



Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia

Introducción

Las sociedades industrializadas están transformando progresivamente su economía de base industrial en una economía del conocimiento, lo que modifica la naturaleza del trabajo, apartándolo de las profesiones centradas en la producción industrial y llevándolo hacia otras asociadas con el conocimiento y la información. Esta evolución ha transformado el tipo de conocimiento necesario: el conocimiento específico, que sustenta la capacidad de actuación, cobra más importancia que los conocimientos científicos clásicos. Como consecuencia, no sólo la UE sino también algunos países concretos y organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO han aceptado la necesidad de invertir cada vez más en enseñanza y formación. Dos documentos concretos resaltan este fenómeno: el Memorandum sobre el aprendizaje permanente de la UE ha expuesto claramente a todos los Estados Miembros la importancia a largo plazo de la enseñanza y la formación, como recurso humano que permitirá aumentar la competitividad de Europa dentro del planeta. Pero el texto que presta realmente categoría de prioridad política a la educación es sin duda el Programa de evaluación internacional de alumnos de la OCDE (*Programme for International Student Assessment*), más conocido por estudio PISA. Tras la conmoción generada por este análisis, particularmente en aquellos estados de la OCDE con resultados relativamente malos, han visto la luz innumerables propuestas de reforma. Con todo, la mayoría de éstas no va lo suficientemente lejos, ya que no asumen el cambio de paradigma que ya se ha iniciado en los países con altos índices PISA (como Canadá o Nueva Zelanda), y que comienza a dar sus primeros frutos positivos. Este cambio de paradigma puede resumirse en la fórmula "formación perma-

nente" (la formación permanente recibe en diversos textos UE los nombres de "aprendizaje permanente", "educación permanente", "formación a lo largo de toda la vida" etc., N.d.T.). A este respecto, puede afirmarse que el Memorandum de la UE apareció en el momento correcto.

Puede admitirse que nos encontramos en una fase temprana que va descubriendo las implicaciones de la formación permanente para la reforma del FP, aún cuando esta fase parece implicar una ruptura con las antiguas ideas de formación continua en momentos de cambio. Por un lado existen presiones socioeconómicas para que los diversos países inviertan en infraestructura educativa y formativa a fin de no perder comba con la mayor competición internacional, y para que el ciudadano aprenda cada vez más rápidamente nuevas enseñanzas orientadas a adaptarse funcionalmente y mantener sus propios ingresos. Por otra parte, la evolución hacia una sociedad del conocimiento abre oportunidades de desarrollo personal que permiten al ciudadano participar activamente en el proceso de cambio y en la configuración de nuevas perspectivas de vida económica y laboral.

El papel que desempeña la docencia en este proceso formativo se considera esencial, con la consecuencia de que tanto países concretos como organizaciones internacionales se muestran conscientes de la necesidad de modificar la percepción y el perfil de la profesión docente (¹). La función docente se hace más compleja y reclama mayor autoconfianza, capacidades de diálogo y facultades creativas en su trabajo. Las tareas de un docente ya no se limitan al trabajo en el aula, sino que comprenden actividades de desarrollo escolar y cooperaciones con agentes regionales.



Bernhard Buck
Especialista principal
de la FEF, Turín

Este artículo analiza algunos retos esenciales para docentes y centros formativos, como elementos principales en una reforma de la FP centrada en la perspectiva de la formación permanente. Estos retos serán válidos también para los estados de la UE, si bien se encuentran basados en los estudios del autor sobre países en transición. El texto expone las dificultades con que topa la FP para asumir la formación permanente como línea inspiradora central. A continuación, describe los fragmentarios métodos de formación de formadores para las nuevas tareas docentes, que ya no se limitan al trabajo en el aula, sino que abarcan actividades de desarrollo escolar y cooperación con agentes regionales. Analiza el nuevo cometido de las escuelas profesionales en el contexto de la formación permanente, y debate por último las complejas interacciones entre la política y la práctica en el ámbito de la reforma de la FP.

(¹) Bajo "profesión docente" o "docencia" de FP entenderemos básicamente aquellas personas (maestros, formadores de maestros, formadores en empresa, instructores prácticos, adjuntos, tutores, supervisores) que desempeñan una función de instrucción, tutoría, docencia, formación o supervisión en un proceso formativo. La formación de docentes equivale al proceso de formación permanente de la profesión docente. Puede ser formal, no formal o informal. Abarca la educación (previa al servicio/inicial) y la formación/reconversión/actualización (en el servicio/continua) de la profesión docente en instituciones públicas o privadas. La formación se centra en todo tipo de temas que influyen sobre el proceso formativo de la persona, tales como disciplinas, métodos docentes, sistemas pedagógicos/psicológicos/organizativos, teorías o prácticas.



Estas nuevas funciones y tareas docentes exigen cambios en las facultades de un formador de FP. Es característico de estos cambios que no pueden considerarse transformaciones estáticas: requieren una formación a lo largo de toda la carrera profesional de un docente. Pero no solamente se requiere siempre una formación de tipo regular, ni son otros los que siempre deben decidir lo que debe aprenderse. Así pues, ya no basta para un docente con que sus superiores le envíen a realizar cursos externos en algún centro formativo; los docentes deben ser expertos en su propia carrera formativa, y tienen que “aprender a aprender”.

La nueva perspectiva

El mensaje central de la formación permanente para todo sistema educativo es que el alumno individual es un protagonista al que debe tomarse en serio. Hasta hoy, la formación profesional se encuentra orientada de forma bastante divergente: intenta que el alumno olvide su propia individualidad y aprenda a funcionar de manera clara y fiable dentro de un contexto a menudo jerárquico. Esto explica que la FP encuentre tantas dificultades para asumir la formación permanente como eje inspirador. Con todo, durante algún tiempo se han observado serios intentos de desarrollar métodos distintos para la FP, basados en el alumno “emprendedor”: alguien que tiene una idea, la persigue autónomamente e intenta tener éxito. En contraste con el concepto tradicional de la FP, la formación permanente se sustenta en el potencial individual del alumno. El objetivo central de la formación permanente consiste en liberar este potencial y transformarlo de suerte que el alumno sea capaz de realizar sus propias ideas. El individuo, al actuar con espíritu emprendedor, no sigue simplemente las instrucciones que le imparte el docente. Lo principal son las propias ideas del alumno o del colectivo formado, que éste intenta llevar a la práctica. Los alumnos deben ser capaces de evaluar las consecuencias de sus propios actos y, cuando surjan diferencias de opinión, defenderlas y corregir sus propios puntos de vista con seguridad. La formación permanente sólo puede desarrollarse en condiciones de gran libertad de contexto y situaciones. Ya no se trata de desempeñar simplemente una función prescrita o de ejecutar una tarea dada, sino de planificar la propia actividad en un contexto de nuevos retos.

Esta es la razón por la que la formación centrada en proyectos autoorganizados (creación de una idea, elaboración, planificación, realización y evaluación) se convierte en un principio didáctico básico: los alumnos trabajan una idea o problema de interés y relevancia inmediatos para ellos. Esta formación rompe con el trabajo sobre una materia tradicional o disciplina, ya que permite reflejar una realidad mayor y más esencial. El alumnado consigue de esta manera generalizar sus visiones y utilizarlas en contextos nuevos y distintos.

El trabajo por proyectos no sólo sirve para la formación de alumnos: todo miembro de una organización va experimentando procesos formativos que resultan esenciales para el desarrollo de la organización y de la persona.

Paréntesis sobre la competencia

El término “competencia” está cobrando popularidad dentro de las nuevas orientaciones para la FP. Los alumnos tienen que desarrollar capacidades en sus propios contextos y tener la oportunidad de dirigir activamente su propio desarrollo. Concretamente, la “competencia” consiste en la capacidad general individual de actuar en situaciones inciertas y complejas dentro de un contexto dado. La competencia debe manifestarse como rendimiento, resultado de la práctica profesional. Y esta práctica sólo puede tener lugar en el marco en que se realiza una actividad profesional. En el mundo del trabajo dependiente, este marco equivale habitualmente a una empresa o una entidad pública. Así pues, la competencia de una persona equivale a su respuesta a diferentes situaciones laborales, en un contexto organizativo concreto. Esta definición de la competencia pone de relieve tanto la función del alumno individual como la de la empresa o entidad para desarrollar la capacidad profesional de un ciudadano. Desde esta perspectiva, la entidad pública o privada asume un papel importante para socializar la profesionalidad y construir la identidad profesional de una persona.

No debe confundirse esta definición de la competencia con un concepto reductivo y estrecho conducente a desglosar la competencia global en elementos de competencias individuales, que una persona moviliza en situaciones definidas y recurrentes. Se tomarían con ello las competencias por mi-



cronidades de capacidades aisladas, y se reduciría la profesionalidad de una persona a un conjunto de rasgos a menudo de tipo taylorístico (Homs, 1997).

Una formación de docentes centrada en la práctica

Si examinamos las carreras y los puestos de los docentes profesionales de formación tradicional, tendremos la impresión de que se encuentran permanentemente "con los pies en el aire". Salen de la escuela y de la formación universitaria sin apenas contacto con el sistema de FP para el que trabajan. Y cuando comienzan a trabajar realmente como docentes en una escuela profesional, forman a alumnos de quienes desconocen sus futuras circunstancias laborales (modelo organizativo, métodos de trabajo de la empresa). Una situación inaceptable.

En términos generales, la formación de los candidatos a la docencia profesional (cuando existe) es bastante fragmentaria y no se encuentra centrada en la práctica. Estudian durante años conocimientos especializados en disciplinas como ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica o administración de empresas, pero la atención prestada a la tarea central de un docente -enseñar- es claramente insuficiente. Por ejemplo, ningún centro formativo imparte materias básicas como didáctica por grupos o por proyectos, evaluación de alumnos, informes de progreso formativo o análisis del comportamiento cotidiano del docente. Los docentes no están cualificados para ser expertos en enseñanza y formación. Se observa una flagrante discrepancia entre los contenidos de la formación de un docente y los auténticos requisitos de un formador en un centro profesional. No existen combinaciones idóneas de formación teórica especializada y de prácticas formativas, que apoyen decisivamente la formación práctica en la escuela y desarrollen una cooperación entre la universidad y el centro profesional. Uno de los motivos es el hecho de que la formación de docentes se organiza en facultades orientadas a disciplinas tradicionalmente específicas, y se encuentra dispersa en una serie de especialidades. Otro motivo es que los docentes universitarios que forman a los futuros docentes profesionales por lo general ni han sido docentes profesionales ni han tenido nada que ver con el trabajo al que aspiran los futuros docentes de un centro profesional. Por esta razón, una formación

de docentes para centros profesionales conforme con el espíritu actual requiere la creación de nuevos centros, con una reorganización formativa y con una nueva perspectiva entre los docentes universitarios que forman a docentes profesionales: consolidar las competencias que mejoran en la práctica la calidad de los centros profesionales, de sus docentes y de sus directivos (Jansen, 2002).

Para el caso de la formación permanente, la universidad o escuela superior supone simplemente una de las muchas posibilidades que puede incluir el currículo de un docente de FP. Así pues, universidades y escuelas superiores necesitan redefinir sus propias funciones y asumir que:

□ La formación inicial de un futuro docente ya no equivale a su formación total, sino que es una simple entrada a un proceso formativo de múltiples etapas; esto reduce en buena parte la carga formativa sobre el alumno, pues éste acudirá posteriormente a centros de formación continua mejor equipados para algunas materias;

□ Los alumnos y futuros docentes no son ya capaces de obtener las competencias necesarias por el simple contacto con los contenidos y métodos formativos que les imparten universidades y escuelas superiores. Cuanto más exigentes sean los requisitos -sean del alumno para desarrollar su capacidad individual o de la escuela profesional convertida en organización autoformativa y abierta al mundo del trabajo- en cuanto a competencias docentes aprendidas básicamente por situaciones prácticas en un aula, escuela o entorno regional, más insuficiente será la simple formación inicial del futuro docente.

Una primera conclusión extraíble es que los futuros docentes de formación profesional deben implicarse mucho más con el mundo real del trabajo, tanto el suyo propio como el de sus futuros alumnos. La formación del futuro docente en universidades y escuelas superiores debe comenzar por tanto por cursos prácticos que reproduzcan las condiciones en la escuela profesional y en el trabajo. En segundo lugar, el currículo de los futuros formadores debe orientarse más directamente a los problemas, prácticas y perspectivas de una escuela o centro de FP eficaz. Esto es una primera contribución de importancia para superar la incómoda di-



cotomía teoría-práctica, presente en los centros profesionales. En cuanto a la perspectiva de la formación permanente, el modelo tradicional que sigue aplicándose (un docente que enseña la teoría, un instructor que forma en la práctica, y el alumno que debe establecer la conexión entre ambos) es ya anacrónico, tanto para el presente como para el futuro.

Para dotar con seguridad de orientación práctica a la formación de docentes, parece útil aplicar un programa en dos elementos: las escuelas profesionales deben impartir a algunos de sus docentes ya experimentados aptitudes personales correctas de tutoría, y asignar a continuación a cada uno de estos tutores un grupo de uno a tres futuros docentes durante un período de varios meses, con el objetivo general de desarrollar en estos últimos capacidades didácticas. Los futuros formadores, a escala individual, deben plantearse a sí mismos objetivos formativos muy personalizados, y perseguirlos coherentemente en el curso de su formación práctica. No será por tanto el tutor aislado quien verifique si el alumnado consigue sus objetivos; el mismo alumno debe controlar sus propios progresos.

El segundo elemento consiste en que la universidad o escuela superior inicie colaboraciones con empresas de su región de suerte que cada futuro formador tenga la oportunidad de pasar varios meses realizando trabajos prácticos en una empresa. Este tipo de colaboración no sólo ayuda al alumno a comprender en la práctica los mecanismos organizativos de una empresa, sino que permite a ésta beneficiarse de los conocimientos pedagógicos obtenidos por un alumno para mejorar sus propias actividades formativas.

Centros profesionales de responsabilidad independiente

La capacidad de la FP para desempeñar un papel esencial dentro de la formación permanente del ciudadano dependerá de si los centros de FP son capaces de reaccionar a las evoluciones y afianzarse como protagonistas en su región y como organizaciones "abiertas", al servicio de todo un abanico de intereses y clientes. Básicamente depende ante todo de si los docentes se hallan preparados para incorporar reformas de orden complejo a su labor cotidiana. Un reto principal para reformar la FP será por tan-

to elegir un sistema que permita complementar entre sí la reforma de la FP y el desarrollo de los docentes como recursos humanos. Los responsables políticos deben garantizar que la inversión en el docente sea suficiente y proporcional a las esperanzas colocadas en ellos. No sólo las cualificaciones docentes deben ser correctas; también los salarios y condiciones laborales deben ser lo bastante competitivos para motivarles a coronar el proceso de reforma con éxito.

Una segunda premisa para adaptar la reforma de la FP al paradigma de la formación permanente es que la política fomente una mayor responsabilidad propia y autoorganización entre los centros de FP. Ello sólo podrá lograrse a largo plazo si la responsabilidad básica de los procesos de FP deja de limitarse a la administración central y se transfiere progresivamente a las escuelas o centros profesionales directamente implicados, y a sus directores, docentes e incluso alumnos. Es necesario instaurar el principio gestor de la "responsabilidad asumida" para que puedan adoptarse las respuestas necesarias a nuevos problemas y desafíos, sin necesidad de atravesar procedimientos administrativos complejos. La administración central tiene que olvidar su práctica actual de planificar vías educativas por adelantado y a la perfección, y también la de organizar la financiación de centros de FP hasta en su más mínimos detalles. En lugar de ello, en lo que respecta a los currículos, debe limitarse a proporcionar el marco general de un plan de estudios, y a ofrecer una financiación basada en una suma global de acuerdos, conforme a un baremo preestablecido. La estructura del plan de estudios y la utilización real de la financiación debe dejarse en buena medida en manos de las propias escuelas o centros. Estos estarán obligados a actuar con mayor independencia, tanto en sus relaciones internas como externas.

Independencia de relaciones exteriores

El desarrollo exterior de los centros de FP cuestionará la tradicional separación de funciones entre éstos y el mundo del trabajo. En los países UE están surgiendo rápidamente modelos que no sólo proponen una colaboración formativa entre centros y empresas individuales, sino que toman en cuenta también el fomento de una cultura empresarial en la región, para lo que reúnen



en una red operativa a centros de FP con universidades, PYMEs, oficinas de empleo, cámaras, etc. Para integrar este sistema en la formación profesional, los centros de FP deberán olvidar su antiguo modo operativo como entidades de pura formación inicial, y evolucionar hacia "centros profesionales de competencias" (véase p.e. la nueva ley de la FP en Países Bajos, que menciona explícitamente los "centros regionales de formación", y también los intentos del Ministerio de Educación del *Land* alemán de Schleswig-Holstein para crear estos centros) que acogen a diferentes tipos de alumnos en cualquier momento de su vida. Aparte de la formación profesional obligatoria para jóvenes, estos centros tendrán una presencia en el mercado como suministradores privados. Deben proporcionar a ciudadanos y empresas de su región servicios de asesoría, desarrollo y formación. Así, estos centros serían un híbrido entre un suministrador público y privado, entre la formación formal y no formal, entre la formación de jóvenes y de adultos y entre la oferta para alumnos individuales y para PYMEs u otras empresas, y para empresarios y trabajadores. La mejor forma de afianzar este modelo consiste en hacer participar más a los centros formativos en proyectos de cooperación que supongan una fuente de conocimiento global (universidades, centros de investigación) y también de conocimiento empresarial detallado, práctico y empírico (pequeñas empresas, agencias de desarrollo), gracias a lo cual podrán emprender actividades innovadoras. Una estrategia de innovación de este tipo incorporaría además una formación de docentes integrada, ya que estos últimos tendrán que adaptarse continuamente a los nuevos requisitos de sus clientes. Todo ello ejercería simultáneamente un efecto de "contagio" sobre la FP inicial.

Dirección y equipos para el cambio

Las estructuras organizativas tradicionalmente burocráticas y jerárquicas de los centros de FP contradicen las necesidades de innovación descritas. Una posible vía de cambio consiste en reducir prudentemente estas estructuras y simultáneamente reorientar a todo el personal de un centro. Los objetivos de esta transformación son: hacer más razonablemente emprendedora a la dirección escolar, instaurar una mayor responsabilidad autónoma, trabajo en equipo y contacto con el público para el personal docente.

Estos cambios comportan, sin ninguna duda, nuevas condiciones para la dirección. La dirección tradicional tiende sobre todo al control: sus tareas principales consisten en decidir en general asuntos de personal, financiación, presupuestos, información legal y pública, horarios, informes, relaciones con la administración, y superar crisis y situaciones especiales en los centros. En ocasiones, los directores también se consideran a sí mismos rectores didácticos, y amplían su poder para poder influir directamente sobre currículos y procesos didácticos y de aprendizaje.

En un centro moderno de FP, el director también tendrá funciones gestoras, pero con cambios de importancia: el alcance de sus funciones corresponde mucho más al rendimiento general de todo el centro. Una primera consecuencia es que, para poder destituir a directores incompetentes, el contrato de estos no será de por vida, sino inicialmente sólo de 5 a 7 años, tras de los cuales han de merecer un segundo nombramiento. Además, el director pasa a tener mayores responsabilidades y más derechos: es responsable del presupuesto del centro en su conjunto, influye sobre la contratación y decide promociones y pluses, para recompensar el rendimiento excepcional de sus docentes. También puede destituir a docentes inadecuados, siempre que utilice un procedimiento transparente para ello (Rolff, 2002a).

Todo modelo de dirección tiene su propia historia; cada uno de ellos se ha desarrollado en un contexto general de objetivos, necesidades, normas, ideas y esperanzas organizativas y sociales. La dirección modelo control corresponde a la organización formativa orientada a la simple oferta. En ésta, el director cumple los requisitos que impone el estado, en lugar de responder a la demanda individual de sus clientes o de los agentes sociales. En consecuencia, una entidad formativa ceñida a la simple oferta gestiona y dirige su trabajo de acuerdo con principios de rutina y estandarización, lo que da seguridad al centro escolar.

Pero ni el estilo ni el modelo de dirección descritos se adaptan ya al nuevo contexto de una entidad formativa orientada a la demanda, que reclama ya estrategias más de "compromiso" que de "control". El personal escolar tiene que recibir apoyo para comprender los motivos de este cambio; debe



estimularse su compromiso con el desarrollo, ensayo y redefinición de nuevas prácticas. Ello implica que los directores deben ampliar sus perspectivas estratégicas y ceñirse progresivamente a objetivos organizativos que impulsen al cambio y consideren a éste uno de los resultados esenciales del centro. Este nuevo tipo de dirección, que podría denominarse “transformativa”, debe ser particularmente sensible a la influencia de la estructura y cultura organizativas sobre el significado que las personas asocian a su trabajo y sobre su voluntad para enfrentar el riesgo de un cambio (Leithwood et al., 2002).

Se observa ya una estrategia emergente, utilizada en proyectos recientes de la FEF para apoyar el proceso de reorientación en centros de FP a través de un denominado “equipo de cambios” o *change agent team* (EC), compuesto por docentes seleccionados en una organización formativa. Una función importante de este EC es llamar la atención sobre la importancia de los recursos sociales en el centro, y crear un clima que estimule a directores y personal escolar a trabajar de forma emprendedora. Así pues, los docentes dejan de limitarse exclusivamente a sus propias materias y clases, y colaboran estrechamente con sus compañeros y con las empresas de su región. Así mismo, los docentes evalúan permanentemente (análisis e interpretación) su contexto en el mercado de trabajo regional, y ajustan su práctica a dicho análisis. Dedicar tiempo a las empresas participantes en los programas y asisten como oyentes a clases de otros docentes, intercambian automáticamente ideas y comentarios sobre su trabajo, se fijan objetivos semestrales, desarrollan indicadores para el éxito de la formación, etc., convirtiendo en conjunto su trabajo en materia de dominio público.

La organización autoformativa

Como hemos visto, el paradigma de la formación permanente confronta a un centro de FP con desafíos de dos dimensiones: exteriores e interiores. En el ámbito exterior, fuerza al centro de FP a desinstitucionalizar su propia organización y servir a una clientela mucho más amplia, con un vasto abanico de intereses. A escala interna, el centro de FP debe reorganizarse dentro del nuevo contexto de manera que el cambio o evolución se considere una actividad ordinaria, y no extraordinaria. Estos diferentes cam-

bios requieren continuamente una nueva formación individual y colectiva de directores, docentes y administradores, para lo cual el centro de FP debe reconvertirse en una “organización autoformativa”. Lo señalado sobre la autoorganización del alumnado también es válido para el centro de FP como organización autoformativa: un centro de FP autoorganizado equivale a un proyecto en el que todo su personal colabora en crear las condiciones organizativas que le permitan aprovechar las capacidades de generar ideas y resolver problemas presentes en cada uno de sus miembros.

Dicho esto, debemos ser conscientes de que el término “organización autoformativa” se compone de dos palabras aparentemente contradictorias, en una primera aproximación. Su colusión tiene que modificar su significado tradicional: lo “autoformativo” implica renunciar a una estructura formal y asumir todo aspecto de la formación: no formal, informal, conocimientos tácitos o cotidianos, actitudes, experiencias... Se convierte en un proceso inevitablemente difuso y largo que estudia diferencias, conflictos, emociones, etc. para cambiar percepciones y perfeccionar el propio repertorio de prácticas. Pero esto sólo puede tener lugar si el director y el EC -junto a todo el personal del centro- son capaces de crear una estructura que genere una cultura eficaz de colaboración, donde los docentes intercambien complacidos sus ideas individuales, donde la experimentación no sólo esté tolerada sino que sea deseable, y donde los errores se asuman como parte de una auténtica interacción.

Dentro de un contexto como el de un centro de FP, el término “organización” adolece de “sobredeterminación” conforme a la teoría organizativa: por un lado se manejan objetivos ambiguos y polémicos, y por otro técnicas o procedimientos de naturaleza incierta para cumplir dichos objetivos. Además, los miembros de una organización deben tomar en cuenta a numerosos agentes con interés legítimo a la hora de fijar estos objetivos y procedimientos. En el caso de un centro de FP, entre los interesados se cuentan por ejemplo los agentes sociales y otros protagonistas del mundo laboral a escala regional, administraciones políticas y educativas, universidades, grupos de interés especial y por supuesto alumnos y docentes. Los centros de FP tienen que negociar sus objetivos, y forjar acuer-



dos sobre la evolución de éstos. Se trata de un proceso fuertemente político e interpretativo.

Evaluación

Para ser capaces de mejorar continuamente su rendimiento, los centros de FP precisan un sistema de realimentación que pueda aplicarse empíricamente y sobre cuyos resultados pueda afianzarse su futura evolución. En el caso de la formación permanente, será importante que este sistema realimentador de evaluación promueva el propio desarrollo del centro de FP de una manera profesional y segura, y que el objetivo de un centro sea realizar siempre una evaluación abierta y eficaz.

Todo sistema evaluador debe tomar en cuenta tanto la mejora en la organización interna del centro de FP como en su ámbito exterior, lo que significa mejorar su respuesta a necesidades locales o regionales. También es importante que este sistema de evaluación recoja no sólo la opinión de los implicados directos en el centro de FP, sino también de quienes apoyan profesionalmente al centro y de quienes examinan sus resultados. El centro de FP, los agentes sociales, las entidades formadoras de docentes y la administración educativa deben cooperar en la evaluación de un centro.

La evaluación es un componente de la gestión de la calidad para un centro de FP, y si se efectúa correctamente introduce a éste en una espiral de mejoras. La planificación, aplicación, evaluación, análisis y medidas correctoras se suceden en la enseñanza continuamente, y no siempre resulta fácil distinguir entre ellas. Pero la piedra de toque en cualquier desarrollo de la calidad es el programa del propio centro de FP: éste contiene una lista de valores, desafíos y objetivos comunes, junto con un plan de actuación y medidas de evaluación, convenidos para un determinado lapso de tiempo. A fin de cuentas, dicho programa equivale a un baremo frente al que tiene que evaluarse la evolución de un centro de FP.

Un modelo de evaluación que parece cobrar cada vez más aceptación en Europa se basa en indicadores de calidad, y se compone de una evaluación interna (autoevaluación) y otra externa. Es importante que la evaluación externa utilice los mismos principios, indicadores de la calidad y defini-

ciones que la autoevaluación del centro. En este modelo, la autoevaluación del centro es misión del equipo de cambios, mientras la evaluación externa corresponde generalmente a la administración educativa competente para el centro de FP.

Dado que toda evaluación es consumidora de tiempo, resulta imposible que un centro de FP realice anualmente una autoevaluación integral. Tendrá que limitarse por tanto a los puntos esenciales, que difieren de un año a otro. En principio, los resultados de la autoevaluación son para el propio centro, y no siempre es obligatorio publicarlos. Un centro de FP requiere un campo de pruebas protegido, que le permita asumir responsabilidades.

La evaluación externa puede realizarse a intervalos de varios años, por ejemplo quinquenal. El objetivo básico de la evaluación externa consiste en remarcar los efectos positivos de la autoevaluación. Las misiones del grupo de evaluación externa son: verificar contenidos del informe de autoevaluación, elaborar recomendaciones sobre ámbitos que puedan mejorarse y abrir una oportunidad de diálogo entre evaluadores y "evaluados" que permita consolidar los resultados autocríticos que arroja un proceso de autoevaluación. Los resultados de la evaluación externa sí se publican (Schratz et al., 2000; Rolff, 2002b).

Función de la Entidad Formadora de Docentes (EFD)

De conformidad con la nueva definición de un centro de FP como organización autoformativa, una función esencial de una EFD debe ser contribuir a desarrollar la capacidad de un centro escolar mediante un proceso de apoyo permanente que estimule y capacite a los centros escolares (directores y docentes) para alcanzar las competencias necesarias a partir de sus propios análisis, experiencias, valores y definiciones. La capacitación de los centros de FP incluye el desarrollo profesional del docente individual, centrado no sólo en conocimientos y técnicas pedagógicas, sino más y más en la comprensión de la tecnología como un nuevo elemento constitutivo de la profesionalidad docente. Ello requiere comprender el potencial pedagógico de la tecnología, y la capacidad de integrar éste en una estrategia docente.



Pero la profesionalidad de un docente no puede considerarse como exclusiva competencia individual, abstraída de las condiciones del trabajo formativo. La EFD debe ser consciente de que una formación de docentes desarrollará probablemente mejor al formador si asume el objetivo de hacerle operar como parte de una organización autoformativa. La capacidad para colaborar dentro de un equipo será un elemento esencial para ello, pero los equipos de docentes aún son raros en los centros. Los grupos homogéneos por temas sólo suelen crearse informalmente, ya que por lo general un centro escolar no exige colaboración entre docentes. La calidad de una escuela, por tanto, se define hoy de manera aditiva, como suma del trabajo individual de los docentes, y no por sinergia de todo el centro. Para superar esta situación, una EFD debe poner en marcha y facilitar proyectos de trabajo en equipo específicos y a iniciativa propia, centrados p.e. en las circunstancias específicas de un centro formativo individual y de su personal docente.

Otra tarea fundamental para una EFD será la creación de redes. Una EFD tiene que asumir un papel semejante al de un EC, pero a un nivel superior: lo que un EC es para un centro formativo individual, es la EFD para el conjunto de ECs. La asociación entre diversos ECs no es sólo una cuestión de interacción, sino de aprendizaje común: los límites de cada centro escolar excluyen normalmente todo lo que no se corresponda o apoye a su propio sistema y actividad. Para lograr una situación que haga posible el trabajo y la creación conjuntos entre los diversos ECs es necesario modificar su interacción. La colaboración entre los ECs de varios centros de FP, que la entidad formadora de docentes debe implantar y apoyar, será una útil herramienta para garantizar que estos ECs aprendan mutuamente a desarrollar actividades conjuntas sobre temas comunes.

La EFD también debe buscar la cooperación entre los centros de FP y las empresas, y apoyar la creación de asociaciones regionales entre estos. Una EFD puede organizar seminarios sobre temas de interés común como:

- Diseño y realización de formaciones apoyadas por TIC;

- Problemas estructurales para crear asociaciones a escala local entre centros de FP y empresas;

- Vías y pasarelas para el docente individual en el contexto de la formación permanente.

Apoyo y responsabilidad de la administración educativa

Aún cuando tanto el Ministerio de Educación como la administración regional crean las condiciones básicas para desarrollar centros de FP, el número determinante de elementos decisivos que configuran el centro suele proceder de la administración educativa. Tradicionalmente este organismo de supervisión tiene facultad para prescribir medidas necesarias de desarrollo y garantía de la calidad en "sus" escuelas o centros. Pero una organización autoformativa tiene que decidir por sí misma la forma de asimilar esta intervención externa. La administración educativa tiene que aprender por tanto que un centro escolar, con sus directores, docentes y personal administrativo es clave para la calidad, y que ella sólo puede iniciar y apoyar el desarrollo del centro. Esta nueva visión transformará sin duda su papel dirigente relativo a los centros.

En general, los nuevos modelos de dirección para centros de FP también pueden aplicarse a la administración educativa: sus responsables tienen que abandonar las funciones de "control" y asumir progresivamente funciones que amplíen su visión estratégica y estrategias de "compromiso" para estimular el aprendizaje organizativo en los centros de FP. Son de mencionar los siguientes elementos:

- la visión y la misión de la administración educativa debe engendrar un espíritu de compromiso;

- la participación en sus decisiones y la delegación de competencias decisorias a los centros de FP será un *sine qua non* para el aprendizaje organizativo en estos;

- la administración educativa tiene que estimular una cultura de la cooperación y un ambiente de aprendizaje interactivo entre los centros de FP.

Pero un ambiente de apoyo y responsabilización de centros y de la profesión docen-



te sólo será un lado de la medalla: el otro tiene que ver con la transparencia en los centros formativos, la información a los interesados sobre lo que sucede en ellos y la autoconfianza en la profesión docente, que no debe temer a una evaluación comparativa de sus propios logros formativos con indicadores de nivel regional, nacional o internacional. Es importante que la administración educativa se esfuerce en todo lo posible por cualificar a directores y docentes en el desarrollo y aplicación de programas escolares y su evaluación interna y externa. Sólo cuando la profesión docente reconozca que la evaluación es un componente indisoluble de la autonomía individual, y un elemento clave para la formación permanente, habrá comprendido plenamente lo que podemos denominar la "profesionalidad docente".

En resumen, dos medidas básicas deben sustentar el modo de funcionamiento de la administración educativa: el compromiso de ésta de apoyar a los centros, y un fuerte nivel de delegación de responsabilidades y competencias, para que los centros de FP asuman niveles autoformativos cualitativamente superiores en beneficio de su personal docente, sus usuarios y otros agentes interesados (Fink y Resnick, 2001).

Reformas políticas y prácticas formativas

Una vez enumerados los retos fundamentales para la profesión docente y sus centros correspondientes, en el contexto de una reforma básica de la FP para adaptar ésta a la formación permanente, no podemos dejar de mencionar los desafíos que conlleva aplicar el propio proceso de reformas. El caso de las reformas concretas formuladas en respuesta al mensaje central de la formación permanente (véase el punto 2) resulta útil para ilustrar las complejas interacciones entre política y práctica de reformas en la FP.

En numerosos países, la formulación de políticas de FP se considera una actividad de prestigio, reservada para responsables de alta categoría, lo que contrasta con su aplicación práctica, que confiere muchos menos laureles. A ello se suma la convicción de que existen inercias y reticencias al cambio inherentes a la profesión docente, y que por lo tanto éste sólo tendrá lugar si es la clase política quien toma las decisiones. De esta manera, los docentes tienden a consi-

derar que las reformas son algo "impuesto" en lo que no pueden colaborar, lo que por supuesto no apoya precisamente el espíritu comprometido de un formador.

Las reformas de FP de inspiración política suelen tender a modernizar el marco organizativo de un sistema de FP y a adaptarlo a las necesidades del mercado de trabajo. La cuestión básica para un responsable político es cómo lograr dicha adaptación, y la respuesta mayoritaria consiste en implantar políticas más coherentes y ambiciosas. Consideran que las decisiones estatales son su vehículo principal, y se centran así en dos esferas: creación de nuevos instrumentos políticos aparentemente necesarios para implantar la reforma, y reducción de los heredados galimatías de reglamentación, burocracia y gobernanza incoherente que puedan obstaculizar a los instrumentos anteriores. Cuando una reforma de la FP incluye el objetivo de transformar la docencia, los instrumentos políticos suelen incluir medidas tales como normas definitorias de resultados formativos claros y útiles para todos los alumnos, una formación de docentes que mejore la aplicación de las nuevas normas, y procedimientos correspondientes de evaluación.

La reforma política tiende a considerar que los centros formativos son una "máquina" de conseguir resultados, y no una organización humana, con sus propias normas estructurales y culturales. Asume en consecuencia que los centros de formación se componen de actividades relativamente homogéneas, que pueden "alimentarse" con unos pocos instrumentos políticos fácilmente accesibles. Pero este supuesto sigue siendo imperfecto, ya que nada demuestra una relación directa y fuerte entre la política estatal y la práctica institucional de un centro escolar. Por el contrario, la experiencia muestra que toda escuela es una institución muy compleja, impulsada por una combinación de normas, valores y creencias interrelacionadas específica para cada contexto. La cultura formativa, la organización escolar, la dirección, el conocimiento académico, los valores profesionales y las relaciones entre docentes, la colaboración y las consultas con el entorno regional, etc. son todos ellos ingredientes de un centro y de la práctica docente. Y la práctica es una categoría que, por definición, se encuentra llena de situaciones inesperadas, provocadas tanto por la continuidad del pasado como por la incer-



tidumbre del futuro. Las transformaciones tienen lugar por sendas bastante caóticas, a través de la interacción de personas en su contexto y de conflictos de la tradición con la creatividad. La modificación de un elemento práctico crea reacciones impredecibles en otros elementos, y en todo un centro formativo. Y, si el proceso de cambio abarca a diversos centros, los resultados pueden ser distintos entre uno y otro.

Las reformas de inspiración política tienen que aceptar que la pregunta "¿Cuál es el elemento básico de la reforma?" puede ser correcta políticamente, pero insuficiente desde el punto de vista de la práctica escolar. Son las personas las que generan la práctica, y por tanto la pregunta debiera ser "¿Quién es elemento básico de la reforma?". En el caso de un centro formativo, esto depende fundamentalmente de si su director y sus docentes se comprometen a gestionar los cambios necesarios dentro y fuera del centro de FP, y a incorporar medidas complejas de reforma a sus prácticas cotidianas. En buena parte, depende de si reciben apoyo para asumir estas medidas de cambio, que afectan directamente a su vida profesional y también personal. La simple reforma política tiende a olvidar esta circunstancia; favorece un sentido jerárquico de la reforma, describiendo por ejemplo diferentes niveles de intervención (aula, centro formativo, región, estado) o suponiendo que los hechos de orden político superior son más importantes para el contexto de la reforma que los realizados en la esfera local. Además, una reforma de inspiración política tiende a primar la gestión de arriba a abajo, y a asumir una frecuencia ordenada de actividades. Es de notar que tiende a separar actividades y ordenarlas de manera jerárquica: los responsables políticos en lo alto de la cadena son los competentes para hacer planes, mientras que las personas de categoría inferior quedan más o menos relegadas a llevar estos a cabo y a cumplir las metas y objetivos preestablecidos por los protagonistas de la reforma de un sistema. Si se evalúan los resultados, el método de reforma política de los sistemas tiende a considerar que las diferencias locales en la aplicación son problemáticas, pues suponen una interrupción desfavorable del proceso de reforma diseñado centralmente (Cohen, 1995).

El último motivo al que puede achacarse la desatención a la profesión docente en una

reforma clásica de la FP es el tradicional modelo político de gestionar la reforma (como conjunto de condiciones técnicas: promulgación de una ley nacional de la FP, regulaciones curriculares, programas de financiación, etc.). La tradición de la clase política consiste en depositar la gestión de la reforma sobre todo en manos de especialistas políticos a escala nacional, y en centrar aquélla en procedimientos consistentes. Se intenta garantizar una correspondencia con las normas y regulaciones definidas a escala central. Otro método de gestión participativa de una reforma de la FP, el denominado método de los recursos humanos, considera la reforma desde el punto de vista de las capacidades sociales requeridas para crear y mantener un conjunto operativo de relaciones dentro de la comunidad involucrada en la reforma. El equilibrio entre estos dos métodos de gestión, el político y el de recursos humanos, forma el núcleo del debate sobre la naturaleza de los procesos de reforma. La gestión por recursos humanos se asocia a un sistema más sensible, que coloca la responsabilidad y la autoridad del cambio en la esfera necesaria: la organización individual. Este método resalta la necesidad de un compromiso, más que la de un mero cumplimiento de las normas, y asume además que para conseguirlo es necesario hacer participar en la reforma a todos sus protagonistas, y no sólo a especialistas políticos. La gestión humana se convierte entonces en un elemento de importancia estratégica central, y el acento básico se desplaza del cumplimiento de normas políticas a la inclusión y capacitación de todos los implicados en el proceso de cambio, motivándoles para convertirse en motores del cambio y facultándoles para realizarlo. Para ello, los responsables políticos deben convertirse en simple parte de una "comunidad formativa" que lleva a cabo un proyecto, cuyos objetivos y métodos específicos son definidos con el tiempo por los propios participantes implicados. La negociación, flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de profesionales y responsables políticos son esenciales para el éxito y la sostenibilidad de cualquier reforma práctica en los centros formativos.

Resumen

La perspectiva de la formación permanente hace necesario repensar la función y las tareas de los docentes en una reforma de la FP. Nuestro texto ha descrito los principales



retos que probablemente surgirán de ello, pero aún falta mucho por aprender sobre la aplicación real. Es importante comprender los componentes de las futuras reformas de la FP si se desea desarrollar medidas que ayuden a nuestros países asociados a encontrar vías para implantar sistemas modernos de FP. Podemos sintetizar nuestros resultados de la manera siguiente:

1. La capacidad de un sistema de FP para desempeñar un papel esencial en la formación permanente del ciudadano depende de dos factores:

□ de si los docentes se hallan preparados para incorporar a su labor cotidiana medidas complejas de reforma; para ello no sólo es necesaria una cualificación correcta del docente, sino también unas condiciones laborales y unos salarios suficientemente competitivos para motivarles a realizar las reformas con éxito;

□ y de si las instituciones y centros de FP responden al cambio: si son capaces de asumir una posición central en su región, como organizaciones más "abiertas", al servicio de todo un abanico de intereses y usuarios.

2. El mensaje central de la formación permanente es que el alumno individual es el protagonista que merece atención. Dentro de esta nueva orientación de la FP, gana terreno la noción de competencia: docentes y alumnos tienen que desarrollar capacidades en su propio contexto y disponer de oportunidades para dirigir activamente su propio desarrollo.

3. Las universidades y escuelas superiores que forman a futuros docentes tiene que asumir que estos no podrán obtener suficientes competencias mediante la simple exposición a los contenidos y métodos formativos impartidos. Cuanto mayor sea la demanda -tanto por parte del alumno, para desarrollar su capacidad individual, como por el centro de FP transformado en organización autoformativa- de una competencia didáctica aprendida principalmente a partir de situaciones prácticas (en el aula, el centro o el entorno regional), más insuficiente resultará la simple formación inicial.

4. Entre las premisas básicas del modelo de la formación permanente se cuentan el fomento de la iniciativa autónoma, la au-

torresponsabilidad y la autoorganización de los centros de FP. Ello sólo podrá suceder a largo plazo si deja de limitarse la responsabilidad principal de los procesos de FP a la administración central, y se transfiere progresivamente a los propios centros de FP. La administración central tiene que olvidar su práctica actual de planificar vías educativas con precisión por adelantado, y de determinar la financiación de los centros de FP hasta el más mínimo detalle. En su lugar, en lo referente al currículo, debe limitarse a proporcionar un marco inicial para el plan de estudios, y en cuanto a la financiación, debe organizarla como importe global conforme a un baremo preestablecido.

Los centros de FP, por su parte, deben abandonar su papel anterior de simples suministradores de formación inicial, y evolucionar hacia "centros regionales de competencia" que admitan a diferentes tipos de alumnos durante toda su vida. Aparte de la formación profesional obligatoria para jóvenes, estos centros entrarán a competir en el mercado como proveedores privados, y proporcionarán a ciudadanos y empresas de su región servicios de asesoría, desarrollo y formación. Los centros serán así un híbrido entre la oferta pública y la privada, entre la formación formal y no formal, entre la formación de jóvenes y la de adultos, entre la oferta para alumnos individuales y para PYMEs u otras empresas, y entre la oferta a trabajadores y a empresarios.

Para realizar la reestructuración innovadora que hemos descrito, será necesario en los centros de FP un nuevo tipo de dirección, que puede denominarse "transformativa" y que debe tratar especialmente de que la estructura y cultura organizativas de la formación promuevan el significado que las personas asocian a su trabajo docente y la voluntad para arriesgar cambios.

Una estrategia emergente que permite apoyar la creación de una cultura en centros de FP es el denominado "equipo de cambios" o EC. Una función importante de este EC consiste en resaltar la importancia de los recursos sociales en el centro formativo y en crear un clima que estimule a directores y personal a actuar de manera emprendedora.

Los centros de FP precisan de un sistema de evaluación empíricamente viable y sobre cuyos resultados el centro pueda sustentar



su futuro desarrollo. Para la formación permanente será importante que esta evaluación estimule el propio desarrollo del centro de manera profesional y segura, y que el centro asuma el objetivo de realizar una evaluación abierta y eficaz. Un tipo de evaluación que parece cobrar cada vez más aceptación en Europa es la basada en indicadores de calidad, y consiste en una doble evaluación, interna (autoevaluación) y externa.

5. De conformidad con la nueva definición del centro de FP como organización autoformativa, la función moderna de una entidad formadora de docentes debe consistir en desarrollar la capacidad de un centro formativo a través de un proceso de apoyo continuo que estimule y capacite a los centros (dirección, docentes) para obtener las competencias necesarias a partir de sus propios análisis, experiencias, valores y conceptos.

6. Los principios de nueva dirección válidos para centros de FP también son apli-

cables a la administración educativa. Ésta debe abandonar sus funciones de "control", y asumir progresivamente otras que amplíen sus perspectivas de actuación, centradas en estrategias de "compromiso" para fomentar el aprendizaje organizativo en los centros de FP.

7. Conforme a los principios de la formación permanente, la reforma de centros de FP debe entenderse como un hecho formativo retador, realizado por todos los involucrados en un proceso dinámico. Los participantes constituyen una comunidad formativa que desarrolla un proyecto, en el que ellos mismos se imponen objetivos y métodos específicos y concretos con el tiempo. La negociación, la flexibilidad y la capacidad de adaptación por parte de los responsables políticos y de los profesionales de la práctica serán la clave para el éxito y la sostenibilidad de todo sistema formativo escolar.

Bibliografía

Buck, Bernhard. For a modern organisation of training institutions and a corresponding professionalism of teachers and trainers. *Actas del III Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Formación de formadores"*, Turín: Fundación Europea de la Formación, 1998. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/\\$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Buck, Bernhard. Towards entrepreneurship in education and training. *Actas del IV Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Espíritu empresarial en enseñanza y formación"*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 2000. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/\\$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Cohen, David K. What is the system in systemic reform? *Educational Researcher*, 1995, vol. 24, nº 9, p.11-17, 31.

Comisión de las Comunidades Europeas. *Changes in teacher and trainer competences: synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers*, Comisión de las Comunidades Europeas, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2002.

Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Hugh. *Extending educational reform: from one school to many*. Londres: Routledge Falmer, 2002.

Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000: *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern*

im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, occupational content and key issues: general and methodological framework of the study*. Bruselas: Eurydice, 2002.

Fink, Elaine; Resnick, Lauren B. *Developing principals as instructional leaders*. Bloomington: Phi Delta Kappan, 2001.

Foskett, Nick; Lumby, Jacky. *Leading and managing education: international dimensions*. Londres: Sage Publications, 2003.

Fullan, Michael. *Change forces: the sequel*. Londres: Routledge Falmer, 1999.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. 3ª ed. Nueva York: Teachers College Press, 2001.

Homs, Oriol. Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development. In *Actas del II Taller sobre innovaciones curriculares, bajo el título "Integración del trabajo y la formación"*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 1997.

Hövels, Ben. Integration of work and learning: changing perspectives on human resources. In *Integration of work and learning in transition countries: the experience of Hungary and Slovenia*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 2001. Disponible en Internet: [http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/\\$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf) [última consulta el 07/04/2005].

Jansen, Bernd. Raus aus der Uni!: die Lehre-

Palabras clave

Lifelong learning (LLL), enterprise learning, school development, teacher education and training, learning organisation, institutional reform.



rausbildung darf keine Nebensache sein - ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, mayo 2002, nº 22, 23.

Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris; Steinbach, Rosin. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 2002.

McLaughlin, Milbrey W. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In Hargreaves, Andy et al. *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 1998, p. 70-84.

Memorandum sobre el aprendizaje permanente / Comisión de las Comunidades Europeas, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea, 2000. (SEC (2000) 1832).

OCDE. *Attracting, developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity*. Paris: OCDE, 2002. Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf> [última consulta el 07/04/2005].

Rolff, Hans-Günter. Ein Traum von einer Lehranstalt. *Die Zeit*, enero 2002, nº 6.

Rolff, Hans-Günter. Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen? In Weinert, Franz E. (ed). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 2002.

Rosario, Pascale. Self-assessment practices in VET institutions: draft final report. In *European forum on quality in VET*. Salónica: Cedefop, 2002. Disponible en Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/conf_docs/en/report_self_assessment_draftforum_en.doc [última consulta el 07/04/2005].

Schratz, Michael; Iby Manfred; Radnitzky Edwin. *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz, 2000.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (ed). *Wie gut ist unsere Schule? - Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999.

Teachers for tomorrow's schools. Paris: Unesco-UIS/OCDE, 2001.