

El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa

Georg Hanf

Director del Área de Trabajo “Seguimiento y Análisis Comparativo Internacional / Política europea de formación profesional”, Ministerio Federal de Formación Profesional (BIBB)

Volker Rein

Colaborador científico del Área de Trabajo Seguimiento y Análisis Comparativo Internacional / Política europea de formación profesional” y “Ordenamiento de la formación profesional”, Ministerio Federal de Formación Profesional (BIBB)

RESUMEN

En Alemania existe un gran interés, dentro del debate sobre el proyecto de un Marco Europeo de Cualificaciones y de la posible elaboración de un Marco Alemán de Cualificaciones (MAC), por establecer un marco de cualificaciones que prometa transparencia y permeabilidad, y se base en las competencias. Al mismo tiempo, en los principios fundamentales del sistema alemán existen resistencias muy arraigadas que se reflejan entre otras cosas en algunos dictámenes sobre el MEC. Lo que se pretende es un MAC que pueda conectarse al marco europeo y que abarque todos los sectores de la formación y se base en las capacidades profesionales de actuación.

A este respecto se plantea una serie de cuestiones sobre el diseño y la operatividad de dicho instrumento. ¿Es el principio profesional y la adquisición de competencias de actuación compatibles con un marco de cualificaciones basado en los resultados del aprendizaje? ¿Qué normas deben aplicarse para una certificación normalizada de los resultados del aprendizaje adquiridos a través de canales no formales e informales? ¿Qué función pueden asumir los créditos como requisito para el procedimiento de transferencia, reconocimiento o acreditación de las competencias adquiridas? Y por último, ¿qué consecuencias tiene el aseguramiento de la calidad para las ofertas educativas y de formación?

Palabras clave

Competence, comparability of qualifications, employability, Germany, lifelong learning, training system

Competencias, comparabilidad de las cualificaciones, empleabilidad, Alemania, aprendizaje permanente, sistema de formación profesional

1. Introducción

En noviembre de 2005 se presentaron ante la Comisión Europea en Bruselas dos dictámenes acerca de la propuesta para crear un Marco Europeo de Cualificaciones: un “primer dictamen alemán”, firmado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) y por la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados federados (*Kultusministerkonferenz der Länder – KMK*), y un dictamen de todas las organizaciones patronales alemanas. Un mes más tarde, la Comisión recibió un dictamen de los sindicatos alemanes y del Comité Director del Instituto Federal de Formación Profesional en el que el Gobierno federal, los Estados federados, la patronal y los sindicatos abordaban todos los asuntos importantes de la formación profesional (extraescolar). Por último, en febrero de 2006 se presentó un segundo dictamen del BMBF. Resulta evidente que el MEC representaba un reto para Alemania para el que no existía una respuesta rápida, sencilla y compartida. El proceso de consulta en Alemania estuvo acompañado de una serie de voces sumamente críticas e incluso de la advertencia según la cual el MEC amenazaría los fundamentos de los trabajadores especializados, el modelo y “escaparate” de la formación profesional alemana (Drexel, 2005; Rauner, 2005).

En nuestro artículo exponemos primero por qué existe en Alemania un interés tan amplio por lograr un marco de cualificaciones (2). A continuación indicamos las resistencias contra dicho marco que hacen referencia al posible cambio de los mecanismos de orientación que éste conllevaría (3), las cuales se reflejan en parte en los dictámenes alemanes (4). Luego abordamos los aspectos pormenorizados y las posibles consecuencias de la elaboración de un marco nacional de cualificaciones (5). Y por último enumeramos una serie de tareas necesarias para la investigación, el desarrollo y la puesta a prueba (6).

2. Coincidencia fundamental entre los objetivos europeos y los nacionales

El hecho de que el MEC haya sido bien acogido desde un principio (*Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, 2005) se debe ante todo a que se considera un planteamiento que podría representar de forma más adecuada que hasta ahora el valor de las cualificaciones alemanas en la escena internacional. Los instrumentos de clasificación y trans-

parencia elaborados anteriormente resultan insatisfactorios o insuficientes desde una óptica alemana. En el sistema europeo de correspondencia de las cualificaciones de formación profesional de 1985 se definen niveles mediante una combinación de niveles de competencia y niveles de formación, de modo que los trabajadores especializados alemanes quedaban clasificados en el nivel 2, por debajo de los bachilleres franceses. En la Directiva europea relativa al reconocimiento de las profesiones reguladas de 2005 se definían cinco niveles por medio de niveles de formación, sectores de formación, duración de la formación y tipo de certificado, en la que no sólo los oficiales y trabajadores especializados figuran en el nivel 2, sino también los maestros. La *International Standard Classification of Occupation* de 1988 (ISCO) clasifica las actividades profesionales. La *International Standard Classification of Education* de 1997 (ISCED) clasifica los niveles de formación y la participación en ésta. El MEC permite por primera vez ubicar claramente las cualificaciones profesionales respecto a las académicas. Este hecho reviste un gran interés para las publicaciones de las organizaciones internacionales, como la OCDE, que hacen referencia periódicamente al porcentaje relativamente bajo de académicos en Alemania (OCDE, 2005).

Además de transparencia, el MEC promete promover la movilidad transnacional y soluciones para una serie de cuestiones que desde hace muchos años se vienen manifestando en el discurso educativo en Alemania, a saber, la promoción de la participación en la formación, la integración de la enseñanza general y la formación profesional, la permeabilidad y el aprendizaje permanente. Estos objetivos ya aparecían destacados en los grandes debates de principios de los años setenta, cuando se forjó una estrategia para la reforma de todo el sistema educativo en un plan estructural (*Deutscher Bildungsrat*, 1970). Una generación más tarde, la idea de un marco de cualificaciones ofrece un fundamento sencillo y concluyente para volver a reflexionar – por fin – sobre la “totalidad” y atar los cabos por sus extremos, es decir, sus resultados. Todo ello parece urgente en una época en que los subsistemas educativos se han hecho autónomos en gran medida; e incluso dentro de la formación profesional se afrontan los problemas de acceso y transición para determinados colectivos de destinatarios o en determinados puntos de contacto como si fueran “obras” separadas que no tuvieran nada que ver entre sí.

La posible acreditación de las cualificaciones o competencias profesionales para el acceso a la enseñanza superior está regulada mediante distintos criterios en la legislación de 16 Estados federados.

Por medio del sistema de formación continua en TI se creó un marco en un sector o ámbito profesional que abarca cuatro niveles de cualificaciones

profesionales (un nivel de formación y tres niveles de perfeccionamiento) y que permite el acceso a las cualificaciones formales mediante la experiencia profesional, incluyendo la acreditación de cualificaciones profesionales como cualificaciones académicas (Borch/Weißmann, 2002). Actualmente se está estudiando hasta qué punto podría aplicarse este modelo a otros sectores.

La Ley de formación profesional de 1 de abril de 2005 (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2005) autoriza a los graduados escolares a participar en los exámenes finales de las Cámaras, con lo cual se combinan subsistemas de cualificación que anteriormente estaban estrictamente separados entre sí. De forma similar, la nueva Ley de formación profesional prevé la acreditación de competencias escolares y adquiridas de otras formas en una doble cualificación con el fin de evitar los “períodos de espera”. Entre ellas se encuentran componentes de cualificaciones que pueden adquirirse antes de la formación profesional.

Las disposiciones de esta Ley tienen por finalidad luchar contra un fenómeno extraordinario a nivel europeo, a saber, la disminución del porcentaje de los jóvenes de 20 a 24 años que han concluido el segundo nivel de enseñanza secundaria, porcentaje que es uno de los indicadores en el marco de la Estrategia de Lisboa (objetivo para 2010: 85 %). Actualmente, Alemania se encuentra por debajo de la media de la UE y continúa en descenso, pues en 2002 la media de la EU-25 era del 76,6 % y el porcentaje en Alemania era del 73,3 % y en 2004 estos valores eran del 76,4 % y del 72,5 %, respectivamente (Comisión Europea, 2005). La gravedad de este fenómeno se puso de relieve en el informe *Bildung in Deutschland*: (La educación en Alemania), según el cual 400 000 jóvenes se encontraban en 2004 en un “sistema de transición” entre la escuela y la formación profesional/trabajo, en el cual no adquieren ninguna cualificación profesional o escolar reconocida (*Kon-sortium Bildungsberichterstattung*, 2006).

También en otro indicador, el índice de participación en cursos de perfeccionamiento – la participación en cursos de perfeccionamiento profesional en las últimas cuatro semanas y el número de horas lectivas de perfeccionamiento por cada 1000 horas de trabajo – Alemania se sitúa por debajo de la media de la UE, muy lejos, por ejemplo, de los países escandinavos. Sin embargo, la evolución demográfica (envejecimiento, inmigración) exige una mayor participación y un acceso más fácil a las cualificaciones para las personas que cambian de especialidad o ramo.

Un marco nacional de cualificaciones podría contribuir a facilitar la adquisición de cualificaciones y reducir el tiempo para ello: por una parte creando el fundamento para describir con precisión y relacionar entre sí las exi-

gencias, estado y ofertas de aprendizaje, y por otra desligando paulatinamente el aprendizaje de determinadas instituciones y determinados momentos biográficos. No cabe duda de que se requiere más asesoramiento y acompañamiento del aprendizaje para generar una mayor motivación y, en última instancia, un mayor aprendizaje y la adquisición de más cualificaciones.

3. El MEC/MAC y la orientación de los sistemas educativos

A continuación exponemos por qué la aplicación de un marco europeo de cualificaciones y de un marco alemán no puede tener lugar sin fricciones, incluso si en principio existe consenso al respecto. Existe un consenso general en cuanto a los instrumentos apropiados para dar una mayor transparencia a las cualificaciones. Uno de los retos para el sistema alemán reside en el cambio de paradigma en la orientación del sistema que posiblemente conllevaría la introducción del marco de cualificaciones, que dejaría de basarse en aportaciones y procesos para basarse en productos y resultados (Young, 2005; Bjørnåvold y Coles, 2007, cf. pag. 221 del presente número).

Los marcos de cualificaciones pueden considerarse como parte de una nueva forma de orientación del sistema educativo, incluso como uno de sus elementos clave. La expansión de la educación en los años sesenta y setenta provocó una carga excesiva en el presupuesto del Estado en los años ochenta y más aún en los noventa. Este fenómeno se dio con retraso en Alemania, porque en este país la mayoría de las plazas de formación eran financiadas por las empresas. Al descender la disposición de las empresas a formar trabajadores, éstas trasladaron al Estado una parte de sus costes. Este fenómeno hizo que poco a poco se fueran imponiendo criterios de eficiencia al sector educativo. De este modo se introdujo en los años noventa en Alemania – al igual que antes en otros países de Europa continental – el concepto de *New Public Management* (NPM), que previamente había caracterizado la política educativa (y también sanitaria) en los Estados Unidos y el Reino Unido (Allemann-Ghionda, 2004). En el fondo, la NPM implica que lo decisivo son los resultados. Las responsabilidades fueron objeto de un nuevo reparto: El Estado se limita a promulgar directivas estratégicas y a su control, los establecimientos educativos cuentan con libertad operativa para alcanzar sus objetivos. Desde una perspectiva cuantitativa, la actuación del Estado apunta a la eficiencia económica: Los gastos (aportaciones) se realizan en función del número de títulos/incorporaciones logradas (resultados). Des-

de una perspectiva cualitativa, la finalidad de la actuación del Estado con el nuevo régimen de orientación son los resultados del aprendizaje (*outcomes*) en relación con los niveles establecidos a nivel central, y los canales – definidos por lugares de aprendizaje y aportaciones curriculares y didácticas – ocupan un lugar secundario. De este modo, la tarea educativa pública se reduce tendencialmente y se concede un mayor espacio a la libre competencia entre los proveedores en el mercado educativo.

La NPM es característica de la política económica neoliberal. A este respecto, Hall y Soskice han introducido una diferencia fundamental (Hall y Soskice, 2001) entre *Coordinated Market Economies* y *Liberal Market Economies*. Entre estas últimas se encuentra, por ejemplo, la del Reino Unido, y entre las primeras la de Alemania, entre otros países. A estos distintos tipos de orientación económica se les pueden asignar estrategias de cualificación diferentes: Formación profesional, por un lado, y *employability* (Rauner, 2006) por el otro. Según esta diferencia, las estrategias de formación profesional se integran en las *Coordinated Market Economies*; las estrategias que dejan en manos del individuo la posibilidad de adquirir competencias en el mercado de cualificaciones que según la decisión tomada aumentan la empleabilidad, se integran en las *Liberal Market Economies*.

En ello se basa una de las críticas fundamentales al MEC formulada en un dictamen realizado para el sindicato metalúrgico *Industriegewerkschaft Metall* y el sindicato del sector de los servicios ver.di (Drexel, 2005): Según dicho dictamen, el planteamiento del MEC – en conjunción con el ECVET – se opone diametralmente al sistema alemán y forzaría un cambio de sistema, pues en lugar de la amplia formación profesional bajo responsabilidad de los sectores público y privado se produciría una fragmentación, personalización y comercialización de la adquisición de competencias.

¿Cuáles son estas características determinantes para el sistema alemán de formación profesional? En el sistema alemán, el Estado y el sector privado asumen una responsabilidad común para ofrecer a los jóvenes y adultos jóvenes una formación cualificada y fundamental, la cual está profundamente arraigada en el derecho público. De este modo, la duración, lugar, contenido y forma de la adquisición de cualificaciones en la escuela, la empresa y los establecimientos de enseñanza superior generalmente está regulada hasta el menor detalle. Por regla general, para poder participar en los exámenes es necesario cursar un programa formal de aprendizaje, por lo que la vía de aprendizaje está prescrita. En este aspecto, el énfasis se pone en la formación profesional inicial. El concepto de una amplia cualificación para poder intervenir en un extenso ámbito profesional, resulta determinante. Los

interlocutores sociales desempeñan un papel destacado, junto con el Estado, en la normalización de las cualificaciones; la concesión de las cualificaciones está en manos de "autoridades competentes" que forman parte de una administración autónoma descentralizada.

Las dificultades para formular una posición alemana respecto al MEC se basan sobre todo en los principios y estructuras de la formación profesional de Alemania, que aquí esbozamos brevemente. La aceptación crítica de su aplicación y de la elaboración de un marco alemán es la expresión de una fusión gradual de los mecanismos de orientación tradicionales y liberales.

4. Puntos clave de los dictámenes alemanes sobre el MEC

En su dictamen de 15 de noviembre de 2005 sobre el primer proyecto de un MEC ⁽¹⁾, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF), junto con la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados federados (KMK), comunicó a la Comisión Europea que Alemania tenía la intención de elaborar un marco nacional para la formación profesional y la enseñanza general. Este plan se concreta igualmente en el marco de los grupos de trabajo del Ministerio sobre perfeccionamiento profesional/permeabilidad y apertura europea. El Comité Director del Instituto Federal de Formación Profesional, que es el "parlamento de la formación profesional en Alemania", se pronunció en su dictamen sobre el proyecto de la Comisión adoptado en una reunión celebrada el 14 de diciembre de 2005 igualmente a favor de elaborar un marco de cualificaciones interprofesionales en Alemania, decisión que reiteró en su reunión de 9 de marzo de 2003.

Aunque con diferentes énfasis, el Gobierno federal, los Estados federados, las organizaciones patronales y los sindicatos se mostraron de acuerdo en una serie de puntos importantes:

- Acogían favorablemente los objetivos de fomento de la transparencia y la movilidad del MEC. El marco debería poder aplicarse de forma similar a la educación y al empleo, haciendo las organizaciones patronales especial hincapié en este último.
- Los ocho niveles parecían en principio aceptables, si bien los sindicatos preferirían un menor número de niveles.
- A la hora de formular los descriptores del MEC debería tenerse en cuen-

(1) *Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz: Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR, 2005.*

ta que éstos deberían coincidir en principio con las (futuras) descripciones nacionales de las cualificaciones. Para ello sería necesario que los descriptores permitieran representar capacidades de actuación y que las cualificaciones y/o competencias escolares, académicas y profesionales encontraran lugar en todos los niveles.

- Los descriptores deberían ser precisos, de fácil manejo y comprobables objetivamente en la práctica, y no excluir, por otra parte, las variantes nacionales.
- La introducción definitiva del MEC debería ir precedida de una fase de ensayo, evaluación y revisión en proyectos nacionales, regionales y sectoriales.

Además, las organizaciones patronales propusieron que el tiempo medio de aprendizaje se incluyera entre los descriptores cuantitativos. También los sindicatos expresaron el deseo de que se tomara en consideración el tiempo de aprendizaje, así como el lugar de aprendizaje, pues de lo contrario la clasificación de las cualificaciones podría hacerse de forma arbitraria, lo que conllevaría su fragmentación.

5. Aspectos y posibles consecuencias de la operatividad

Al término de la consulta se iniciaron los trabajos de preparación para elaborar un MAC. Para la aplicación del MEC y para la elaboración de un MAC debe dilucidarse una serie de cuestiones en materia de operatividad que son indispensables para el funcionamiento de dichos instrumentos y que deberán abordarse en nuevos trabajos de investigación y desarrollo, así como en fases de prueba. En este aspecto se puede establecer un vínculo con los distintos temas de los planteamientos de la formación profesional alemana elaborados para satisfacer una necesidad nacional ya existente.

Dimensiones de las competencias y capacidad de actuación profesional

La presente propuesta para crear un MEC diferencia, dentro de la clasificación de los resultados del aprendizaje, entre competencias, conocimientos y destrezas. Esta diferencia coincide igualmente con el texto de la Ley sobre la formación profesional (*Berufsbildungsgesetz* – BBiG) en su versión modificada de 2005, que establece la transmisión de conocimientos, destrezas y capacidades – categoría añadida posteriormente – para la adquisición de ca-

pacidades de actuación profesionales como objetivo de la formación profesional. La BBiG tiene en cuenta en este aspecto una evolución paradigmática de la formación profesional en Alemania que se puso de manifiesto con la reordenación de los grandes sectores profesionales, como por ejemplo, el sector metalúrgico y el sector eléctrico, a finales de los años ochenta, que supuso la adopción de una orientación hacia las competencias de actuación profesionales. Dicho reordenamiento se basó en el concepto de la plena actuación laboral (véase Rauner y Grollmann, 2006).

Con un concepto de competencia igualmente arraigado se echaron las bases de la tan difundida diferencia que existe en Alemania entre las dimensiones técnicas, sociales y personales ⁽²⁾ de las competencias de actuación. La dimensión técnica abarca las destrezas y conocimientos, al tiempo que se transmiten métodos y competencias de aprendizaje para todas estas subcategorías (véase Sloane, 2004). En la elaboración de las directrices del Comité Director del BIBB para diseñar un marco nacional de cualificaciones se observa una distinción similar entre las dimensiones de las competencias de actuación para la clasificación de los resultados del aprendizaje (BIBB, 27.09.2006).

Niveles de competencia y profesionalidad

Sigue siendo objeto de controversia un gran número de aspectos dentro de la cuestión relativa al número de competencias necesarias para reflejar correctamente tanto el sistema educativo como el sistema de empleo. Así, la introducción de ocho niveles, de forma análoga al MEC, podría tener como consecuencia que los resultados del aprendizaje de la doble titulación de los trabajadores especializados alemanes se clasificara en los niveles 3 o 4, lo que por lo menos socavaría el consenso existente acerca de la equivalencia de todos los títulos dobles de formación profesional. (véase BIBB, 01.12.2005)

También la profesionalidad correría peligro en caso de que, para los niveles inferiores, se previera que la clasificación de los resultados del aprendizaje de cualificación fuera inferior al nivel de la cualificación de los trabajadores especializados alemanes. Por último, la clasificación de cualificaciones parciales o de los contenidos de formación de las capacidades necesarias para el trabajo podrían dejar de hacer referencia a perfiles profesionales relativamente amplios y estructurados de forma integral, para referirse a un conjunto reducido de capacidades (*Deutscher Gewerkschaftsbund*, 2005).

(²) Aquí, la categoría *personal* se utiliza como sinónimo de *competencias humanas*. Véase Bader, 2000:39.

Sin embargo, para ello es necesario que exista un sistema de créditos, como el ECVET que se debate actualmente a nivel europeo (Comisión Europea, 2006), que es un requisito previo necesario para la operatividad de un marco de cualificaciones, algo que actualmente no es así y posiblemente no lo sea en el futuro. En Alemania tampoco existe una base jurídica para la clasificación de las cualificaciones parciales ni se debate la correspondiente adaptación. Podemos considerar que este debate es más bien una continuación del debate entre profesionalidad y empleabilidad que tuvo lugar en los años noventa en Alemania, como por ejemplo, el relativo a la elaboración de los modelos profesionales abiertos para el sector de las TI y los servicios económicos para las empresas industriales con cualificaciones optativas (véase Ehrke, 2006, p. 20), los cuales permiten una cualificación flexible y adaptada a las necesidades.

Descriptor

Los descriptores son, en el contexto de los marcos de cualificaciones, descripciones de carácter general o abstracta de los resultados del aprendizaje. Sirven para establecer referencias entre las cualificaciones nacionales y sectoriales, y el marco de cualificaciones.

La formación profesional alemana se enfrenta al reto de elaborar descriptores para un MAC que tengan en cuenta la transmisión de las competencias de actuación profesionales adquiridas por un doble canal y que permitan al mismo tiempo la comparación con los resultados del aprendizaje, por ejemplo, de las ofertas educativas a tiempo completo y de enseñanza superior. En el actual debate, este aspecto no se considera una contradicción irresoluble para la adquisición de competencias de actuación en dominios o contextos determinados, algo que se pone especialmente de manifiesto en las cualificaciones interdisciplinarias y las cualificaciones más importantes (véase Ehrke, 2006). Lo cual recalca la necesidad de llevar a cabo estudios comparativos empíricos, por ejemplo, en ámbitos de cualificación selectos, como los que examina el BIBB. Otro reto para la elaboración de los descriptores lo constituye la clasificación de los títulos de los trabajadores especializados, como ya se expuso, que se desprende de la elección del concepto de competencia, de las dimensiones resultantes de dicho concepto y del número de niveles.

Certificación de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal

El MEC ha sido concebido como marco de referencia para los sistemas nacionales de certificación, lo que tiene repercusiones para el debate sobre la reforma de la certificación de las cualificaciones y de las competencias no formales e informales. Lo que no está claro es qué normas deben aplicarse para una certificación normalizada de los resultados del aprendizaje adquiridos a través de canales no formales e informales.

Desde hace algún tiempo, en los certificados laborales y educativos normales se intentan registrar competencias integrales (competencias sociales, personales y de aprendizaje, así como la capacidad para resolver problemas), aparte de los aspectos de aportación (Clement, 2006). Por último habría que verificar de qué manera se podrían conservar las cualificaciones reconocidas a la hora de elaborar las normas de acreditación de las cualificaciones completas alemanas y el control público de la certificación de unidades (Hanf, 2006).

El sistema alemán de perfeccionamiento en TI ofrece principios estructurales para elaborar sistemas de certificación permeables que resultan pertinentes igualmente para los marcos de cualificaciones. De este modo, este sistema se basa en los productos y en las competencias adquiridas en las empresas o en la práctica (orientación hacia los procesos del trabajo). El reconocimiento del aprendizaje incluso informal tiene lugar, en su caso, en el marco de un sistema de módulos de certificación. Asimismo se sustenta en el registro de los resultados del aprendizaje por medio de créditos y, de este modo, puede ser compatible con otros sectores educativos tanto en Alemania y como en el extranjero (Tutschner y Wittig, 2006, pp. 217 y sigs.).

Planteamiento interprofesional

La cuestión relativa a los criterios y procedimientos con los que deben establecerse equivalencias como condición para el reconocimiento o acreditación de las competencias adquiridas, no se plantea únicamente en la formación profesional. Se ha iniciado un debate sobre este tema entre los distintos sectores educativos y se registran tendencias comunes para definir los objetivos de la didáctica, así como de la enseñanza general, la formación profesional y la enseñanza superior.

De esta manera, en las escuelas de enseñanza general, los exámenes tienen un aspecto de aplicación con arreglo a las normas educativas (*Kultusministerkonferenz*, 2004). De forma análoga, el marco de cualificaciones de enseñanza superior (Conferencia de Ministros de Educación, 2005) establece como dimensión esencial de las competencias, aparte de los cono-

cimientos, la capacidad en tanto que aplicación de los conocimientos. Por último, el Ministerio de Educación e Investigación (BMBF) señala que la adquisición de competencias relacionadas con la profesión es uno de los objetivos de la enseñanza superior, y realiza ensayos modelo para desarrollar los respectivos planteamientos instrumentales en el marco de un programa para el reconocimiento de las competencias profesionales en los programas de estudio de la enseñanza superior (ANKOM, 2005-7).

Créditos

Los créditos se consideran indicadores aptos para describir las competencias y, en principio, instrumentos practicables para el reconocimiento o acreditación de cualificaciones adquiridas. El Comunicado de Maastricht del Consejo Europeo de diciembre de 2004 prevé la creación del MEC, así como de un sistema europeo de acreditación para la formación profesional (*European Credit Transfer System for VET – ECVET*). La elaboración e introducción de un sistema de créditos que trascienda los sectores educativos y las fronteras nacionales promovería la permeabilidad de las cualificaciones entre la formación profesional y la enseñanza general, incluyendo la enseñanza superior, junto con otras vías para establecer una transparencia de calidad superior. Las organizaciones patronales alemanas (*Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung*, 2005) proponen utilizar los créditos como elemento auxiliar cuantitativo para describir los resultados del aprendizaje.

No obstante, en los trabajos para elaborar un MAC es necesario dilucidar cómo pueden concederse los créditos para las secciones de los programas de formación profesional que se definan teniendo plenamente en cuenta la capacitación profesional integral adquirida. Tampoco se ha dilucidado la cuestión de la compatibilidad de un sistema de créditos para la formación profesional (ECVET) con la versión del *European Credit Transfer Systems* (ECTS II) ⁽³⁾ que se elabora actualmente para el sector europeo de la enseñanza superior y que presenta una orientación cualitativa. Se esperan obtener conocimientos más concluyentes a este respecto por medio del programa de ensayos modelo para el reconocimiento de las competencias profesionales en los programas de estudios de la enseñanza superior (ANKOM) del BMBF.

⁽³⁾ Consejo Europeo: Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (Revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002), 2004.

Orientación hacia las competencias y aseguramiento de la calidad de las cualificaciones

Un dictamen del BMBF (Breuer, 2005), basado en un estudio de 24 modelos profesionales alemanes de todos los sectores de la formación profesional de doble vía, llega a la siguiente conclusión acerca del grado de orientación hacia las competencias que existe actualmente en la formación profesional regulada por el Estado: El concepto fundamental de competencia y la formulación de los objetivos del aprendizaje y de las exigencias de los exámenes no son inequívocos ni uniformes. Las profesiones que han sido modificadas, como por ejemplo, el técnico comercial industrial y las profesiones de la metalurgia y la electricidad, son las que presentan una formulación más relacionada con las competencias, tanto en el Reglamento, como en los planes generales de estudio. Por ello, el dictamen recomienda tomar las profesiones de nueva aparición y modificadas como ejemplo en nuevos trabajos de investigación y desarrollo sobre los niveles de competencia y los modelos profesionales basados en competencias, como los que ha comenzado a realizar el BIBB.

De este modo, el debate sobre las posibles repercusiones que tendría un diseño de las cualificaciones basado en las competencias sobre el aseguramiento de la calidad (por ejemplo, sobre los métodos y procedimientos de ensayo) apenas ha comenzado en Alemania.

El aseguramiento de la calidad del MEC se concentra exclusivamente en los productos y resultados (resultados del aprendizaje, exámenes y capacidad de utilización). Puesto que los sistemas e instrumentos del aseguramiento de la calidad siguen siendo competencia de los Estados miembros, a la hora de diseñar un MAC será necesario tener más en cuenta los dos aspectos de la calidad, a saber, las aportaciones (condiciones generales) y el proceso (concepto y diseño de la formación) junto con los resultados del aprendizaje (??) (v. Ehrke, 2006).

6. Perspectivas

El futuro MEC cumplirá en primer lugar la función de un instrumento de traducción de las cualificaciones basadas en resultados del aprendizaje, que se clasificarán en forma de conjuntos de dichos resultados a través de marcos y sistemas de cualificaciones, fomentando así la transparencia, la permeabilidad y la movilidad. Asimismo, un marco nacional de cualificaciones multisectorial puede contribuir a promover los macroobjetivos de la política

educativa, como el aprendizaje permanente y la empleabilidad de los ciudadanos.

Aunque el MAC alemán, al igual que el MEC, no ha sido concebido como normativa legal sino como oferta para los grupos de usuarios, trascenderá su función de instrumento de transparencia aunque sólo sea por su planteamiento interinstitucional y multisectorial en el ámbito de la educación. Por ese motivo, el Grupo de Trabajo del Comité Director del BIBB ha incluido en el catálogo de objetivos para un MAC (BIBB, 2006) la función de aseguramiento y desarrollo de la calidad, la cual tiene por finalidad la optimización y sistematización de las cualificaciones.

En los futuros trabajos de investigación y desarrollo, al igual que en la fases de ensayo, se intentará establecer un intercambio continuo con los expertos y actores de países vecinos que cuenten con estructuras similares de doble vía ⁽⁴⁾. En este marco se podrían poner a prueba, por medio de sectores profesionales selectos, la descripción y clasificación de las cualificaciones basadas en los resultados del aprendizaje como instrumento de comunicación entre el sistema educativo y el sistema de empleo de los Estados miembros.

Los requisitos para elaborar un MAC en Alemania en tanto que respuesta complementaria a un MEC y desarrollo ulterior del debate educativo nacional, por ejemplo, sobre la permeabilidad de las cualificaciones, resultan favorables debido a la existencia de los planteamientos antes mencionados en distintos sectores del sistema educativo alemán. Un MAC podría acelerar esta evolución para todos los grupos de usuarios.

Bibliografía

- Allemann-Ghionda, Ch. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004
- Borch, H.; Weißmann, H. (eds.). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s): das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Breuer, K.; *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen: Bericht zum Projekt*. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Bonn: BMBF, 2005.

⁽⁴⁾ Estos países se han integrado, bajo la égida de Alemania, Finlandia y Bulgaria, en un proyecto común (TransEQRrame) en el marco del programa Leonardo para la aplicación y ensayo de un MEC a nivel de sistemas educativos nacionales.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005. En *Bundesgesetzblatt*, p. 931 y ss. Disponible en Internet: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz. *Erste Stellungnahme vom 15.11.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *EQR Prüfbericht für den Hauptausschuss vom 01.12.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Documento interno].
- Bundesinstitut für Berufsbildung – Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Leitlinien zur Gestaltung eines NQR aus der Sicht der Berufsbildung. *Protokoll der Sitzung vom 27.09.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Documento interno].
- Clement, U. *Der Europäische Qualifikationsrahmen: mögliche Konsequenzen für Deutschland*. Disponible en Internet: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309_clement_text.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Bruselas: Comisión Europea, 2005. (SEK (2005) 957). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Los créditos de aprendizaje europeos para la educación y la formación profesionales (ECVET). Un dispositivo para la transferencia, la acumulación y el reconocimiento de los resultados de los aprendizajes en Europa*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (SEC(2006) 1431). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_es.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Comisión Europea. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión Europea, 2006. (COM(2006) 479 final). Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf [Edición de 18.4.2007].

- Comisión Europea. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: 2005 report*. Bruselas: Comisión Europea, 2005. (SEC (2005) 419). Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Consejo de la Unión Europea. *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002)*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, 2004. Disponible en Internet: http://www.mec.es/educa/leonardo/novedades_doc/comunicado_Maastricht_14_12_04_ES.pdf.
- Drexel, I. *Das Duale System und Europa: ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall*. Berlin: ver.di, 2005. Disponible en Internet: http://www.ig-metall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett, 1970.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“*. Berlin: DGB, 2006. Disponible en Internet: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Ehrke, M. Der Europäische Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, N° 2, pp. 18-24.
- Hall, P.; Soskice, D. *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press, 2001
- Hanf, G. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Ziele, Gestalt, Verfahren. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 53-64.
- Hanf, G.; Rein, V. *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen: Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*. Bonn: BIBB, 2006. Disponible en Internet: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> [Edición de 18.4.2007].
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Disponible en Internet: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen*

- Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK, 2004. Disponible en Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK, 2004.
- Kultusministerkonferenz. *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: KMK, 2005. Disponible en Internet: http://www.kmk.org/doc/besch/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [Edición de 18.4.2007].
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn: KWB, 2005. Disponible en Internet: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf [Edición de 18.4.2007].
- OCDE. *La educación de un vistazo*. París: OCDE, 2005.
- Rauner, F. Berufliche Bildung: die europäische Perspektive. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 127-153.
- Rauner, F., Grollmann, P. Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum: Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 121-126.
- Sloane, P.F.E. Betriebspädagogik. In Gaugler, E; Weber, W. *Handwörterbuch des Personalwesens*, 2004, p. 576.
- Tutschner, R., Wittig, W. IT-Weiterbildung und Europäisierung: was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, pp. 199-221.
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. OIT: Ginebra, 2005. (Skills working paper; 22). Disponible en Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf> [Edición de 18.4.2007].
- Zentralverband des deutschen Handwerks. *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*. Berlin: ZDH, 2005.