



Klaus Halfpap

Director (honorario)
encargado de los
centros escolares
ante el Gobierno Re-
gional de Renania
del Norte-Westfalia



Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania

Algunos ejemplos de éxitos prácticos del aprendizaje global señalan que la idea didáctica utilizada como base de los nuevos programas-marco escolares en Alemania - desarrollar la capacidad general de actuación del alumno - tiene un futuro prometedor, si se aplica de manera coherente.

Marco jurídico

En los Estados de la República Federal Alemana existe la escolaridad obligatoria de nueve o diez años. Después los jóvenes pueden acudir a un centro de enseñanza media para lograr - tras un total de trece años de escolaridad - la madurez para la universidad (el bachillerato, "Abitur") o empezar una formación profesional asistiendo a una escuela profesional.

La mayoría de los jóvenes que aspiran a una formación profesional busca un puesto de aprendizaje en una empresa para convertirse, por ejemplo, en empleado bancario¹, mecánico de automóviles, técnico electrónico o empleado comercial en sistemas de información y telecomunicación. La formación ocupa entre tres años y tres años y medio. Además de la formación profesional en la empresa, los jóvenes acuden a un centro escolar profesional. Por esto se habla de sistema educativo dual: basado en la empresa y en la escuela profesional (véase Zedler 1996). Esto supone una cooperación intensa entre los lugares de formación en todos los niveles de la formación profesional. (véase, p.ej., Pätzold/Walden 1995).

A la formación profesional dual acuden no sólo jóvenes que han acabado su escolaridad obligatoria sino también, cada vez más, adolescentes con estudios medios. La proporción general de aprendices con bachillerato era en 1998 del 16,5% y en los bancos del 69% (Deutscher Instituts-Verlag 1999).

En este contexto hay que mencionar el hecho de que en Alemania existe, ade-

más del sistema dual, otro de carácter completamente escolar. Ocupa entre uno y tres años y posibilita una preparación preprofesional, una formación profesional básica o una formación profesional completa según las normas del Estado Federal correspondiente y, actualmente, también puede dar acceso a un título profesional equivalente a los de la formación dual.

El fundamento para la formación profesional en el sistema dual es la Ley sobre la Formación Profesional. La formación de las 350 profesiones reconocidas oficialmente está regida por los reglamentos de la formación profesional. Éstos son dictados por el ministro competente en colaboración con el Instituto Federal para la Formación Profesional y en acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los reglamentos determinan para la empresa la duración del aprendizaje, sus objetivos y contenidos, su estructuración práctica y temporal y, también, los temarios de examen.

En la República Federal Alemana, los Estados tienen la competencia para asuntos educativos. Y por ello asumen la regulación de la enseñanza profesional. Paralelamente a la regulación federal para la formación en las empresas, la enseñanza profesional en las escuelas de los Estados debe seguir los mismos principios. La Conferencia de los Ministros de Educación (CME) de los 16 Estados o *Länder* dicta los planes básicos de estudios para la enseñanza profesional en las escuelas. Materias básicas no especializadas (como alemán / comunicación, política y una lengua extranjera) son reguladas por separado por los Estados.

1) Denominaciones profesionales o personales irán sólo en la forma masculina para una mayor fluidez de lectura. En los textos citados aparecen siempre las formas femeninas completas (p.ej.: Empleados y empleadas de banco).



Los reglamentos y los planes básicos de estudios son los instrumentos reguladores básicos de la formación profesional dual en Alemania.

Para la elaboración de los planes básicos de estudios en la enseñanza profesional en las escuelas y su concordancia con los reglamentos, la CME dispuso en 1966 una serie de directrices (véase Secretariado). Estas contienen normas para la labor de las comisiones sobre planes de estudios. Estos son redactados por pedagogos nombrados por los ministros de educación de los Estados, ejerciendo uno de ellos sucesivamente la presidencia. El Secretariado de la CME supervisa la labor.

Estos planes básicos constituyen los planes de estudios para la enseñanza profesional en los centros. El procedimiento para su desarrollo es el descrito. A continuación nos ocuparemos de sus contenidos.

Marco didáctico

La comisión educativa del antiguo Consejo Alemán para la Educación formuló ya en 1970 lo que se desarrollaría más o menos consecuentemente en los planes básicos de estudios. Estos están "referidos a procesos de aprendizaje: ¿Qué conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y procedimientos debe adquirir el alumno? ¿Qué objetos y contenidos deben presentársele? ¿En qué etapas, con qué metodología y con ayuda de qué materiales debe aprender? ¿Cómo se comprueba que los objetivos han sido alcanzados?... Los planes de estudios son las directivas didácticas y los programas de un curso."

Según esto, un plan de estudios debe especificar

- el objetivo (en este caso) de la formación profesional, es decir, de la misión educativa de la escuela profesional;
- las bases didácticas para la estructuración de la enseñanza, y también
- el contenido y estructuración del "programa didáctico".

Las mencionadas directrices formulan normas sobre los puntos de un plan de

estudios, que a continuación analizaremos y ejemplarizaremos con dos casos. En mi opinión, a escala federal no se formulan requisitos importantes para los programas de estudios en las escuelas profesionales. Entre ellos están primordialmente (véase Halfpap 1998):

- el concepto del proceso educativo como elemento estructurador en un aprendizaje relacionado con él;
- supuestos básicos en la organización del trabajo y del aprendizaje (por ejemplo: claustros de curso, conceptos para los departamentos especializados, organización de los horarios);
- bases para la evaluación del rendimiento;
- indicaciones para el proyecto didáctico anual.

En la aplicación de los planes de estudios básicos en los Estados Federales se formulan sin embargo disposiciones. Por ejemplo en Renania del Norte-Westfalia (véase Ministerium für Schule und Weiterbildung 1997).

Misión educativa de la escuela profesional

La escuela profesional y las empresas que admiten aprendices tienen una misión educativa común. En los reglamentos de educación profesional se formula el objetivo de la actuación profesional con las siguientes palabras: concepción, realización y evaluación autónomas de tareas profesionales.

Para la escuela profesional, la CME (véase Secretariado, 1991) ha formulado los objetivos del aprendizaje profesional de un modo más detallado:

- proporcionar una aptitud profesional que una al saber especializado una actitud humana y social;
- promoción de una flexibilidad profesional que haga posible una adaptación a las condiciones variables del mercado del trabajo y de la sociedad, también en relación con el desarrollo común europeo;

“La escuela profesional y las empresas que admiten aprendices tienen una misión educativa común. En los reglamentos de educación profesional se formula el objetivo de la actuación profesional con las siguientes palabras: concepción, realización y evaluación autónomas de tareas profesionales.”



“En los acuerdos de la CME de 1966 (véase Secretariado) se resume esta misión educativa del modo siguiente: la escuela profesional “capacitará para la realización de tareas profesionales y para la colaboración social y ecológicamente responsable en el mundo laboral y en la sociedad”.”

“(…) una estructuración didáctica de los objetivos y contenidos según los campos de aprendizaje y no según las materias especializadas. “Campos de aprendizaje son campos de actividad laboral fundamentados didácticamente y preparados para la enseñanza” (Bader 1998, pág. 211). Un plan de estudios comprende generalmente entre 10 y 20 campos de aprendizaje.”

□ despertar la disposición a la especialización y a la formación continua;

□ fomento de la capacidad y disposición a actuar responsablemente en la vida privada y pública.

En los acuerdos de la CME de 1966 (véase Secretariado) se resume esta misión educativa del modo siguiente: la escuela profesional “capacitará para la realización de tareas profesionales y para la colaboración social y ecológicamente responsable en el mundo laboral y en la sociedad”.

Para alcanzar estos objetivos, la escuela profesional tiene que

□ “orientar la enseñanza según una pedagogía específica para su misión, que acentúe la actuación práctica;

□ promover aptitudes profesionales e interprofesionales;

□ estructurar la oferta educativa de un modo diferenciado y flexible;

□ apoyar y motivar ampliamente a discapacitados e imposibilitados;

□ realizar una educación ambiental.

Estos objetivos apuntan al desarrollo de aptitudes laborales compuestas de saber profesional, idoneidad humana (personal) y capacidad social. De ello surge la idoneidad metódica y la capacidad de aprendizaje. El objetivo de la educación profesional: “amplia capacidad de actuación profesional” la he visualizado referida a sectores (véase p.ej. Ott 1997, pág. 33) y cualificaciones con futuro en la imagen adjunta “Objetivos del aprendizaje profesional”. También la economía plantea requisitos: “el moderno mundo laboral exige una vinculación de conocimientos y competencias, de habilidad y capacidad, de idoneidad social y de disposición práctica” (Schlaffke 1996, pág. 24).

Fundamentos didácticos

Las bases didácticas elaboradas por la CME para el trabajo en los planes de estudios (véase Secretariado 1996) son tan

importantes desde el punto de vista metodológico que merecen un carácter directivo para el desarrollo del plan de estudios en las escuelas profesionales:

□ Se aprende por y para la práctica. Las situaciones son la referencia didáctica.

□ Las actuaciones deben ser proyectadas, ejecutadas y evaluadas por los aprendices con un máximo de autonomía.

□ La práctica debe intentar abarcar toda la realidad.

□ El aprendizaje debe integrar las experiencias del aprendiz. Hay que reflexionar sobre los efectos sociales de la actuación.

□ El aprendizaje debe incluir los procesos sociales (p.ej. la articulación de intereses y la mediación en conflictos).

Las estructuras especializadas y las prácticas deben entrelazarse. El aprendiz debe situarse como sujeto en el centro del proceso y no, como tradicionalmente se hace, ser objeto pasivo del aprendizaje.

Contenidos y estructura de los planes de estudios

Los planes de estudios constan de tres partes. En la primera se recoge la misión global de la escuela profesional y los principios directores didácticos. En la segunda se describen para cada profesión específica el marco jurídico correspondiente, los objetivos y bases propios. La tercera parte es la esencialmente nueva: una estructuración didáctica de los objetivos y contenidos según los campos de aprendizaje y no según las materias especializadas. “Campos de aprendizaje son campos de actividad laboral fundamentados didácticamente y preparados para la enseñanza” (Bader 1998, pág. 211). Un plan de estudios comprende generalmente entre 10 y 20 campos de aprendizaje.

Los campos de aprendizaje contienen: 1º los contenidos de la formación; 2º los objetivos constitutivos de la aptitud profesional, 3º normas de tiempo. Los contenidos se orientan conforme a “tareas y



actividades precisas". La enumeración de contenidos contradice la máxima previa de orientarse según las situaciones. En lugar de ello sería más consecuente metódicamente mencionar actividades (Halfpap 1996, pág 28) o situaciones de aprendizaje (Bader/Schäfer 1996, pág 229). Los objetivos se refieren a los resultados que deben alcanzar los aprendices dentro de cada campo de aprendizaje.

Para la ocupación con cada campo de trabajo se determina una norma de tiempo en horas de clase (45 minutos) para cada año del aprendizaje. De este modo puede cuantificarse y sopesarse cada campo de aprendizaje dentro del conjunto de la formación. La enseñanza referida a la profesión ocupa generalmente ocho horas semanales, es decir, 320 horas para las cuarenta semanas lectivas. La totalidad de la enseñanza profesional comprende por lo menos 12 horas semanales (480 horas al año); de este modo quedan un mínimo de cuatro horas semanales que determinan los Estados para enseñanza interdisciplinaria y para materias opcionales.

Al determinar el tiempo de enseñanza recomendable para ocuparse de los campos de trabajo, se integra un 80% de las horas posibles. De este modo se evita una sobrecarga de los planes de estudios. Se renuncia expresamente a "la plenitud en el sentido científico tradicional, pero no se renuncia a una vista de conjunto que es la base de las ideas interrelacionadas."

La estructuración de los planes de estudios en campos de aprendizaje debe promover un aprendizaje integral y fundamentar evaluaciones integralmente prácticas. El examen para las nuevas profesiones en información y telecomunicación consiste en el tratamiento de casos prácticos y en un proyecto laboral debidamente documentado y presentado.

El ejemplo 1 (véase reproducción) tomado del plan de estudios profesionales para empleados de banca (diciembre de 1977) ilustra no sólo el concepto estructurador sino que además permite, por ejemplo, reconocer que es necesario tratar el tema "cuenta corriente" como motivo de asesoramiento a clientes.

El ejemplo 2 (véase reproducción) tomado del plan de estudios para la forma-

ción de técnicos en audífonos (situación en febrero de 1997, se reproduce un fragmento) muestra, entre otras cosas, que determinados campos de trabajo deben ser trabajados en varios años. Aquí se debe operar conforme a un plan de estudios que va desarrollándose y ampliándose progresivamente. Para ello es necesario un plan didáctico a largo plazo. En Renania del Norte/Westfalia se exige un plan didáctico anual que debe desarrollarse en el seno del claustro de los docentes del curso.

El debate sobre la política educativa en Alemania

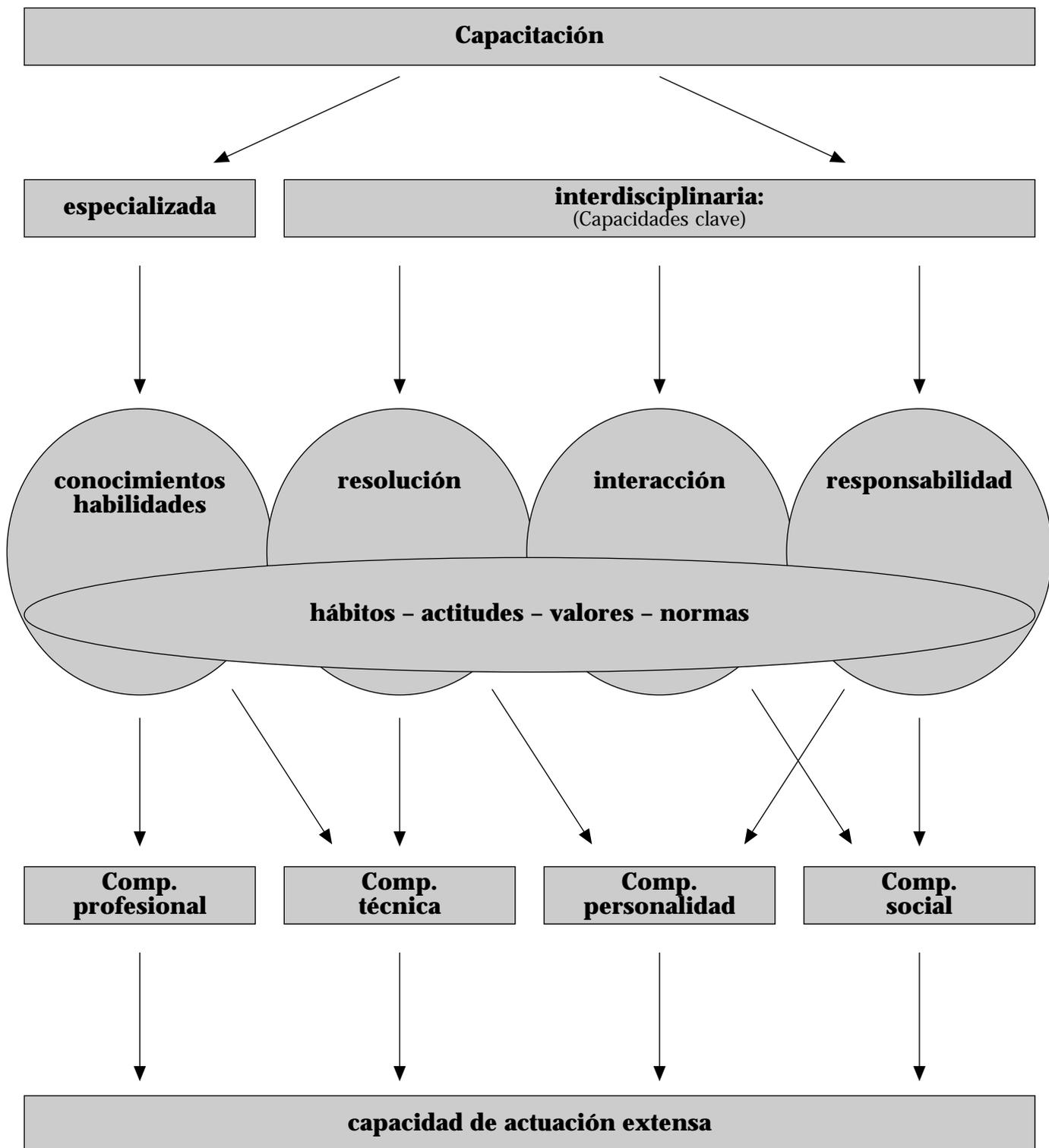
La nueva estructura de los planes de estudios, basada en campos de aprendizaje en lugar de asignaturas, ha generado una viva discusión entre los pedagogos de la enseñanza profesional y empresarial. Goldbach la ha sintetizado en 1998 para las ramas de la empresa y de la administración. Mientras la Unión de Enseñantes en las Escuelas Profesionales de Economía abogaba en 1996 por el mantenimiento de las asignaturas, Goldbach se declaraba partidario de una enseñanza en los centros profesionales basada en los campos de aprendizaje y explicaba cómo se pone en práctica en Baja Sajonia (Véase Goldbach 1999). Según él (1998, pág.303-305), el desarrollo - que no respeta las subdivisiones tradicionales en asignaturas - de las redes de comunicación e información en el marco de la globalización favorece particularmente la estructura por campos de aprendizaje y exige una enseñanza basada en campos como las "tres columnas didácticas y planificadoras de la idea de campos de aprendizaje: referencia práctica y situacional, referencia personal, referencia científica."

En Renania del Norte/Westfalia se ha mantenido el sistema de las asignaturas: a cada uno de los campos de trabajo se le asignan asignaturas diferentes. Este hecho contradice el concepto didáctico del aprendizaje global y ocurre arbitrariamente (véase Teichmann 1998, pág. 189). Los periodos previstos de aprendizaje interdisciplinario realizados a través del trabajo en el marco de una situación dada constituyen un paso correcto pero, en mi opinión, insuficiente para la reali-



Cuadro 1

Objetivos del aprendizaje profesional





zación del concepto didáctico adelantado por la CME. También en Berlín se siguen utilizando las asignaturas para la profesión de empleado bancario (véase Noll 1998). Parczynski (1998) ha propuesto un reagrupamiento de los campos de aprendizaje en materias de examen.

Para aprendizajes técnico-industriales, la idea del campo de aprendizaje parece ser menos problemática. Según Bader/Schäfer (1998, pág. 223) las perspectivas de un ordenamiento de la enseñanza sobre una base práctica compensan sus limitaciones, que se encuentran principalmente en el marco escolar del aprendizaje. Pero estas últimas evidentemente podrían cambiarse, si se deseara.

Un compendio de la aplicación diferenciada en planes de estudios de la idea del campo de aprendizaje en todos los Estados de la República Federal Alemana sobrepasaría los límites de este artículo. Los ejemplos citados documentan el esfuerzo realizado ya sea para mantener las tradicionales asignaturas supeditándoles los campos o para introducir los campos de aprendizaje como elemento estructurador del aprendizaje profesional. En este segundo caso puede renunciarse completamente a las asignaturas (como en Brandenburgo) o subdividirse los campos en tramos especializados (como en Turingia)²

La práctica de la enseñanza global

Desde 1997 se elaboran y ensayan en los centros directivas y planes de estudios para la enseñanza profesional. Sobre los centros de enseñanza escolares no se ha dado aún a conocer ninguna evaluación. Pero en cuanto a los centros en las empresas, el Instituto Federal para la Enseñanza Profesional ha publicado en julio de 1999 los informes finales de la "Evaluación de las profesiones administrativas" (véase la bibliografía: Bundesinstitut für Berufsbildung). Resulta que la enseñanza reorganizada goza de una buena acogida tanto entre las empresas como entre los aprendices. El número de puestos de aprendizaje para administrativos de comunicación ha crecido mucho en la industria, en el comercio y en las pequeñas

empresas. Se critica al unísono la falta de cooperación con las escuelas profesionales, a pesar de que todos los reconocen una importante contribución a la calidad de la formación profesional en el sistema dual. En los centros de aprendizaje en las empresas se potencia la capacidad interdisciplinar según una base activa y práctica. Pero en las escuelas profesionales sigue dominando la enseñanza frontal, aunque se ensayen cada vez más nuevos métodos (proyectos, grupos de trabajo, enseñanza pluridisciplinaria)³.

En Alemania se han llevado a cabo diferentes proyectos piloto para ensayar y evaluar el aprendizaje práctico interdisciplinario. Se dispone de datos sobre cuatro casos. Estos modelos muestran que los modelos experimentales pueden abrir la "difícil vía" hacia una organización activa y práctica de la enseñanza en los centros escolares y que es poco lo que ha cambiado respecto a la colaboración entre los dos lugares de formación.

En el proyecto piloto "WOKI"⁴ se ensayaron estructuras didácticas basadas en un concepto de aprendizaje global y se trabajaron perspectivas para un ulterior desarrollo de la formación profesional. Una "estructura didáctica" es una situación relativamente compleja y estructurada pero limitada en sus contenidos y duración, que desarrolla diferentes habilidades "y en la que la actividad autónoma del aprendiz en el sentido de aprender actuando" es prioritaria (Diephold y otros. 1991, pág. 82 y siguientes). Un plan de estudios debe superar la naturaleza habitual de catálogo de contenidos y asumir un principio amplio e integrador. Se propone como conclusión una flexibilización y modularización de los planes de estudio escolares.

En el proyecto piloto "BUBILE"⁵ se desarrollan y ensayan por cooperación entre la empresa y la escuela profesional conceptos de aprendizaje global en educación medioambiental para varias ramas profesionales, en siete escuelas de varios Estados diferentes (véase Drees/Pätzold 1997). Este proyecto piloto ha permitido ilustrar numerosas situaciones problemáticas en relación con iniciativas innovadoras dentro de la educación profesional. Así, la mayoría de los aprendices sentían como una carga suplementaria el te-

"En Alemania se han llevado a cabo diferentes proyectos piloto para ensayar y evaluar el aprendizaje práctico interdisciplinario. Se dispone de datos sobre cuatro casos. Estos modelos muestran que los modelos experimentales pueden abrir la "difícil vía" hacia una organización activa y práctica de la enseñanza en los centros escolares y que es poco lo que ha cambiado respecto a la colaboración entre los dos lugares de formación."

2) Véanse las directivas y planes de estudios de los Estados.

3) Por lo menos puede observarse esto para la profesión de administrativo de comunicación (industria, comercio y pequeñas empresas). De la administración pública se informa, sin embargo, que para la profesión de "administrativo especializado en comunicación" raramente se sustituye en los cursos la enseñanza frontal por el trabajo en grupo y otras formas de docencia.

4) Proyecto conjunto en Wolsburg para la formación de empleados/as administrativos en la industria, asumiendo particularmente las nuevas tecnologías.

5) Desarrollo y ensayo de conceptos de aprendizaje global en la educación medioambiental en cooperación entre empresas y escuelas profesionales.

**Ejemplo 1****2º. campo de aprendizaje: gestión de cuentas corrientes**

Primer año de aprendizaje
duración recomendada: 80 horas

Formulación de los objetivos:

Los aprendices y aprendizas presentan posibilidades de uso de las cuentas bancarias. Diferencian los diferentes tipos de cuentas y asesoran a los clientes sobre la elección de uno de los tipos así como sobre sus movimientos. Analizan además los problemas de la gestión de cuentas y proponen soluciones. Entienden la gestión de cuentas como un servicio al cliente y atienden sus derechos como usuario. Aconsejan al cliente sobre las diferentes formas de pago.

Contenidos:

- Tipos de cuentas corrientes.
- Apertura de cuentas por clientes particulares y empresas: contrato, verificación de la legitimación, capacidad legal y empresarial, condiciones generales.
- Manejo de la cuenta por el titular, representante legal, apoderado, fideicomisos.
- Pagos por transferencia, talón, cargo a cuenta y tarjetas.
- Medios de pago en viajes.
- Medidas para impedir el blanqueo de dinero.
- Compensaciones en cuenta de acreedores o deudores.
- Gestión de cuenta en caso de muerte del titular.
- Secreto bancario e información, protección de datos

Ejemplo 2**12º. campo de aprendizaje: toma de datos para el audífono y su mantenimiento y reparación**

1º / 2º / 3º año de aprendizaje
duración recomendada: 50/40/40 horas

Denominación de los objetivos:

Los aprendices y aprendizas deben reconocer averías en la caja, en el suministro eléctrico, en los mandos, en el convertidor o en los conductores de señal acústica en audífonos. Deben además describirlas y estimar las posibilidades de reparación. Para ello deben verificar sistemáticamente las funciones de los aparatos. Deben decidir y justificar con sentido una reparación y si se tienen los medios adecuados a mano. ...

Contenidos:

Funcionamiento básico de sistemas acústicos electrónicos, sus partes, determinación de averías y su descripción.

- Inspección visual de aparatos en busca de fallos mecánicos.
- Circuitos eléctricos, tensión, corriente, resistencia, uso de aparatos de medida multifuncionales.
- Energía eléctrica y potencia.
- ...
- Convertidores electroacústicos, transmisión de señales acústicas.
- ...



ner no sólo que adentrarse en la formación ambiental sino también en los nuevos conceptos didácticos y en su realización activa y práctica. Por el contrario, los aprendices mostraron un gran interés por el importante tema “medio ambiente” y estaban muy motivados, gracias a las nuevas formas de aprendizaje y en particular al trabajo en proyectos. Muchos de ellos tuvieron sin embargo dificultades con las exigentes formas de aprendizaje, para ellos inhabituales (véase Drees/Pätzold 1997, pág.108). El interés por una cooperación entre los centros era más bien insuficiente.

El proyecto piloto *La oficina que forma* cualificaba docentes para el desarrollo interdisciplinario del aprendizaje práctico en la enseñanza de administrativos de empresas piloto en Brandenburgo. Esta cualificación era también fundamento para la enseñanza en las profesiones administrativas recién reorganizadas (véase Halfpap/Oppenberg/Richter, 1996). Este proyecto confirmó que la enseñanza orientada hacia la actuación práctica y, en particular hacia el aprendizaje por el trabajo en una oficina formativa (engranaje de teoría y práctica) conduce a una ampliación de las capacidades, tanto en el saber especializado como en los métodos y en la capacidad social.

Por lo que sé, el modelo más consecuente de aprendizaje global y autoorganizado en la enseñanza profesional sin asignaturas fue ensayado y evaluado respectivamente durante un semestre en el “Taller laboratorio” de Schleswig-Holstein (véase Halfpap/Marwede 1994). Cuatro grupos de aprendices de mecánico cepillador pudieron y hubieron de autoorganizar su aprendizaje ejecutando una compleja tarea laboral. En ello les apoyaban dos o tres maestros. Esencial era el desarrollo de habilidades clave a través de formas de aprendizaje individual, en grupo o en colectivo bajo el lema: planificación, eje-

cución y valoración autónoma de la tarea laboral. Se puso aquí en evidencia que ante todo debían transformarse las actitudes del aprendiz de “consumidor de saber” en “actor del propio aprendizaje” y del docente de “enseñar” en “dejar aprender”. Todo ello exigía un proceso dilatado. Todos los aprendices aprobaron sus exámenes basados primordialmente aún en conocimientos memorísticos (en parte con mejores resultados que otros grupos comparables salidos de una enseñanza tradicional especializada). Los aprendices reconocieron además que habían adquirido sorprendentes conocimientos complementarios en las llamadas competencias clave (obra citada, p.140 y siguientes):

- Podían cualificarse ellos mismos de un modo cooperativo.
- Aprendían más motivados que con la enseñanza especializada tradicional.
- Reconocían el sentido y la utilidad del aprendizaje.
- En la resolución de situaciones prácticas (cf. Halfpap, 1996, p. 26 y sig.) podían cobrar experiencias y reflexionar sobre ellas.
- Reconocían que mejoraban su comportamiento social gracias a la reflexión práctica.
- Debían aprender a utilizar los márgenes de decisión libres y a manejar información.

Estos resultados positivos registrados con los planteamientos de una enseñanza global muestran que la base didáctica de los nuevos planes de estudios a escala federal para el desarrollo de una amplia capacidad de actuación tiene ante sí un claro futuro, si se la pone consecuentemente en práctica.

Referencias bibliográficas

Bader, Reinhard: Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen, en: Die berufsbildende Schule, Heft 7-8/1998, p.211 y siguientes

Bader, Reinhard / Schäfer, Bettina: Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didak-

tisch strukturierten Lernsituation en: Die berufsbildende Schule, Heft 7-8/1998, p.229 y siguientes

Berufsbildungsgesetz von 1969, enmendada en 1998, por ej. publicada en: Bereinigtes Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nord-

“(…) que ante todo debían transformarse las actitudes del aprendiz de “consumidor de saber” en “actor del propio aprendizaje” y del docente de “enseñar” en “dejar aprender”.”



rhein-Wesffalen 13ª edición 1998/99, p. 189 y siguientes

Bundesinstitut für Berufsbildung (editor); Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... 2ª edición revisada, Berlín/Bonn 1994

Bundesinstitut für Berufsbildung (editor); Projekt 3.2004 „Evaluation der Büroberufe“: Abschlußbericht zum Ausbildungsberuf: Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie/Handel), Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk), Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst), Berlín, julio 1999.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

Deutscher Instituts-Verlag 46/1999 publicado en: Informationsdienst der deutschen Wirtschaft, año 25 Nº 46 del 18 XI 1999

Diephold, Peter y otros: Modellversuch WOKI - Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologie - Gemeinsamer Endbericht, Gotinga 1991

Drees, Gerhard / Pätzold, Günter: Umweltbildung in Berufsschule und Betrieb, Frankfurt del Meno 1997

Goldbach, Armin: Lerngebiete/Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule?, en: Wirtschaft und Erziehung, número 9/1998, p.300 y siguientes.

Goldbach, Armin: Aspekte der Curriculumentwicklung in Niedersachsen um die Mitte der 90er-Jahre in den Berufsbereichen "Wirtschaft und Verwaltung" sowie "Gesundheit" -unter besonderer Berücksichtigung der Berufsschule, en: Erziehungswissenschaft und Beruf, fascículo 1/1999 p.3 y siguientes.

Halfpap, Klaus: Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, Darmstadt 1966.

Halfpap, Klaus: Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, fascículo 2/1998, p. 166 y siguientes.

Halfpap, Klaus / Marwede, Manfred (editores): Werkstattlabor, Abschlußbericht zum BLK-Modellversuch, Tomo 2, Schwertc 1994 [sumario en internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>; download: 01/2000]

Halfpap, Klaus / Oppenbcrg, Heinbernd/ Richter, Dirk: Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg, editado por Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Tomo 3, Ludwigsfelde 1996

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (editado en la colección "Schule in NRW"): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel (Fascículo 4103) Industriekaufrau/Industriekaufmann (Fascículo 4104) Speditionskaufmann/kauffrau (Fascículo 4157), respectivamente 1º número de 1997.

Noll, Friedhelm: Ein Mittelweg -Zur Umsetzung des KMK-Rahmenplans für Bankkaufleute, en: Wirtschaft und Erziehung, Fascículo 7-8/1998., p.249.

Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, Berlín 1997

Pätzold, Günter / Walden, Günter (editores): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, editado por Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlín y Bonn 1995

Perczynski, Hans: Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau, en: Wirtschaft und Erziehung, fascículo 7-8/1998, p.243 y siguientes.

Schlaffke, Winfried: Die duale Berufsausbildung. Ein geschmähtes Erfolgssystem, en: Schlaffke, Winfried / Weiss, Reinhold (editores): Das duale System der Berufsausbildung, Colonia 1996, p.8 y siguientes.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (editor): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Bonn 1991

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (editor): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 1996

Teichmann, Wolfgang: Handlungssystematik und Fachsystematik - ein Widerspruch?, en: Die Kaufmännische Schule, número 9/1998, p. 187 y siguientes.

Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Forderungen des VLW zu Vorgaben für die Erarbeitung von KMK-Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule, en: Wirtschaft und Erziehung, número 9/1996, p.301 y siguientes.

Zedler, Reinhard: Stärkung der Berufsschule: Betriebe als Partner, en: Schlaffke, Winfried / Weiss, Reinhold (editores): Das duale System der Berufsausbildung, Colonia 1996, p.217 y siguientes.