación profesional (FP) desde 1965 dentro de la presidencia de la federación sindical alemana DGB, y consejero en varios órganos europeos, redactó un texto titulado “¿Una política común de FP en la Comunidad Europea? – la opinión de los sindicatos”. Los símbolos de interrogación en este documento sobre “Política educativa de la Comunidad Europea” eran intencionales, y sin embargo el propio Kempf los ha tachado de superfluos: una mirada retrospectiva al periodo 1965–1980 le hace considerar hoy “erróneo e inadecuado” menospreciar o despreciar la labor de la CE en el ámbito de FP. “¡Lo preocupante es más bien que hay secciones enteras de ese artículo que siguen teniendo aún su actualidad!” La misma sensación de *déjà vu* planeó hace poco tiempo en una reunión celebrada en Berlín (21./22.4.2004, Casa de Artesanos) sobre formación mixta internacional. Las actuales recomendaciones de los expertos del BIBB (Instituto Federal Alemán de la FP, *ndt*) apenas se diferencian de las del grupo de trabajo tetranacional (CH-D-F-Lux) dirigido por el Ministerio de Exteriores alemán, que el 1 de junio de 1997 presentó a las respectivas comisiones estatales sus conclusiones, bajo el título “Iniciativa para mejorar las cualificaciones en actividades y movilidad internacionales”. Sin embargo, los progresos en cuanto a movilidad de jóvenes alemanes son innegables.

Si hasta la fecha la presentación del “Europass-formación” ⁽²⁾ -del que se han expedido más de 70 000 ejemplares al año desde su creación, y de éstos más de la mitad en Alemania- era un índice de la voluntad de movilidad de los alumnos de FP, ahora parece que va resultando necesario crear un “Europass-formación Plus”. Y esto no es coincidencia, cuando la movilidad se considera cada vez más un elemento básico de la formación inicial. Si en el pasado sólo cerca de un 0,7 % -11 000 personas- del alumnado total del sistema dual alemán de la FP realizaba prácticas europeas, el BIBB recoge ahora una cifra de 16 000. Para un alumnado total de la FP alemana de 1,6 millones de jóvenes, la proporción supone así ya un 1,0 % ⁽³⁾. Y está previsto que esta cifra aumente fuertemente: conforme a los deseos

⁽²⁾ En 2005, el antiguo Europass-formación se convirtió en el Europass-movilidad o Documento de Movilidad Europass, uno de los cinco instrumentos del sistema Europass (consultar <http://europass.cedefop.europa.eu>). El Europass-movilidad es un registro de todo periodo organizado (denominado Etapa de Europass-movilidad) que un ciudadano europeo lleva a cabo en un país distinto al propio con fines educativos o formativos (formación profesional, enseñanza superior, voluntariado, etc.). [nota del editor]

⁽³⁾ Recordemos que la Ley de la FP alemana no es de aplicación para cerca de 200 000 jóvenes de formación exclusivamente escolar, y que entre estos la cuota de prácticas en el extranjero alcanza proporciones muy superiores a las de la formación dual, que tan sólo da certificados profesionales al 60 % de una promoción (dpa. Kulturpolitik, nº18/2004 de 26.4.2004).

de la Comisión Europea, hasta 2013 un mínimo de 150 000 alumnos de FP podrán tener en toda la UE una experiencia formativa en el extranjero financiada por el programa Leonardo da Vinci, frente a los 45 000 actuales. Comparando con las intenciones declaradas por la Comisión en lo relativo a movilidad en el sector de la educación general (un mínimo del 10 % del alumnado debe poder participar en el programa Comenius entre 2007 y 2013, frente al actual nivel, de apenas un 3 %) y sobre todo de la enseñanza superior (hasta 2010 3 millones de alumnos recibirán una beca Erasmus, tres veces más de los actuales), el volumen de intercambio dentro de la FP sigue siendo modesto ⁽⁴⁾.

Con todo, no falta el motivo para que los políticos den mayor valor a la experiencia en el extranjero dentro de la FP. Así, el anteproyecto de reforma de la Ley de la FP prevé en Alemania que los jóvenes puedan prestar en el extranjero algunas etapas importantes de su formación (hasta una cuarta parte del periodo formativo total) como componente integral de su formación inicial. Esta reforma ya urgente exigirá para su aplicación nuevos requisitos a los maestros, que examinaremos más adelante ⁽⁵⁾. La mejora del entorno legal se acompaña además de un incremento de los fondos para la financiación de la movilidad, previstos en el futuro programa Leonardo de FP a partir de 2007. Junto a medidas de concentración, consolidación, descentralización y simplificación anunciadas para la nueva generación de programas educativos a partir de 2007, una parte de la estrategia de Lisboa consiste en convertir a Europa hasta 2010 en el espacio económico más competitivo del planeta. La primacía de las estrategias económicas en términos generales y en el ámbito de la FP en particular no dejará por supuesto de ejercer consecuencias sobre los objetivos, los métodos y los contenidos formativos. Las propuestas de mejora de los políticos comunitarios incluyen además incrementar las normas de calidad para las "europrácticas", y ello no sólo en razón del exceso de solicitudes en comparación con el presupuesto disponible para programas educativos de la UE. Simultáneamente, se responde al interés con la Prioridad I de Leonardo para los años 2005/2006: "Fomentar la transparencia de cualificaciones".

El SECFP/ECVET (*European credit (transfer) system for vocational education and training*), un sistema de créditos para la valoración de europrácticas que imita la estructura ya acreditada en toda Europa del SETC/ECTS (*European Credit Transfer System*) para la enseñanza superior, será el nombre del vehículo con el que se valorarán en el futuro las prácticas de movilidad como parte importante de la formación permanente. Paralelamente, se introduce un instrumento de compara-

⁽⁴⁾ ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm (Consultado el 31.01.2005)

⁽⁵⁾ www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf (consultado el 31.01.2005)

bilidad entre títulos de FP en el panorama europeo de la formación. Y ya no se trata como hasta ahora de certificar idiomas extranjeros, sino de cualificaciones profesionales básicas para Europa ⁽⁶⁾.

Y aquí es donde entra el Europass II, "Europass-movilidad", Documento de movilidad o como acabe por llamársele. La propuesta de la Comisión Europea para crear el nuevo Europass aún no ha superado la barrera del Parlamento Europeo, pero quedará sin duda aprobada en el primer semestre del 2005 ⁽⁷⁾. Extendido a la educación general, el Europass podrá certificar en el futuro cualquier tipo de experiencia de movilidad, a riesgo de alcanzar una gran popularidad y difusión, lo que comportaría su pérdida de relevancia para la FP. Estará compuesto por los siguientes instrumentos: el propio Documento de movilidad, el Currículum Vitae Europass, el Pasaporte de lenguas, el Suplemento al título/certificado de FP y el Suplemento al título superior. Aún no está claro, en lo relativo a la FP, de qué título y certificado se habla. El Cedefop es responsable de la técnica electrónica y ha elaborado un prototipo; para la FP lo importante es que el nuevo Europass ofrece un marco de referencia y queda así abierto para otros documentos específicos más detallados que lo complementen y puedan profundizar informaciones relevantes para el jefe de personal de una empresa. Los periodos formativos, los desplazamientos o prácticas en el extranjero durante la formación profesional inicial, la formación mixta internacional o cualquier otra variante podrán registrar con mayor transparencia sus resultados y su relevancia, una vez que se aplique el sistema de acreditación por puntos -que ya practica el ECTS en el ámbito de la enseñanza superior- al ámbito profesional. Según la -por fortuna ambiciosa- idea de la Comisión, el SECFP/ECVET deberá ser aplicable a partir de 2010. La Obra Juvenil franco-alemana (siglas alemanas DFJW) ha prestado para ello labores previas con su proyecto piloto Practicert, incluido en el programa Leonardo y cuyo título "Europass-Plus" albergaba la intención de evaluar y certificar las cualificaciones adicionales obtenidas por un alumno durante su formación inicial por medio de prácticas en la UE. El proyecto no sólo incluía a las propias europrácticas: tanto en la denominada *Pre-Departure-Training* como en la *After-Return-Evaluation*

⁽⁶⁾ En un documento de trabajo muy interesante de 19.04.2004 destinado a la mencionada reunión sobre formación mixta internacional- "Tratamiento de las cualificaciones extranjeras", Klaus Fahle, Director de la Agencia Nacional del BiBB observa que para las empresas, centros formativos y alumnos participantes en prácticas en el exterior vuelve a plantearse una y otra vez la cuestión de " si se ha previsto o es posible algún tipo de reconocimiento, acumulación o certificación de las cualificaciones obtenidas en el extranjero. El no reconocimiento de titulaciones se considera un obstáculo importante para la movilidad de trabajadores dentro de la UE. Y la situación afecta asimismo al diseño de las estancias formativas internacionales". El autor señala con toda razón que el antiguo documento "Europass-formación" (que ha desaparecido para dar lugar al Europass-movilidad o Documento de movilidad Europass, *ndt*) certifica sin duda como documento europeo comunitario la práctica en el extranjero, pero no las cualificaciones adicionales obtenidas con ésta por el alumno.

⁽⁷⁾ La decisión n° 2241/2004/CE del Parlamento y el Consejo Europeo por la que se crea un marco comunitario único para la transparencia de cualificaciones y competencias (Europass) fue aprobada de hecho el 15 de diciembre de 2004.

pueden detectarse elementos de calidad que pueden integrarse en la evaluación ECVET. La valoración de las competencias profesionales obtenidas gracias a la movilidad y su reconocimiento a escala europea a través de un "Europass Plus" son una oportunidad para impulsar la sostenibilidad de la FP.

El presente artículo incidirá en *un solo* resultado del proyecto Leonardo Practicert/Europass- Plus: la obtención de competencias interculturales. Por ello nos ocuparemos básicamente de analizar las ideas pragmáticas⁽⁸⁾ necesarias para detectar "competencias interculturales" en el marco de Practicert, y para evaluarlas o certificarlas mediante el sistema de puntos de crédito ECVET.

El origen del proyecto Practicert

La Obra Juvenil franco-alemana (*Deutsch-Französisches Jugendwerk/Office franco-allemand pour la Jeunesse - DFJW/OFAJ*) subvenciona anualmente cerca de 700 prácticas de formación profesional inicial en Alemania y Francia, con una duración promedio de siete semanas. Además, financia unos 600 programas anuales destinados aproximadamente a 15 000 alumnos de FP, jóvenes profesionales o jóvenes en paro de ambos países. La DFJW/OFAJ es además, en Alemania, una de las entidades expedidoras del "Europass", y fomenta su difusión con conferencias anuales de valoración/planificación/evaluación de este importante instru-

(8) "Las consideraciones pragmáticas" nos remiten ya a una tendencia científica básica: sin someter los conceptos teóricos a un análisis más intensivo (lo que ya se ha efectuado, véase Alexander, 1996, p. 32-51), situaremos aquí en el centro metodológico de nuestra acción y a partir de consideraciones prácticas de nuestro proyecto la idea de la resolución pragmática y sus dos complementos de Stachowiak (1973, p. 52 y sig.).

Resolución pragmática: "uno decide lo que quiere entender por conocimiento únicamente con respecto a las intenciones (*Absichten*, fines, objetivos) que se impone como individuo o miembro de uno o varios grupos de intención homogénea. Por tanto, no debe intentarse definir un conocimiento sin intenciones, un conocimiento separado del "para qué" (Stachowiak, 1973, p. 52).

Primer complemento a la resolución pragmática: "La intencionalidad del conocimiento y con ella la definición *ad hoc* del concepto de conocimiento no debe desviarnos hacia cosas *no auténticamente pragmáticas*" (Stachowiak, 1973, p. 52).

Segundo complemento a la resolución pragmática (contra una regresión gradual infinita del conocimiento): "Excepto en un modelo cognitivo no vinculante ..., el repertorio de conceptos pragmático-intencionales del conocimiento *no debe dar lugar a metateorías*" (Stachowiak, 1973, p. 54).

Este marco tolerante relativiza también los métodos de comprobación de la validez o invalidez de teorías, y posibilita un pluralismo de métodos y teorías para encontrar criterios de certificación. Por un lado, la utilización de lo intuitivo, extrapragmático e informal-lúdico es -en el sentido de la resolución pragmática- perfectamente legítimo. Por otro, la tolerancia definida es perfectamente compatible con el máximo rigor científico: la pretensión de exactitud cobra tanta más importancia cuanto más antidogmáticas, elásticas y abiertas al debate sean las estructuras de las teorías que se construyen individualmente con el material de la experiencia ... Las teorías científicas sobre la experiencia se benefician en cierto grado de la particularidad de los sistemas científicos formales, en los que existe la máxima libertad para elegir axioma y, complementariamente, la vinculación más estrecha posible a las normas deductivas" (Stachowiak, 1973, p. 60).

mento de movilidad profesional europea. Por otra parte, la DFJW/OFAJ impulsa también con otros proyectos la movilidad de alumnos de FP y la calidad de las prácticas que efectúan.

La idea de mejorar la calidad permitió ver que ya en la preparación de las europrácticas existían insuficiencias, comenzando por la formación de docentes profesionales. Por este motivo, la DFJW/OFAJ decidió desarrollar -junto con el centro danés PIU - "Módulos y materiales para la cualificación internacional de formadores y maestros en centros de FP", a través de otro proyecto piloto Leonardo. Los resultados de éste quedaron registrados en un CD-ROM doble y merecieron en 2002 el sello lingüístico europeo a proyectos innovadores.

Por último, la valoración de informes de prácticas para las financiadas por la DFJW/OFAJ mostró considerables diferencias de calidad en las estancias de trabajo en el extranjero. Los motivos de estas diferencias eran ante todo deficiencias de integración de la práctica en la formación inicial del alumno, falta de comunicación entre el centro formativo que envía al alumno y la empresa anfitriona, ausencia de un acompañamiento, déficit de información sobre capacidades y competencias del practicante, es decir, sobre su potencial de empleo, y otros muchos. A partir de esta observación surgiría -de nuevo con el PIU danés como centro piloto- un nuevo proyecto Leonardo: un manual para todos los agentes implicados en una práctica en el extranjero, destinado a mejorar y garantizar la calidad de las estancias profesionales en otro país. Y si esta garantía de calidad logra establecer una transparencia, ello conduce a la conclusión de que sería posible calibrar las cualificaciones adicionales obtenidas por el alumno con la práctica en el extranjero, y asimismo certificarlas.

PRACTICERT se revela así, lógicamente, como escalón superior para la labor conjunta DFJW/OFAJ -I PIU destinada a incrementar y mejorar la calidad de la movilidad europea de alumnos jóvenes. Con el desarrollo de criterios para certificar cualificaciones adicionales en los ámbitos profesional, lingüístico y técnico, así como para competencias interculturales, debía mejorar además la efectividad del Europass. Pero sucedió que el PIU se unió con Cirius para crear la agencia nacional danesa de Leonardo, dejando de ser un posible asociado en el proyecto. La DFJW/OFAJ encontró en la *International Certificate Conference* una entidad coordinadora y experimentada en cuestiones de certificación europea.

Ya existían intentos previos de mejorar la efectividad del Europass, como las "Sections européennes" que el proyecto del ministro francés Melançon intentó ampliar en el *Bulletin Officiel* de la enseñanza general a las escuelas profesionales. El ministro quería europeizar la FP con formaciones unitarias para toda la Unión, e introdujo con este fin el examen complementario EUROPRO. Participaron en este proyecto EUROPRO tres academias francesas: Burdeos, Dijon y Toulouse. La *Académie de Dijon* se integró finalmente como socio en el proyecto Practicert. Pero el material elaborado por los docentes de escuelas profesionales (maestros técnicos y de idiomas en hostelería/restauración, automóvil y energía) esta-

ba demasiado orientado a los requisitos nacionales y presentaba claras deficiencias en cuanto al aprendizaje intercultural. Para contrarrestar los problemas se decidió crear un grupo mixto de docentes de FP alemanes y franceses.

Debido a sus diferentes sistemas educativos, ambos estados siguen distintos modelos conceptuales: Alemania forma predominantemente a través del sistema dual, e incluso en las vías formativas exclusivamente escolares se simula a menudo una dualidad; en Francia prevalece por el contrario la formación escolar. También EUROPRO asume los exámenes escolares: plantea un examen oral final que se puntúa con el sistema habitual francés de 20 puntos. Previamente, cada participante debe realizar una práctica en Alemania y otra en Gran Bretaña. EUROPRO sigue por tanto el sistema educativo francés, y la posibilidad de adaptarlo a otros sistemas nacionales (alemán e italiano) precisaba por tanto un análisis urgente. Para ello, el proyecto captó un asociado importante: el Asesor de formación profesional del Ministerio de Educación de la Baja Sajonia.

Esta cooperación permitió insertar más elementos interculturales en el proyecto EUROPRO, y en la preparación de las europrácticas. Practicert y EUROPRO permanecen vinculados mediante los contactos personales y profesionales que han surgido. Además, el EUROPRO va asentándose cada vez más en Francia: si de 2001 a 2002 la Académie de Dijon registraba sólo cinco escuelas de FP participantes, en 2003 la cifra ascendía ya a 12, es decir, casi ya una tercera parte de todas las escuelas profesionales de la Borgoña. Su difusión a otras regiones de Francia queda así prefigurada.

La definición de competencias interculturales

“Si tuviera que afrontar otra vez el reto de la integración europea, comenzaría probablemente por la cultura”, declaró una vez Jean Monet, el fundador de la Unión Europea. Para él, la cultura es todo contexto en el que sucede algo, pues sin dicho contexto hasta los principios jurídicos pierden su validez (Trompenaars, 1993, p. 8). Junto a este concepto de la cultura coexisten otros muchos, ya que cada autor ⁽⁹⁾ parece crear su propia definición (Perlitz, 1995, p. 302). Con todo, existen algunas líneas comunes que permiten superar el caos de definiciones sobre la cultura. Así, desde el siglo XVII el término latino de *cultura* se asocia por una parte con el cultivo del suelo y por otra con el cuidado de los bienes corporales y espirituales. Con el tiempo, fue surgiendo el concepto general de la cultura como conjunto de todas las expresiones artísticas y espirituales de la vida (de una comunidad, de un pueblo) (Bäumer, 2002, p. 77; Hofstede, 1997, p. 4y si..). Mientras que el conocido antropólogo de culturas Richard Hall considera más bien a la cultura una *hidden dimension* firmemente en-

(9) Para simplificar usaremos el género masculino.

raizada biológica y fisiológicamente y comparable con un ordenador extraordinariamente complejo (Hall, 1966/1982, p. 3; Hall, Hall, 1987, p. 4), otro experto no menos famoso, Geert Hofstede, examina el concepto de cultura con perspectiva más amplia. Sus reflexiones parecen para nuestro contexto las más idóneas, considerando además que la mayoría de investigaciones comparativas sobre la gestión, en las décadas de 1980 y 1990, utilizan esta definición (Perlitz, 1995, p. 303). Hofstede extrae su concepto de la cultura de una reflexión de naturaleza antropológica, e incluye no sólo la cultura espiritual en ésta, sino también actos frecuentes de la vida como saludar, comer, demostrar sentimientos o bien usos de la higiene corporal. *Summa summarum*, Hofstede define la cultura como un fenómeno colectivo y grupalmente específico de valores comunes, una programación o *software* colectivo del pensamiento humano, que distingue a los miembros de un grupo o una nación de los miembros de otros grupos (Hofstede, 1997, p. 5 y sig.)⁽¹⁰⁾. Así, puede emplearse la "cultura" como criterio diferenciador y delimitador de grupos, organizaciones, empresas, sectores o sociedades (Bea/Haas, 2001, p. 454 y sig.). A ello se añade, idea central para la obtención de competencias interculturales, que la cultura -al contrario que la naturaleza humana- se aprende y no se hereda (Hofstede, 1997, p. 5 y sig., ver también. Trompenaars, 1993, p. 13)⁽¹¹⁾. Y precisamente aquí surge la posibilidad de "transitar"⁽¹²⁾ entre dos o más culturas, de aprender hasta cierto punto algunas facetas de culturas ajenas: las competencias interculturales⁽¹³⁾.

En contraste con la cultura, las competencias pueden definirse con mayor claridad: "las competencias reflejan el éxito formativo del alumno y la capacitación de éste para actuar bajo su propia responsabilidad en un ámbito privado, profesional y político-social (... y cultural, *nota de los autores*). Pero con el criterio de la utilidad, el éxito formativo se mide como cualificación" (Consejo Educativo Alemán, 1974, p. 64 y sig.)⁽¹⁴⁾. Mientras que

⁽¹⁰⁾ "Culture ... is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another." (Hofstede, 1997, p. 5).

⁽¹¹⁾ Conclusión que aparece también en la bibliografía americana sobre gestión internacional, ver p.e. Deresky, 2000³, p. 105.

⁽¹²⁾ "inter-" es el primer prefijo de las competencias interculturales.

⁽¹³⁾ Simil de la cebolla en Trompenaars: "Culture comes in layers, like an onion. To understand it, you have to unpeel it layer by layer" (1993, p. 6). Si nos representamos la cultura como elemento con tres capas, éstas podrían definirse así:

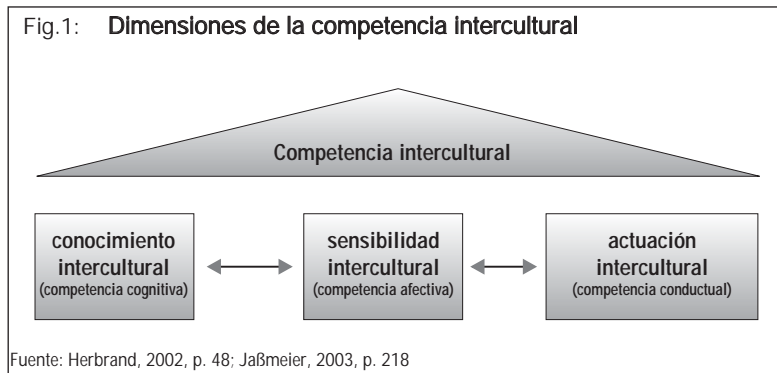
- Capa visible: Comportamientos y productos culturales (estilo directivo, de vida, tácticas de negociación, diseño del puesto de trabajo, etc.)
- Capa consciente: valores y normas (individualismo, igualdad, papel de la mujer, etc.)
- Capa inconsciente: presupuestos culturales inconscientes (definición de espacio y tiempo, relación hombre-ambiente, representación de la naturaleza humana, etc.) (Bäumer, 2002, p. 78).

⁽¹⁴⁾ Las definiciones de competencias y cualificaciones establecidas en 1974 por el Consejo Educativo Alemán siguen hoy en vigor para la pedagogía profesional y económica; continúa diferenciándose entre competencias aprendibles por ejemplo en la escuela profesional y cualificaciones útiles para el mercado de trabajo (Alexander, 1996, p. 9 y sig.; ver también Jungblut, 1998, p. 99; Kuhlmeier, 1998, p. 137).

la *calificación* se refiere a una utilidad particularmente para el mercado de trabajo y toda demanda en situaciones profesionales, sociales o privadas, que puede documentarse con certificados como el Europass Plus, las *competencias* pueden definirse como un potencial o disposición que la persona puede aprender (Herbrand, 2002, p. 48; Bader, Müller, 2002, p. 176; ver también Lüdtké, 1975, p. 175).

Y si el concepto de cultura no es definible inequívocamente, lo mismo sucede con el de competencias interculturales. Son legión los autores que han intentado detectar los factores relevantes para el éxito de una cooperación intercultural. "Pero como no disponemos de datos inequívocos sobre los factores clave que explican la adaptación del ser humano a culturas ajenas, no existe hasta hoy ... una definición unitaria de competencia intercultural. Se polemiza entre otras cosas sobre la diferente importancia y presencia de diversos factores y dimensiones de la competencia intercultural" (Jaßmeier, 2003, p. 218). Con todo, partiendo del método de la resolución pragmática y de la labor de Thomas Baumer (2002) podemos proponer una definición: pueden entenderse las competencias interculturales como "la capacidad de comunicar con éxito con otras personas" (p. 76). Con las palabras más ajustadas de Baumer: "una persona es interculturalmente competente cuando al colaborar con personas de culturas ajenas capta y comprende sus modelos específicos de percepción, pensamiento, sentimiento y actuación" (p. 80). Considerando precisamente que el eje central de Practicert son las europrácticas, la idea de la colaboración entre jóvenes móviles es fundamental. Esta cooperación será el patrón que permitirá medir con criterios operativos la labor efectuada.

Aunque no exista una estructura conceptual inequívoca para la competencia intercultural, pueden con todo detectarse varias dimensiones aplicables tanto a la *Pre-Departure-Training* para la transmisión de competencias interculturales como a la propia europráctica y a la evaluación al regreso (*After-Return-Evaluation*) (ver Jaßmeier 2003). Parece conveniente y conforme con la resolución pragmática -sin entrar en el debate de los diversos modelos- efectuar una triple división de la competencia en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y de comportamiento o conductual (Figura 1), que puedan considerarse simultáneamente como objetivos formativos. Estas tres dimensiones se influyen mutuamente y sus límites son variables. Mientras que la dimensión cognitiva refleja el conocimiento de una cultura ajena (conocimiento intercultural), la dimensión afectiva expresa la sensibilidad ante las particularidades y características propias de esa cultura, con modificación de la actitud personal frente a lo antes extraño (sensibilidad intercultural). Estas dos dimensiones se complementan con una tercera, la comunicativa-conductual, con el sentido de competencia intercultural de actuación. Ésta, a su vez, presupone la existencia de conocimiento y sensibilidad interculturales y hace realizable la capacidad de actuar correctamente en situaciones de cultura compleja (Apfelthaler, 1999, p. 194; Demorgon, 1996, p. 10 y sig.; Herbrand, 2002, p. 48; Jaßmeier, 2003, p. 218 y sig.; ver también Axel, Prümper, 1997, p. 352 y sig.).



La *competencia intercultural* también interesa al alumno de FP cuando éste debe aprender determinadas capacidades y aptitudes que le permitan trabajar con eficacia en un contexto cultural distinto al propio. Para las empresas que forman a aprendices, sus componentes fundamentales son la adaptación a clientes y al trabajo en equipo, y la formación de la personalidad. Si los formados desarrollan estas competencias interculturales, ello puede beneficiar económicamente a la empresa formadora. Pero para obtener competencias interculturales es antes de nada necesario que impere un espíritu abierto tanto en las empresas de orientación internacional como en los alumnos que se interesan por el extranjero: sólo si entre los alumnos seleccionados como idóneos ⁽¹⁵⁾ reina un espíritu abierto podrán estos alcanzar auténticas competencias interculturales, sólo así surgirá la motivación de incorporar conocimientos interculturales. A partir de aquí podrá desarrollarse la llamada *cultural awareness*: aquellas capacidades y aptitudes interculturales que conducen (o pueden conducir) a asumir que nuestras formas específicas de pensar y de actuar son diferentes frente a las de otras culturas absolutamente igual de legítimas (Apfelthaler, 1999, S. 185). En el primer plano se sitúan la tolerancia frente a otras formas de organizar la formación en el país anfitrión, y el sentimiento diplomático. Estos dos elementos tienen incluso mayor relevancia que un buen dominio del idioma nacional respectivo, que a menudo se juzga erróneamente desde fuera lo más importante ⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁵⁾ En un caso ideal, ya en la contratación y selección de personal debe tomarse en cuenta que el futuro trabajador disponga de un "world openness" o espíritu abierto, dado que la actividad en un entorno intercultural implica mayores exigencias para la personalidad del trabajador que la correspondiente actividad monocultural en el entorno local. Entre las características de carácter se cuentan la empatía, la tolerancia, la capacidad de afrontar conflictos, la disposición a formarse interculturalmente, la carencia de prejuicios, el afán de integración, la capacidad de comunicarse y trabajar en equipo, y desde luego la motivación para la cooperación intercultural (Herbrand, 2002, p. 143 y sig.).

⁽¹⁶⁾ Ciertos organizadores ofrecen para los llamados *Transmisores de educación intercultural* una formación especial en idiomas, p.e. con el programa www.dfwjw.org de la DFJW. En cualquier caso, es ventajoso para todos los participantes el dominio seguro de una *lingua franca*.

El aprendizaje de competencias interculturales reclama en este sentido estar informado sobre culturas ajenas, desarrollar una empatía con éstas y crearse un patrón propio de actuación que tome en cuenta la propia responsabilidad individual y la colectiva. El abanico de capacidades para el espíritu abierto es muy amplio; así, la obtención de competencias interculturales puede exigir una formación política en la escuela técnica, o métodos cognitivos como p.e. lecciones pronunciadas por diversos ponentes. Pero sólo una experiencia *in situ* y a largo plazo garantizará la máxima eficacia a las competencias interculturales, como ya han demostrado diversos análisis (Apfelthaler, 1999, p. 184 y sig.). Precisamente aquí incide Practicert: desde la motivación para realizar una europráctica hasta el aprendizaje de técnicas para llevar a cabo tareas interculturales, puede aplicarse toda la gama de métodos que permiten lograr competencias interculturales, culminando con la propia europráctica, que al final se evalúa o certifica mediante la denominada *After-Return-Evaluation*.

La problemática de certificar competencias interculturales

Aun cuando en Alemania se está criticando la modularización de la FP que resulta de la acreditación y correspondiente certificación de etapas formativas individuales, la idea disfruta ya en Europa de una buena acogida, y por ello Alemania no podrá cerrarse a ella, precisamente cuando el sistema SECFP/ECVET parece abrir nuevas oportunidades a la formación permanente (Ministerio Federal de Educación e Investigaciones, 2004, p. 206; Heidemann, 2004, p. 1 y sig.)⁽¹⁷⁾. El debate actual sobre certificación del ECVET plantea métodos similares al SETC/ECTS para la concesión de puntos de crédito a etapas formativas: la aplicación del ECVET podría no sólo incrementar la transparencia y el reconocimiento de títulos de FP, sino facilitar incluso la transición de una formación profesional a una carrera de enseñanza superior. Con ello, el SECFP/ECVET mejoraría en conjunto la calidad e incrementaría el atractivo de la FP. Para calibrar las etapas formativas realizadas en cada europráctica, es necesario resolver al menos dos cuestiones de Practicert por decisión pragmática:

- (1) ¿Es posible llegar a un acuerdo pragmático de alcance europeo para asignar *Credit Points* unitarios a las competencias interculturales?
- (2) ¿Pueden considerarse la formación académica y la profesional hasta cierto punto equivalentes, teniendo en cuenta que el ECTS concede *Credit Points* a contenidos formativos de cualquier especialidad, comparables con los *Credit Points* del ECVET?

(17) Véase también www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf (consultada el 31.01.2005).

Para un acuerdo pragmático en torno a la primera cuestión es necesario por un lado respetar dos reglas básicas que garantizan la aplicación eficaz del sistema ECVET ⁽¹⁸⁾. Por otro, hay que procurar la formulación de unidades o criterios unitarios, mediante un consenso pragmático conjunto entre asociados internacionales, en este caso los del proyecto Leonardo Practicert.

En el marco de Practicert, para resolver la segunda cuestión será necesario tomar en cuenta que la carga de trabajo de alumnos a jornada completa correspondiente a 60 créditos ECTS para un año académico debe equivaler en principio a la carga de trabajo de un alumno de la FP que obtenga 60 créditos ECVET. Análogamente, la carga de trabajo de 24 a 30 horas dedicadas a un punto de crédito ECTS debe corresponder también a un punto de crédito ECVET ⁽¹⁹⁾. Por último, habría que establecer el tiempo que exige el módulo de la *Pre-Departure-Training* y la cifra de puntos de crédito propuesta para la propia europráctica. Además hay que definir si las dimensiones conductuales de las competencias interculturales pueden detectarse y comprobarse por los responsables de europrácticas. Durante la *After-Return-Evaluation* habrá que diagnosticar con criterios operativos también las dimensiones conductuales de las competencias interculturales, a fin de poder certificar las correspondientes cualificaciones interculturales en un Europass-Plus, con sus respectivos puntos de crédito ECVET. Otro paso consistirá en decidir si puede aplicarse a las prácticas de formación profesional la escala de valores usada en el ECTS, desde A (excelente) a FX/F (insuficiente) ⁽²⁰⁾

⁽¹⁸⁾ Estas reglas básicas son:

- "Los objetivos de vías formativas, programas de formación o componentes de una cualificación se formulan como conocimientos, capacidades y competencias (CCC), que deben adquirirse o dominarse con un cierto nivel de referencia. Estas CCC se estructuran, agrupan y organizan en unidades.
- Conforme a un acuerdo a escala europea, se dará una cifra máxima de créditos al conjunto de unidades de una vía formativa, programa de formación o cualificación completos. Dicho acuerdo permite conceder a cada unidad o grupo de unidades una cifra de créditos partiendo de la importancia de cada unidad en el conjunto de la cualificación. El valor de transferencia o intercambio de cada unidad se definirá con estos puntos de crédito.
- Otro acuerdo de cooperación asociará a los centros que apliquen en la práctica este mecanismo de movilidad para sus alumnos a partir del SECFP/ECVET. Dicho acuerdo definirá la zona de mutua confianza entre los centros formativos, y el conjunto de unidades asociadas por uno u otro sistema de formación a una cualificación, así como las características de los módulos, programas, prácticas, unidades formativas etc., a que el alumno asistirá en el marco de su movilidad. El acuerdo, junto con otros documentos (Europass, Suplemento al título/certificado, Suplemento al título superior, etc.) garantizará la transparencia del proceso individual de movilidad, los objetivos de las actividades formativas y la adquisición de los correspondientes conocimientos, capacidades y competencias"

(www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, p. 4) (consultada el 31.01.2005).

⁽¹⁹⁾ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html (consultada el 12.12.04, S.1)

⁽²⁰⁾ Hasta la fecha no parecen existir resultados, como pudo apreciarse en la reunión de 17 de enero de 2005 de la Went GmbH celebrada en Hannover.

Preparación

Competencias Interculturales para formadores en la empresa y maestros técnicos, como condición para la preparación de prácticas en el extranjero

En las próximas generaciones de formadores y maestros irá surgiendo la necesidad de disponer de una experiencia profesional propia en el extranjero. La integración de Europa y la mayor aceptación de programas formativos europeos impulsarán decisivamente este proceso. Pero ello no significa en absoluto que los formadores en la empresa o los maestros técnicos encargados hoy de las prácticas con extranjeros o de llevar la formación a otro país estén mal cualificados para esta labor. Simplemente, los interesados y futuros docentes han de saber las competencias que de ellos se esperan para poder desempeñar su actividad con éxito.

Las condiciones más imprescindibles para un trabajo internacional son de orden personal. Esto rige tanto para los alumnos participantes como para organizadores. En primer lugar, mencionaremos el requisito de *tolerancia ante otras estructuras formativas en el país anfitrión*, y el de *desarrollar un sentimiento diplomático* (dimensión afectiva de las competencias interculturales). La apertura a nuevas ideas y la flexibilidad caracterizan a estas personas comprometidas que aprenden a manejarse en situaciones complejas.

Es importante que los responsables se comprometan oportunamente con los contactos internacionales. Particularmente en Francia y los países meridionales europeos, los directores de centros formativos pueden a menudo establecer contactos que se niegan al docente normal. El contacto escuela-mundo económico transcurre en muchos países exclusivamente entre direcciones empresariales y escolares, que de esta manera ayudan a sus responsables asociados a encontrar los vínculos necesarios. Ha demostrado ser útil que los representantes de un centro participen en las reuniones de los otros centros asociados, para conocer la situación en el país anfitrión y practicar por sí mismos *in situ* la dimensión conductual de la competencia intercultural. Y también para la labor del centro que envía al alumno resulta útil que el responsable correspondiente reciba apoyo p.e. del director y de toda la estructura de intercambio, pues serán frecuentes las situaciones que pueden sencillamente solucionarse con medidas comunes, como p.e. la exención de dar clase durante una visita al centro asociado.

Otra gran ayuda para perfilar nuevas asociaciones de intercambio formativo y colaboración son las visitas preparatorias, que promueven los programas formativos europeos y las Obras Juveniles. Para ello es interesante crear un centro nacional de coordinación, cuyo asesoramiento y apoyo resultan muy valiosos para crear asociaciones de colaboración firmes. Aun cuando el proceso de solicitud obligue al alumno a concretar en parte su flexibilidad, los formularios presentados le preparan también a los

contenidos básicos de su futura estancia, y facilitan así su trato con los asociados en el país anfitrión.

Resulta imposible enumerar en detalle a una persona externa las innumerables experiencias que comporta una estancia en el extranjero. Con todo, los programas formativos europeos del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y de las organizaciones bilaterales (DFJW, Obra Juvenil germano-polaca, las coordinadoras germano-checas "Zukunftsfond" y "Tandem") ofrecen abundantes cursos de introducción/preparación, y materiales de apoyo para mediadores de la formación profesional ⁽²¹⁾.

Módulo de certificación: la Pre-Departure Training como preparación pedagógica a la europráctica.

La descentralización del entorno didáctico durante los intervalos de formación profesional en el extranjero bajo la forma de europrácticas sitúa a los responsables docentes en un papel no habitual. En su propio país, los formadores pueden influir y dirigir en cada situación el proceso formativo de un alumno, ya que existe casi siempre un contacto inmediato. Por el contrario, en el curso de una europráctica, incluso cuando se utilicen medios de telecomunicación, el formador de origen sólo puede intervenir muy limitadamente en la enseñanza. Además su intervención contradiría los principios básicos de la europráctica y el particular estilo pedagógico. Con todo, se mantiene la intención de organizar desde lejos la formación lo mejor posible para que el resultado didáctico intercultural sea óptimo. Y así, parece conveniente antes de iniciar la práctica preparar al alumno a los requisitos (interculturales) que puedan surgir en el extranjero con una *Pre-Departure-Training* ⁽²²⁾.

Esta preparación debe consistir en desentrañar informativamente el complejo mundo laboral del extranjero, y orientar en determinadas direcciones la observación de los practicantes. Podrá evitarse así que la formación descentralizada produzca resultados dispersos. La adecuada pre-

⁽²¹⁾ Estos programas de formación continua aparecen en los enlaces internet de las respectivas organizaciones p.e. www.cedefop.europa.eu, dfjw.org.

⁽²²⁾ Nuestra propuesta de efectuar una preparación conveniente de la práctica en el extranjero para aumentar la calidad de la formación profesional es una novedad en Alemania. Podemos consolarnos observando que, a escala internacional, la situación no es mucho mejor. Según Apfelthaler (1999, p. 184), incluso entre trabajadores de multinacionales, tan sólo del 30 al 45 % como máximo recibe una preparación para una estancia laboral en el extranjero y el contacto con otras culturas. Richard Mead es aún más demoledor: "Only 12 per cent in 51 multinational US corporations had been offered seminars and workshops on cross-cultural differences and doing business abroad. Other research estimates that 65 per cent of United States MNCs do not offer training to their expatriates before sending them overseas" (Mead, 1998, p. 423).

paración de una práctica en el extranjero confiere a ésta una estructura y reduce el riesgo del fracaso.

Es probablemente cierto que las prácticas de movilidad para jóvenes en formación profesional inicial se preparan deficientemente a escala internacional. No se dispone evidentemente de cifras sobre tipo y asistencia a la preparación de prácticas en el extranjero. La descentralización de estas etapas formativas en algunas empresas y escuelas, y el hecho de que la tendencia moderna a las prácticas esté comenzando a difundirse, dificultan continuamente la recogida de informaciones. Así, en estos momentos sólo puede lamentarse la práctica ausencia de una preparación sistemática para las prácticas en el extranjero. Y ello tiene aún peores consecuencias porque los jóvenes practicantes no disponen de recursos personales o metódicos con los que puedan resolver los problemas que surjan para ellos en otro país. Les falta el repertorio al que puede recurrir un cosmopolita experimentado. Mucho más que el profesional enviado por consorcios internacionales a otro país, el joven practicante corre riesgo de que su práctica externa le resulte inútil y -en caso extremo- de abandonarla.

Para evitarlo, es necesario y urgente que intervengan todos los responsables de su formación. Éstos afrontan una nueva tarea y han de preguntarse primeramente cuáles son los objetivos de la preparación de una práctica en el extranjero y cuáles los contenidos curriculares que permitirán cumplirlos.

Posibles elementos curriculares de preparación a la práctica

Tras analizar y seleccionar diversos catálogos elaborados para profesionales que trabajan en el extranjero -que pueden consultarse por ejemplo en Apfelthaler (1999, p. 184 y sig.)-, proponemos pragmáticamente el siguiente objetivo primario para el *plano de competencias afectivo-interculturales* (sensibilidad intercultural), como meta a conseguir a través de una práctica internacional:

El practicante debe adaptarse con la máxima competencia, igualdad y eficiencia a la cultura extranjera

Este objetivo primario puede subdividirse en los siguientes objetivos parciales, que permiten extraer criterios para conceder puntos de crédito conforme al sistema SECP/ ECVET. Los profesionales enviados al extranjero deben en particular:

- poseer la sensibilidad correspondiente a los contextos interculturales;
- poder adaptarse rápidamente a otros entornos;
- poder enfrentarse a inseguridades y ambigüedades;
- tener interés por superar las fronteras de su propia cultura;
- estar dispuestos a olvidar estereotipos sobre otras culturas;
- poder integrarse en nuevos equipos de trabajo.

En el plano de los objetivos *cognitivo-sociales* (conocimiento intercultural), las personas *deben adquirir un conocimiento complejo de la cultura externa y de la propia*. Se proponen para ello, por consenso pragmático, criterios generales a título de estímulo, a partir de los cuales y en función de la situación en el país anfitrión podrán extraerse los módulos que parezcan convenientes:

- idioma del país ⁽²³⁾,
- datos demográficos de todo tipo,
- datos físico-geográficos,
- datos de transporte,
- existencia de tecnologías modernas de comunicación,
- sistema escolar,
- nivel formativo de los trabajadores,
- situación de la mujer,
- situación de las minorías,
- función de la historia en el país anfitrión,
- normas de propiedad,
- normas de seguridad,
- diálogo en la empresa,
- conciencia ambiental,
- situación política /división del poder,
- sindicatos y patronales,
- aspectos fiscales,
- fomento económico regional,
- influencia de la religión sobre la conducta laboral,
- particularidades jurídicas,
- conducta de ocio.

El tratamiento de una selección de estos u otros temas puede contribuir a despertar el interés del practicante por determinados problemas del país anfitrión. Además, se “desentraña” y facilita la enorme complejidad de una vivencia en el extranjero. La preparación podría dar lugar a una tarea de trabajo u observación en la fase práctica. El objetivo de la tarea sería orientar el interés del practicante en un sentido determinado, y crear la base para un diálogo de evaluación o una presentación una vez acabada la práctica. Ello permitiría a la vez diagnosticar y valorar la dimensión conductual (comportamiento) de las competen-

⁽²³⁾ La ampliación de la competencia lingüística suele considerarse -justificadamente- objetivo principal de una práctica en el extranjero. La gran popularidad de prácticas en países como Gran Bretaña, Francia y España, se explica por la difusión global de los respectivos idiomas y la esperanza de los practicantes de sacar una ventaja lingüística para la carrera y la profesión a partir de su experiencia en el extranjero. Es naturalmente deseable que la enseñanza del idioma extranjero en la escuela reduzca o evite los problemas lingüísticos de los alumnos que marchan a estos países, a través de una formación correspondiente ya en la fase preparatoria de sus prácticas. Y esto se aplica evidentemente también a aquellas prácticas que utilizan el inglés, el francés o el español como idioma puente o “*lingua franca*”.

cias interculturales obtenidas ⁽²⁴⁾. Para una valoración con puntos de crédito ECVET habría que definir las horas necesarias para esta *Pre-Departure-Training*. Por ejemplo, si la carga de trabajo supone un seminario en tres días de ocho horas, podría concedérsele *un* punto de crédito ECVET.

De las europrácticas a la formación mixta internacional: etapas formativas europeas en vías de certificación para una combinación internacional de la FP

A pesar de las impresionantes cifras de alumnos de FP participantes en programas bilaterales, los desplazamientos reales de alumnos en el sistema dual son muy inferiores a lo esperado. La formación mixta internacional podría contribuir a incrementar significativamente esta cifra ⁽²⁵⁾. La idea es sencilla y ya existen intentos en zonas fronterizas, de los que podríamos aprender. En ellos, suele trabajarse con clases de jornada completa. Las distancias de los desplazamientos son modestas, de suerte que en caso de conflicto el centro formador que envía al alumno puede garantizar un apoyo personal. Sin embargo, estas tentativas no han dejado de tener problemas, casi siempre de tipo administrativo, por ejemplo debido a las divergencias en los sistemas de formación. Así, se observan fuertes diferencias entre las partes teóricas y prácticas en las vías formativas de los dos estados participantes, lo que genera dificultades para el reconocimiento mutuo mediante exámenes finales. A este respecto será necesario encontrar formas de superar rápidamente las trabas burocráticas. Precisamente para la formación de artesanos, existe una tradición de siglos con la que podríamos entroncar. Es cierto que los viajes de aprendices se llevaban a cabo antiguamente siempre después de su formación inicial, pero, con todo, la estructura de edades seguiría siendo la misma que hoy.

⁽²⁴⁾ Puede asumirse que, con fines de evaluación, sólo sirven criterios operativos, es decir observables, tal y como indican las teorías sobre exámenes. Por tanto, la evaluación de las dimensiones afectivas resulta imposible desde un principio. En el otro extremo, las dimensiones cognitivas sí pueden perfectamente formularse en pruebas escritas u orales, y evaluarse por un observador.

⁽²⁵⁾ Entendemos por "formación mixta internacional" el hecho de que formadores de un campo profesional en distintos países europeos desarrollen un modelo formativo común para la formación profesional inicial y acuerden contenidos formativos que los respectivos asociados pueden impartir a los alumnos como complemento de su formación. Se alcanza el objetivo de la formación mixta cuando, al término del periodo formativo regular, el título o certificado está expedido por al menos dos países europeos distintos. Se trata de permitir que los jóvenes tengan experiencias internacionales *durante* su formación profesional inicial. En el pasado -por ejemplo los tradicionales "oficiales viajeros" del artesanado alemán- ello sólo era posible *después* de la formación inicial.

Una formación mixta internacional parece conveniente por consideraciones pragmáticas antes de nada para una Cámara de artesanos ⁽²⁶⁾ que ya disponga de experiencias de formación europea. Es necesario tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- una buena parte de la formación profesional inicial debe poder efectuarse en uno o incluso dos centros formativos asociados del extranjero;
- estas etapas formativas externas deben consistir en estancias prolongadas, de cuatro a seis meses de duración. Para centros alemanes, es probablemente más sencillo enviar al alumno por un año entero;
- además del título profesional de su país de origen, los alumnos obtienen la titulación profesional del respectivo país anfitrión, tal y como ya practican en el ámbito de la enseñanza superior numerosas asociaciones de universidades.

Un potente argumento en contra será probablemente que en ese periodo los alumnos sólo podrán empezar a integrarse, cobrar fiabilidad y generar un primer beneficio para la empresa. Además, puede que en muchos casos no les sea fácil recuperar autónomamente las enseñanzas a que no se ha asistido en la escuela de origen. En opinión de algunos expertos formativos, para que un proyecto de formación mixta tenga éxito, éste debe efectuarse bajo la dirección de instancias competentes, como las cámaras de artesanos en cooperación con un centro de FP y con los centros asociados extranjeros. Un primer paso podría ser obligar a una mayor movilidad de los formadores. Éstos visitarían los centros extranjeros para verificar en concreto las condiciones formativas de sus aprendices y convenir las etapas formativas. Junto con los asociados del extranjero, deberán estructurar formaciones que por regla general duran de 3 a 3 1/2 años, de tal manera que las etapas transcurridas en el extranjero no requieran ni añadir tiempo ni perder éste. Además, el proyecto podría contribuir a coordinar entre sí los planes generales de formación, para integrar las prácticas en el extranjero en un marco vinculante.

Si logra implantarse en la formación mixta la posibilidad de una certificación SECP/ECVET, surgiría una excelente oportunidad para incrementar la calidad y el atractivo del sistema alemán dual de formación profesional, y ello en el contexto de la tendencia mencionada a la internacionalización de la FP mediante la reforma de la ley alemana. El presente artículo ha expuesto simplemente *uno* de los varios resultados del proyecto Leonardo Practicert/Europass Plus: la adquisición de competencias interculturales. Con el trasfondo del método de resolución pragmática adoptado por el proyecto Practicert, podemos afirmar

⁽²⁶⁾ Las profesiones que parecen ser más idóneas para implantar una formación mixta internacional serían por ejemplo las de construcción (p.e. techador), instalador de sistemas de calefacción, mecánico de máquinas agrarias y automóviles, técnico en electrónica y soldador de parqué.

que existen sin duda posibilidades de establecer criterios para todas las dimensiones de las competencias interculturales (afectiva, cognitiva, conductual), que permitirían detectar éstas y evaluarlas o certificarlas con puntos de crédito dentro de Practicert. Parece fácil concluir que la definición de una formación mixta facilitaría enormemente tanto la consecución de un consenso pragmático en cuanto a criterios para las dimensiones de las competencias interculturales como asimismo la asignación común de puntos de crédito SECFP/ ECVET, y la correspondiente certificación a través de un Europass Plus. ■

Bibliografía

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Colonia, 1996.
- Alexander, P.-J.; Hahne, M. Lukas, M y D. Pohl, *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika 2002*. In: www.mhahne/gmxhome/europa/materialien/Qualitaetsverbesserung.pdf (consultado el 31.01.2005).
- Alexander, P.-J.; Hahne, M. Lukas, M und D. Pohl *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, p. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Viena, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. *Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training*. En Clermont, A.; Schmeisser, W. (Ed.): *Internationales Personalmanagement*. Munich, 1997, p. 349-371.
- Bader, R.; Müller, M. *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule*, Cuaderno 6, 2002, p. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich, 2002.
- Bea, F.X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Stuttgart, 2001.
- BMBF. *Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes, 2005*. www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig.reform.pdf (consultado el 31.01.2005).
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn. 1999.
- Demorgon, J. *Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen*. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hg.): *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. n°. 13, 1996, p. 7-17.
- Deresky, H. *International Management. Managing Across Borders And Cultures*. New Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik* n° 18/2004 de 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. London, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. Nueva York et.al., 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. Nueva York et.al., 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*, 2004. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D74743/hbs/hs.xsl/163_316 (consultado el 31.01.2005).

- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Berna, Stuttgart, Viena, 2002.
- Hofstede G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Nueva York et al., 1997.
- Jaßmeier, A. Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifikation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, Cuaderno 6, 2003, p. 218-221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Ed): *Betrifft: berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Kempf, F. *Publicación sobre política formativa de la Unión Europea. Documento de trabajo "Tratamiento de la cualificación extranjera"*, 19.04.2004. Reunión técnica celebrada los días 21./22.4.2004 en la Casa del Artesano en Berlín sobre "Formación mixta internacional". 2004.
- Kuhlmeier, W. Stichwort: Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Ed): *Betrifft: berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (Ed.): *Curriculum-Handbuch*, Band III, Munich, Zürich, 1975, p. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Stuttgart, Jena, 1995.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres, 1993.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Viena. Nueva York, 1973.
- Watzlawik, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D. D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Berna, Stuttgart, Toronto, 1993.