



**Karl J.  
Skåbrevik**

*Ålesund University College*



**Randi Bergem**

*Møre Research*



**Finn Ove  
Båtevik**

*Møre Research*



**El artículo expone las medidas que debieran implantarse en la escuela secundaria superior y en el sistema de formación de aprendices en Noruega a fin de ayudar a los alumnos desfavorecidos a obtener una cualificación de acceso a la enseñanza superior, o un certificado profesional. Los resultados descritos se basan en las conclusiones de un proyecto creado por el Ministerio de Educación noruego, que permitió explorar métodos por los que la escuela puede planificar, organizar y aplicar programas educativos individuales para el alumnado desfavorecido. Todos los alumnos que participaron en el proyecto aspiraban a conseguir la cualificación de acceso a la enseñanza superior, o el certificado profesional. Al término del periodo cubierto por el proyecto, ello seguía siendo el objetivo del 77 % de los participantes.**

(<sup>1</sup>) Competencia parcial, y Diferenciación y organización en la enseñanza secundaria superior.

# La Cualificación de acceso a la enseñanza superior o el Certificado profesional para adolescentes desfavorecidos en Noruega

## Introducción

Todos los jóvenes noruegos de 16 a 19 años tienen el derecho a recibir enseñanza secundaria superior. Este derecho fue estipulado por ley con motivo de la reforma de la enseñanza secundaria superior decidida en 1994, denominada "Reforma 94" y cuyo objetivo era garantizar que el máximo número posible de alumnos o bien alcanzase el nivel de acceso a la enseñanza superior o lograrse al menos un certificado como operario cualificado. Para ayudar a los alumnos desfavorecidos o discapacitados a conseguir dicho objetivo, se les concede una matrícula prioritaria en el primer año del curso de su elección, con derecho a recibir enseñanza especial compensatoria si la precisan. Las medidas compensatorias se basan inicialmente en una evaluación de los problemas que estos alumnos ya han afrontado en la escuela secundaria inferior.

Una evaluación de la Reforma 94 ha examinado las repercusiones de ésta sobre los desfavorecidos (Kvalsund y Myklebust, 1998), encontrando para este grupo que cerca del 45 % de los alumnos que comenzaron la escuela secundaria superior en 1995 abandonaba ésta durante los tres primeros años. Pudo demostrarse también que una cifra relativamente alta de alumnos recibía formación en grupos separados o clases especiales, un factor que -quizá- dificulta la obtención de un título o certificado.

A partir de estos resultados, el Ministerio de Educación puso en marcha un proyecto de tres años con el fin de evaluar métodos que permitan crear y aplicar en las escuelas

planes educativos individuales destinados a los alumnos desfavorecidos que aspiran a la cualificación de acceso a la enseñanza superior o al certificado profesional, y contribuir con ello a lograr los objetivos de la Reforma 94.

El proyecto que este artículo analiza se integra en diversas iniciativas de investigación y desarrollo generadas por las evaluaciones de la Reforma 94, como Partial competence (Skåbrevik y Båtevik, 2000) y Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring<sup>(1)</sup> (Dale, 2002). El primero tenía por objetivo definir la forma en que los alumnos pueden obtener competencias o cualificaciones parciales en determinado módulo o módulos incluidos en el programa de estudios; el segundo intentaba encontrar métodos prácticos que contribuyeran a crear programas individuales para cada alumno, en función de sus capacidades y necesidades educativas.

## Evaluación del proyecto

El proyecto analizado en el artículo ha sido evaluado por los autores de éste. Se llevó a cabo en tres condados y nueve escuelas secundarias superiores. En uno de los condados participaron en él también cuatro oficinas formativas. La evaluación se efectuó a partir de los informes escritos recibidos, las entrevistas efectuadas a los coordinadores del proyecto en los diversos condados, las entrevistas realizadas a responsables de escuelas y oficinas formativas, así como a alumnos, aprendices y sus respectivos empleadores. Nos entre-



vistamos con el coordinador responsable de todo el condado y con los coordinadores locales de cada escuela concreta al menos una vez por año, y una o dos veces durante todo el proyecto con los restantes protagonistas. Las entrevistas se basaron en una selección de preguntas centrada en aquellos aspectos del programa relevantes para el alumno individual, pero que pueden diferir de un alumno a otro. Se recogieron además todos los años datos sobre el progreso de los alumnos. Dado que la mayoría de alumnos aspiraba a un Certificado Profesional, el artículo se concentrará en este grupo. Debemos advertir que, aun cuando los alumnos integrados en este proyecto seguían sus propios programas individuales, dichos programas asumen los objetivos principales de la enseñanza secundaria superior.

## La enseñanza secundaria superior en Noruega

La enseñanza secundaria superior está organizada en Noruega bajo la forma de un programa de tres años escolares para quienes aspiran a una cualificación de acceso a la enseñanza superior, y de dos años en la escuela más otros dos en prácticas de aprendizaje para quienes pretenden lograr un certificado profesional. En estos dos últimos años de aprendizaje, la responsabilidad formativa recae sobre la empresa contratante, que firma un contrato con el aprendiz. Las empresas que contratan aprendices para formarlos reciben una subvención estatal, y subvenciones complementarias en el caso de adolescentes que precisen una atención extra por parte de la empresa. Cada condado cuenta con una "oficina de aprendices" que da el visto bueno a las empresas adecuadas y ayuda a los alumnos de las escuelas secundarias superiores a contactar con éstas para conseguir un contrato de formación. Esta oficina designa también una comisión que evalúa el rendimiento de los aprendices antes de expedir el certificado profesional. Además, las empresas del mismo sector profesional suelen crear su propia oficina formativa, que les asiste en la contratación y la formación de aprendices y apoya generalmente a éstos durante el periodo de aprendizaje.

Cuadro 1

### Discapacidades entre los participantes en el proyecto

	cifra
Deficiencias visuales	4
Deficiencias auditivas	2
Discapacidades traumatológicas o problemas de coordinación motriz	8
Problemas de idioma o habla	15
Discapacidad formativa	32
Problemas psicosociales	40
Problemas médicos	11

## Alumnos y aprendices participantes en el proyecto

El Cuadro 1 resume los problemas que afectaban a los 64 alumnos y aprendices participantes en el proyecto. Algunos de los más jóvenes sufrían más de un solo problema, y por ello el número total de problemas recogidos en el Cuadro supera la cifra total de alumnos.

Como revela este cuadro, la mayoría de los adolescentes sufría problemas psicosociales y/o problemas de concentración (discapacidad formativa) al integrarse en el proyecto. Las discapacidades físicas eran menos frecuentes, pero las personas con problemas visuales, auditivos y traumatológicos pueden incluirse en ese cómputo. En comparación con la muestra de alumnos desfavorecidos analizada por Kvalsund Myklebust (1998) en su evaluación de la Reforma 94, la muestra de nuestro proyecto contiene más personas con problemas psicosociales y/o problemas de concentración.

## Resultados

Este proyecto tuvo una duración de tan sólo tres años. La mayoría de los alumnos que aspiraban a una cualificación de acceso a la enseñanza superior no fueron capaces de obtener ésta, al precisar más tiem-



Cuadro 2

### Objetivos de enseñanza secundaria superior entre los alumnos al final del proyecto

	muchachos	muchachas	todos
Examen de acceso a la enseñanza superior	6	4	10
Certificado profesional	26	13	39
Diploma de competencia parcial	7	2	9
Fuera de la enseñanza secundaria superior	5	1	6
Totales	44	20	64

po para aprobar el programa de estudios, y por eso algunos de ellos se integraron en los proyectos del segundo año de este periodo. Las conclusiones se basan por tanto en la categoría alcanzada por el proyecto total a finales del año académico 2000/2001 (primavera de 2001), cuando la mayoría de los alumnos aún tenían que acabar su educación o su periodo de aprendizaje. Con todo, la mayoría del alumnado había progresado tanto en los respectivos programas que resultaba posible definir si la perspectiva de obtención de una cualificación de acceso a la enseñanza superior o un certificado profesional era realista. Al término del periodo del proyecto, las escuelas o las oficinas de aprendices elaboraron planes para los alumnos concretos que exponían el resto de su formación, y el Cuadro 2 muestra los objetivos que se plantean los alumnos conforme a dichos planes.

El objetivo del proyecto había sido ayudar al máximo número posible de estos alumnos a obtener una cualificación de acceso a la enseñanza superior o un certificado profesional. Al término del periodo del proyecto, ello seguía siendo la meta para el 77 % de los participantes. En ese momento, 39 de entre ellos declaraban el certificado profesional y 10 la cualificación de acceso a la enseñanza superior como su objetivo. El resto o bien había abandonado ya la escuela o bien aspiraba a una competencia parcial acreditada, que es un diploma diseñado para los alumnos incapaces de alcanzar la cualificación de acceso a la

terciaria o el certificado profesional estándar (Skårbrevik y Båtevik, 2000). Al final del proyecto 24 alumnos (un 38 %) se hallaban en su último año escolar o trabajando como aprendices.

El índice de abandonos resulta menor que el arrojado por el estudio de seguimiento para alumnos desfavorecidos realizado en el contexto de la evaluación de la Reforma 94 (Myklebust, 2001), donde el 45 % del grupo había abandonado la escuela transcurridos 3 años. Parece pues que las medidas adoptadas en el presente proyecto han estimulado a los alumnos participantes a permanecer en sus programas educativos y también pueden haber contribuido a incrementar la cifra de los que alcanzan una cualificación o un certificado integrales.

### La importancia de un nuevo contexto para la educación y la formación

En general, los problemas que afronta un alumno inicialmente en la escuela primaria y la secundaria inferior condicionan su necesidad de educación compensatoria o de otras medidas cuando accede a la escuela secundaria superior. Así y todo, en esta última los alumnos se ven confrontados a una cultura distinta, nuevas materias, nuevos docentes y, en el caso de muchos, a un entorno más orientado a resultados formativos. Se produce lo que Bronfenbrenner (1979) ha denominado una "transición ecológica". Para 13 de los 64 alumnos participantes en el proyecto, la situación educativa cambió radicalmente con la transición de la escuela secundaria inferior a la superior. En la mitad de dichos casos desaparecieron más o menos los problemas sociales, por colaboración entre la escuela y los alumnos. Para los demás se trataba de asumir nuevas posiciones y nuevas funciones conforme accedían a una situación social nueva, lo que pareció afectar a su comportamiento y su motivación. En algunos casos se informó que los problemas existentes en la secundaria inferior, tanto de comportamiento como de dificultades formativas, desaparecían al pasar el alumno a la escuela secundaria superior.

Un progreso educativo lento se consideraba característico para muchos alumnos participantes en el proyecto. En la mayoría de casos, los alumnos habían requerido dos



años para acabar el curso básico del primer año, y muchos alumnos de la vía profesional también habían invertido dos años en el curso avanzado. Según los planes previstos, sólo 21 alumnos (un 34 %) conseguirían acabar los cursos necesarios para lograr la cualificación de acceso o el certificado profesional conforme al calendario previsto (3 ó 4 años), 12 alumnos (un 19 %) precisarían 5 años y 9 alumnos (un 14 %) 6 años o más<sup>(2)</sup>. Para los alumnos de la vía profesional, este progreso lento en la escuela se combina con una formación práctica en la empresa y está considerado necesario por docentes y alumnos para llevar el programa educativo a término.

Los cursos básicos del primer año parecen constituir un obstáculo para muchos de los alumnos de la vía profesional. Pero una vez que el alumno logra superar esta etapa, los cursos superiores y el periodo de formación como aprendiz parecen ya más fáciles de aprobar. Cuando el proyecto llegó a su fin, 54 alumnos (un 84 %) habían acabado al menos el primer año de la enseñanza secundaria superior.

Una tercera parte de las lecciones contenidas en el curso básico de la vía profesional que imparte una escuela secundaria son asignaturas de tipo teórico. Son muchos los alumnos del proyecto con un historial de fracaso en estas materias, tanto en la escuela primaria como en la secundaria inferior, y que carecen de los conocimientos básicos, la motivación y las capacidades para estas tareas escolares. Al ampliar el curso básico a dos años y combinarlo con una formación externa, la escuela secundaria superior se hace más accesible para los alumnos, pues les ofrece un respiro en algunas materias teóricas y les permite darse cuenta de que son capaces de realizar un trabajo en la empresa, lo que incrementa su autoestima y a la vez su motivación para aprobar las materias teóricas imprescindibles para obtener el certificado. Un proyecto realizado anteriormente casi para el mismo grupo destinatario llegó a conclusiones similares (Skårbrevik y Båtevik, 2000). Muchos de los alumnos que practicaron esta combinación escuela-trabajo recibieron una oferta de contrato de prácticas en la misma empresa.

## Prevenir los abandonos

Un buen número de alumnos participantes en este proyecto sufría problemas sociales o psicosociales junto a dificultades de concentración. Sin la atención especial que se les prestó en el curso del proyecto, muchos hubieran abandonado la escuela. Básicamente, los docentes deben mostrar un interés positivo por el alumno y, como llegó a expresar uno de éstos, reconocer y apreciar su presencia y buscar causas de posibles ausencias. Es frecuente que un alumno desaparezca por varios días, sin que la escuela emprenda nada para averiguar lo que sucede. Y si esta ausencia se prolonga durante varias semanas, el regreso del alumno a la escuela puede ya resultar difícil. En el proyecto que comentamos, algunas escuelas crearon métodos especiales para prevenir esta eventualidad. Se requiere una estrecha colaboración entre docentes, asesores escolares y familias, que en ocasiones incluirá también al psicólogo de la escuela y a los centros sociales, especialmente cuando el alumno pasa a ser aprendiz en una empresa. En muchos casos, el empresario y los otros trabajadores hacen un esfuerzo extraordinario para ayudar al aprendiz cuando aparecen problemas. Pero suele ser necesario el apoyo de las oficinas formativas y de otros centros que conocen al aprendiz, e incluso la escuela secundaria superior tiene que ayudar específicamente en determinados casos. Los asesores escolares que asisten al aprendiz poseen los conocimientos y capacidades profesionales necesarios para intervenir de forma constructiva en caso de que surjan problemas. La responsabilidad de la escuela por un alumno suele terminar normalmente cuando éste comienza el periodo de prácticas (la formación como aprendiz). Pero este proyecto ha revelado la importancia de que un orientador o un docente continúen ofreciendo durante toda su formación como aprendiz apoyo al alumno que padece problemas de orden social o práctico, a la vez que lo hace el empresario. Ello presupone una integración más intensa entre la educación escolar y el sistema de formación de aprendices.

## Cuestiones formales de transición

Algunas transiciones dentro de la enseñanza secundaria superior requieren un proceso formal, especialmente en la vía del cer-

<sup>(2)</sup> Para siete de los alumnos resultó difícil calcular el tiempo necesario para alcanzar el objetivo de un certificado profesional o una cualificación de acceso, pues algunos tardaron mucho en hallar un contrato de aprendiz.



tificado profesional. Una vez que los alumnos han aprobado el curso básico, deben solicitar su admisión en uno de los cursos más especializados del segundo año. Cuando aprueban el segundo año, es necesario encontrar un puesto de prácticas de aprendizaje. Una tarea fundamental de este proyecto consistía en encontrar mecanismos que permitieran facilitar la transición de la escuela al puesto de prácticas, ya que ello exige una estrecha colaboración entre la escuela, el alumno, las oficinas de aprendizaje del condado, las oficinas formativas creadas por los empresarios y la empresa. Por ejemplo, una empresa puede solicitar subvenciones complementarias al gobierno central cuando contrata aprendices que requieran una atención especial, pero las formalidades necesarias suponen una labor adicional para el empresario, que éste considera gravosa. Hay que esperar hasta que las solicitudes se aprueban, lo que hace más difícil aún para el alumno desfavorecido conseguir un aprendizaje. A raíz de las conclusiones de este proyecto, se crearon nuevos mecanismos que permiten conceder subvenciones sin necesidad de intervención de la empresa, lo que hace mucho más sencillo obtener un contrato de aprendizaje.

### **La alternancia entre la escuela y la empresa**

Muchos empresarios declaraban su escepticismo sobre la admisión de aprendices precisados de atención especial. Para superar este prejuicio, las escuelas intentaron integrar pronto a sus alumnos en la empresa adecuada, por ejemplo cuando el alumno se encontraba en el curso básico, y a la vez admitir un progreso formativo más lento. Pero es más frecuente aplicar esta medida en los cursos avanzados, cuando se prevé la integración normal en la empresa. En casi todos los casos, los alumnos pasan uno o dos días por semana en la empresa, un método que da buenos resultados por diversas razones: por un lado, los potenciales empleadores traban así conocimiento con algunos alumnos, y después se alegran de admitirlos como aprendices; por otro, los alumnos combinan de esta manera la teoría con la formación práctica, y reconocen la relevancia de las materias enseñadas en la escuela. La motivación para los alumnos es mayor si pueden salir de la escuela y realizar trabajos prácticos, aun cuando ello sig-

nifique tardar un año más en obtener el certificado: la alternativa podría consistir en suspender un curso escolar y tener que repetir año de todas formas. Esta alternancia no siempre resultó fácil de aplicar, pues hubo que adaptar el trabajo en las empresas respectivas a los horarios escolares y es esencial un espíritu de colaboración entre escuelas, alumnos y empresarios para evitar problemas.

### **La función de las oficinas formativas**

Diversas empresas crearon estas oficinas para que les ayudasen en la contratación y formación de aprendices. En uno de los condados, algunas oficinas participaron asimismo en el proyecto, mientras que en los otros sólo lo hicieron cuando el coordinador lo consideraba necesario. La colaboración con estas oficinas fue algo esencial para garantizar prácticas de aprendizaje a muchos de los alumnos. Con todo, en algunos casos estas oficinas no deseaban conceder prioridad a los jóvenes desfavorecidos. Los empresarios pueden elegir libremente a los aprendices que desean, y no es sorprendente por ello que algunos pretendan contratar tan sólo a los alumnos más aventajados. En varios casos se observó que, sin un gran esfuerzo por parte de la familia, los docentes o quienes conocen personalmente al alumno, hubiera sido muy difícil encontrarles una plaza de aprendiz. Parece que el objetivo de la enseñanza secundaria superior -dar a todos los jóvenes la oportunidad de obtener un certificado profesional- sólo puede lograrse si todos los alumnos cuentan con una red de apoyo que les ayude a conseguir plaza. Al término del proyecto, 16 adolescentes (un 25 %) habían conseguido ya plaza, y los restantes estaban en proceso de lograr un contrato con los empresarios. Las entrevistas realizadas a empresarios y alumnos y la información obtenida de docentes locales participantes en el proyecto revela que para encontrar plaza de aprendiz a estos adolescentes es necesario rebasar los procedimientos formales y asegurarse el apoyo de la escuela y de la oficina de aprendizajes.

Las oficinas formativas ayudaban también a los empresarios, organizando reuniones periódicas con los aprendices para tratar de los problemas surgidos, ya fueran de for-





mación o de otro tipo. Los empresarios juzgaron positiva esta ayuda para garantizar la calidad de la formación, y de una importancia particular en el caso del trabajo con jóvenes desfavorecidos.

La información es un elemento clave cuando los alumnos pasan de un año a otro dentro de los cursos escolares, o de la escuela a una plaza de aprendiz, y su falta suele generar descontento en casi todos los protagonistas. Es importante ofrecer informaciones relevantes sobre el alumno o el aprendiz, y ser consciente de que cuando éste accede a una situación formativa nueva sus problemas pueden ser distintos a los del anterior contexto, o llegar incluso a desaparecer. Los empresarios sin experiencia previa de admisión de alumnos suelen preocuparse y vaticinar dificultades, pero el proyecto demostró que algunos de los que habían contratado ya antes como aprendices a jóvenes desfavorecidos estaban más dispuestos a seguirlo haciendo en el futuro. También se observa que es contraproducente esconder información con el fin de obtener una plaza de aprendiz, porque ello socava la necesaria confianza entre el empresario, la escuela o toda otra agencia implicada, y a su vez dificulta para el empresario la labor de planificar y aplicar una buena formación del aprendiz.

## Cooperación

Varios de los alumnos y aprendices padecían problemas sociales o psicosociales. Para este grupo, el apoyo que reclaman estas dificultades resulta tan importante como la adaptación especial a que se somete el programa de formación. Con frecuencia, los problemas educativos desaparecen si se resuelven los problemas de orden social o psicosocial y se estabiliza la situación social de alumnos o aprendices. Pero ello requiere una muy estrecha colaboración entre los jóvenes, sus familias, las entidades sociales, el asesor psicológico escolar u otras agencias externas a la escuela. Oficialmente, las escuelas no tienen ninguna responsabilidad una vez que el alumno acaba su fase educativa y comienza a buscar una plaza de aprendiz. Pero este proyecto permite afirmar que las escuelas pueden desempeñar en el caso de los alumnos desfavorecidos una importante función coordinadora durante la formación y el periodo de aprendi-

zaje: mientras que las escuelas poseen asesores y coordinadores de proyectos locales para solucionar problemas, la empresa no dispone de estos recursos. Cuando aparecen dificultades, el empresario ha de recurrir a las oficinas formativas o a las oficinas de aprendizaje, cuyo ámbito se extiende a todo el condado. Como ya han revelado otros estudios, las empresas que contratan aprendices con fuertes discapacidades ponen de relieve que, sin la asistencia de estas oficinas, no hubieran sido capaces de llevar a término la formación de aquéllos (Båtevik, 2000). A lo largo de todo el proyecto se consideró una y otra vez importante crear, para algunos de los aprendices, grupos de apoyo compuestos por representantes de la asesoría psicológica de la escuela, la agencia social o la oficina formativa. Estos grupos pueden ayudar al aprendiz y también al empresario a solventar problemas formativos o los ocasionados por la situación social del aprendiz.

## Debate

Este artículo se ha centrado fundamentalmente en aquellos alumnos del proyecto que aspiraban a obtener un certificado profesional. Otros diez alumnos -afectados por discapacidades básicamente físicas o de orden visual o auditivo- pretendieron lograr una cualificación de acceso a la enseñanza superior. En general, las escuelas respondieron correctamente a las necesidades físicas o técnicas de estos alumnos. También su progreso educativo fue correcto, aun cuando la mayoría decidió asumir planes individuales que implicaban invertir más de tres años hasta alcanzar la titulación. El problema principal para estos alumnos fue su integración social con otros.

Varios de los alumnos que optaron por la vía profesional tuvieron necesidad de una reorientación al comenzar la escuela secundaria superior. Durante sus años en la escuela primaria y secundaria inferior habían experimentado fracasos, aunque muchos de ellos habían recibido también fuertes apoyos educativos compensatorios. La escuela secundaria superior les ofreció el nuevo contexto formativo que hacía posible un cambio de estrategia:

La reforma de la enseñanza secundaria superior instaurada en 1994 decidió incluir la



mayoría de las asignaturas teóricas de la vía profesional en los cursos básicos del primer año. Así, estos alumnos se las veían con las mismas asignaturas en las que habían fracasado anteriormente, y que juzgaban escasamente relevantes para su opción profesional. Los alumnos precisaban un cambio de orientación que les permitiese, ante todo, confiar en sí mismos. Nuestro estudio ha demostrado que la combinación de teoría con formación práctica en los primeros años fue la razón del éxito en el caso de numerosos alumnos. Utilizar un entorno exterior a la escuela para formarse permite organizar los cursos con flexibilidad, y ha demostrado ser muy útil para alumnos desfavorecidos. Otros proyectos llegan también a conclusiones similares (Skårbrevik y Båtevik, 2000). Esta combinación de instrucción en la escuela con formación práctica en la empresa podría tener suma utilidad para todos los alumnos matriculados en las vías profesionales de la enseñanza secundaria superior, y sugiere la conveniencia de revisar el plan de estudios para admitir más formación práctica durante el primer año. El Parlamento noruego ha solicitado ya del Ministerio iniciativas que permitan una mayor integración de la teoría con la práctica dentro de la formación profesional (Innst. S. nº 139 [2001-2002]).

La Ley de la Educación estipula un derecho formal de al menos tres años de enseñanza secundaria superior para todos los

jóvenes en Noruega. Pero este derecho esconde una salvedad importante para los alumnos que aspiran a un certificado profesional: el empresario es libre de decidir si firma o no un acuerdo de trabajo con un joven. Dentro de la tradición igualitaria del sistema educativo noruego, se trata de un defecto que puede redundar en la discriminación de aquellos alumnos con menores recursos personales o sociales, para los que resulta particularmente difícil obtener una plaza de aprendiz. Nuestro estudio muestra que el éxito al respecto depende con frecuencia de si los propietarios de pequeñas empresas en la comunidad local conocen personalmente al joven, y de los esfuerzos especiales que realicen las escuelas u oficinas formativas. Se trata de un problema ya expuesto en diversos textos, por ejemplo en el Libro Blanco presentado por el Gobierno al Parlamento de Noruega en 1999 (St meld nº 32, 1998-99), sin que haya dado sin embargo lugar a iniciativas reales.

La evaluación de este proyecto demuestra así que es necesario resolver diversos problemas si se desea alcanzar el objetivo de un máximo de jóvenes desfavorecidos con certificado profesional. Pero también muestra que -por medio de medidas bastante simples y de un estrecho control del alumnado- este objetivo pudo hacerse realidad para la mayoría de los alumnos participantes en el proyecto.

### Bibliografía

**Båtevik, Finn Ove.** *Frå særvilkår til fagbrev. Om tidlegare særvilkårselevar på lærekontrakt.* Documento de trabajo nº 86. Volda: Volda University College/Møre Research Volda, 2000.

**Bronfenbrenner, Urie.** *The Ecology of Human Development.* Cambridge: Harvard University Press, 1979.

**Dale, E.L.** *Differensiering i utdanningssystemet.* Læringscenteret, Oslo, 2002.

**Innst. S. nº 139.** Propuesta de M.P. Rolf Reikvam y Lena Jensen sobre distintos modelos de formación profesional en la escuela secundaria superior y mayor flexibilidad para adoptar alternativas al modelo principal, 2001-2002.

**Kvalsund, R.; Myklebust, J.O.** *Innestenging, utes-*

*tenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for særvilkårselevar i vidaregåande opplæring.* Research Rapport nº 35. Volda: Volda University College/ Møre Research, 1998.

**Myklebust, Jon Olav.** *Gjennomstrøyming og kompetanse. Særvilkårselevar i vidaregåande opplæring.* Documento de trabajo nº 113. Volda: Volda University College/Møre Research, 2001.

**Skårbrevik, Karl J.; Båtevik, Finn Ove.** Las competencias parciales acreditadas. Una tercera vía de cualificación en la enseñanza secundaria superior de Noruega. *Revista Europea Formación Profesional.* Vol. 21, p.16-23, 2000

**St.meld. nº 32.** *Videregående opplæring.* (1998-99).