



# Modernización de la formación profesional

Cuarto informe de investigación  
sobre formación profesional en  
Europa: resumen





# Modernización de la formación profesional

Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa:  
resumen

Puede obtenerse información sobre la Unión Europea a través del servidor Europa en la siguiente dirección de Internet: <http://europa.eu>

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo:  
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2010

ISBN 978-92-896-0595-3

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2010

Reproducción autorizada, con indicación de la fuente bibliográfica

*Designed by Fotone - Greece  
Printed in the European Union*

**El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional**

(Cedefop) es el organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP. El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) nº 337/75 del Consejo.

Europe 123, 57001 Thessaloniki (Pylea) GRECIA  
Dirección postal: PO Box 22427, 55102 Thessaloniki, GRECIA  
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020  
Correo electrónico: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
**[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)**

Aviana Bulgarelli, *Directora*  
Christian Lettmayr, *Subdirector*  
Peter Kreiml, *Presidente del Consejo de Dirección*



# Prólogo

En 2002, la Comisión Europea y los Ministros responsables de la formación profesional (FP) de 31 países adoptaron la Declaración de Copenhague, en la que se destaca las contribuciones de la FP a los objetivos de Lisboa y se establece prioridades para reformar los sistemas de FP mejorando la cooperación. Cada dos años se revisa los progresos de los Estados miembros en materia de modernización de la FP y se ajusta las prioridades de las reformas.

Durante la Presidencia francesa de la Unión Europea, se completó la tercera revisión del proceso de Copenhague; así el Comunicado de Burdeos definió nuevas orientaciones para el desarrollo de la FP. El Cedefop participa activamente en este proceso valorando la situación y los progresos de la FP en los distintos países y analizando comparativamente las políticas desarrolladas.

Entre las prioridades del Cedefop, figura el desarrollo de políticas europeas de FP, aportando datos fehacientes que las fundamenten. La investigación pretende analizar y explicar las relaciones complejas entre la formación y el sistema socioeconómico. La investigación tiene como meta desentrañar estas complejidades; comprender las causas y efectos con el fin de determinar los instrumentos y estrategias más eficaces y aceptables para resolver los desafíos a los que nos enfrentamos.

En su cuarto informe de investigación sobre la FP, el Cedefop analiza en profundidad el contexto socioeconómico que impulsa la renovación de los sistemas de FP, en particular, la necesidad de aumentar la competitividad pese al envejecimiento de la población, las demandas del mercado laboral y la escasez de mano de obra cualificada, así como la integración del modelo social europeo y las políticas económicas. Se subraya el modo en que la FP contribuye a impulsar un cambio positivo. Asimismo, desde la perspectiva de la investigación, se analiza críticamente las tendencias que rigen la modernización de la FP, tales como los esfuerzos para mejorar su atractivo, la implantación de marcos de cualificaciones nacionales y europeos o la profesionalización de los profesores y formadores de FP.

Espero sinceramente que este informe contribuya a desarrollar una cultura de acción política, bien fundamentada, en el ámbito de la FP.

Aviana Bulgarelli  
*Directora del Cedefop*

## **Agradecimientos**

Pascaline Descy y Guy Tchibozo, directores de proyecto del Cedefop, han elaborado el cuarto informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: «*Modernización de la formación profesional*».

El cuarto informe de investigación es fruto de un trabajo en equipo, por ello, el Cedefop desea agradecer las aportaciones de Pascaline Descy, Guy Tchibozo, Sandra Bohlinger, Manfred Tessaring y Jasper van Loo, quienes recopilaron el material, analizaron fuentes secundarias y redactaron los distintos capítulos. Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a Rauni Puurunen del Cedefop, por su asistencia técnica en la preparación de esta publicación.

La presente sinopsis se basa en los análisis presentados en el «informe de síntesis» y en las distintas aportaciones que han servido de base para el cuarto informe de investigación.

# Índice

Prólogo	1
Agradecimientos	2
Introducción	5
<b>Sección I: Dificultades para la modernización de la formación profesional</b>	
1. La competitividad europea: la importancia del capital humano	7
2. Presiones del mercado laboral sobre la FP	8
3. Tendencias demográficas e implicaciones para la FP	11
4. La influencia de la FP en el rendimiento económico de las empresas	15
5. Fomentar la Europa social: el papel de la educación y la FP	16
<b>Sección II: Tendencias en la modernización de la formación profesional</b>	21
6. Mejorar la imagen y el atractivo de la FP	21
7. Sistemas de cualificaciones, marcos de cualificaciones y resultados de la formación	24
8. Situación de profesores y formadores en la FP	28
9. Desafíos y tendencias de los servicios de información, asesoramiento y orientación	32
10. Conclusiones	36
Lista de abreviaturas	38
Códigos de países	39
Bibliografía	40

## **Lista de los diagramas**

1. La organización del trabajo y la oferta formativa empresarial: EU-27, 2005	9
2. Efectos de la formación en la cohesión social	19
3. Profesores y personal académico en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), por edades, 2005	30

# Introducción

La modernización de la formación profesional (FP) es el núcleo del cuarto informe de investigación sobre FP del Cedefop, en el que se proporciona y discute resultados de investigación que fundamenten el proceso de cooperación en este terreno, a través del cual se determina las prioridades que ha de seguir la reforma de la FP en el marco del proceso de Lisboa (Comisión Europea, 2002). El informe se basa en las aportaciones de distintos investigadores (Cedefop, 2008a, 2009a y b), integrándolas y completándolas con investigaciones adicionales, para así documentar, debatir y analizar el contexto socioeconómico y el proceso de reforma de la FP, basándonos en los estudios más recientes.

Las políticas de FP han de considerar las relaciones complejas y las interdependencias que se establecen entre la formación y el sistema socioeconómico. La investigación tiene por misión analizar y explicar estas relaciones y sus repercusiones. Así, toda investigación sólida debe esforzarse por desentrañar estas complejidades, mejorar el conocimiento de sus causas y efectos, con objeto de determinar los instrumentos y estrategias más eficaces y aceptables para resolver determinados desafíos. En este sentido, la investigación sobre la FP debería aportar los fundamentos para la acción política y los procesos de decisión.

Sin embargo, a menudo parece que no existe relación alguna entre la investigación y las políticas desarrolladas. Suele hablarse de «desarrollos políticos fundamentados», pero por lo general se trata de una expresión retórica, ya que tanto los responsables políticos como los investigadores se rigen por sus propias prioridades y preocupaciones. El cuarto informe de investigación del Cedefop acerca de la *«Modernización de la formación profesional»* trata de subsanar esta carencia, aunando distintos estudios con el fin de anticipar las prioridades políticas en materia de FP. Se publica este informe poco después de que los Ministros de Educación de la Unión Europea (UE) hayan renovado las prioridades políticas comunes en materia de FP en el marco del proceso de Copenhague. Tras revisarse estas prioridades recientemente en el curso de la Presidencia francesa, el Comunicado de Burdeos ha plasmado nuevas orientaciones (Comisión Europea, 2008). Hemos seleccionado los temas tratados en el informe tomando el proceso de Copenhague como marco de reflexión.

El informe ofrece al lector una panorámica de los condicionantes externos que determinan la modernización de la FP, tales como la necesidad de aumentar la competitividad, el envejecimiento de la población, las demandas del mercado laboral, así como la mejora de la cohesión social y la reducción de la exclusión. Asimismo se explica en detalle las tendencias modernizadoras de la FP, como por ejemplo, los esfuerzos por mejorar el atractivo de la FP, el uso de marcos de cualificaciones, un cambio de paradigma pedagógico que se basa en los resultados del aprendizaje, las funciones nuevas de profesores y formadores de FP, así como la renovación de las prácticas y las políticas de información, asesoramiento y orientación.

#### **La finalidad de los informes del Cedefop sobre investigación en materia de FP**

El presente informe es el cuarto que publica el Cedefop desde 1998 <sup>(a)</sup> acerca de la investigación en materia de FP. Esta serie de informes pretende reflejar el estado de la investigación socioeconómica en materias relacionadas tanto con la FP como con el desarrollo de cualificaciones y competencias en Europa, discutiendo los resultados y sus posibles repercusiones para actuaciones políticas y futuras investigaciones. Por lo tanto, se pretende que los informes de investigación sean una herramienta para desarrollar actuaciones políticas fundamentadas. Los informes destacan asimismo ciertas carencias en los análisis teóricos y empíricos actuales y sugieren cómo corregirlas en futuras investigaciones.

<sup>(a)</sup> Cedefop (1998); Cedefop, Tessaring (1999); Cedefop, Descy y Tessaring, 2001; 2005.

## PRIMERA SECCIÓN

# Desafíos para la modernización de la formación profesional

## 1. La competitividad europea: la importancia del capital humano

La competitividad es un estímulo para alcanzar metas económicas, sociales y ambientales, logrando que los ciudadanos gocen de una buena calidad de vida. Depende de diversos factores y está relacionada con el acervo de conocimientos de cada país, es decir, con su capital humano y social, así como con su capacidad de reforma e innovación. Así, el concepto de “competitividad basada en el conocimiento” engloba la inversión en competencias y conocimientos, la participación en actividades formativas, así como los recursos asignados a la ciencia, la tecnología y el I+D.

En este ámbito, los países europeos obtienen excelentes resultados en comparación, aunque no quepa afirmar lo mismo ni del conjunto de la Unión Europea ni de todos sus Estados miembros. Las bajas cualificaciones de un tercio de la población europea (CINE 0-2) dificulta el rendimiento económico y social. Aun así, varios Estados miembros figuran entre las economías más cualificadas del mundo, a la par con otras economías de alta cualificación no europeas. La UE se sitúa en una posición intermedia en lo referente a la inversión total en educación, pública y privada, aunque algunos Estados miembros figuren entre los países más avanzados. Aunque varios Estados miembros obtengan buenos resultados en los indicadores de ciencia, tecnología e I+D, la UE en su conjunto se sitúa por detrás de economías de mayor nivel. La innovación es un ámbito en el que Europa aventaja a Australia y Canadá, pero va por detrás de Estados Unidos y Japón.

Respecto al rendimiento económico, valorado en función del crecimiento económico y la productividad del trabajo, iguala a Estados Unidos y a otros países no europeos de alto nivel. El crecimiento del empleo en el conjunto de la UE fue bastante escaso en 2006-2007, al igual que en países no comunitarios, como Estados Unidos, Japón y Corea. En cuanto a las tasas de empleo y desempleo, la UE se sitúa por detrás de sus competidores, lo

que sugiere una infrautilización importante de la población activa.

A pesar de que algunos Estados miembros figuren entre las economías del conocimiento más competitivas del mundo, la heterogeneidad de la UE reduce su competitividad en términos generales. Asimismo, quedan muchas preguntas sin respuesta que requerirían estudios adicionales. ¿Por qué algunos países son más competitivos que otros en el ámbito de la enseñanza, la formación y las competencias? ¿Qué relación hay entre la inversión en FP, el rendimiento económico y el empleo? Para contestar estas preguntas, son precisos estudios comparativos entre países y análisis detallados de las situaciones nacionales. Ambos tipos de estudios habrán de valorar el entorno político, social y económico, analizando, de una parte, las interacciones entre la enseñanza, la formación y las competencias y, de otra, los resultados económicos, el empleo y las prestaciones sociales.

## 2. Presiones del mercado laboral sobre la FP

¿Qué exigencias de modernización de la FP se derivan del mercado laboral? Cabe distinguir cuatro tendencias principales: la situación cada vez más difícil de la juventud, la implantación parcial del concepto de “flexiguridad”, la insuficiencia de mano de obra en ciertas ocupaciones y la limitada movilidad geográfica en la UE.

Aunque la situación de los jóvenes en el mercado laboral haya mejorado en las últimas décadas, a través de incrementos salariales y mayores tasas de empleo, su excesiva exposición al desempleo es un grave problema, ya que ha seguido aumentando la disparidad entre jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, un porcentaje notable de jóvenes ni trabaja ni participa en programas de educación o formación; así, en 2006, el 18,6 % de los jóvenes de 20 a 24 años en la UE estaban desempleados. Asimismo, la calidad del empleo preocupa a los jóvenes que tienen un puesto de trabajo. En la UE va en aumento la proporción de jóvenes con contrato temporal o a tiempo parcial, a menudo no por propia voluntad. Junto al desempleo juvenil, la FP ha de afrontar nuevos retos para acrecentar la calidad y la seguridad en el empleo respaldando a los trabajadores que ocupan involuntariamente un puesto temporal o a tiempo parcial. Para evitar que los jóvenes queden atrapados durante años en una situación en la que ni tienen trabajo ni acceso a una enseñanza o formación, la actuación política y la oferta de formación habrán de ofrecer respuestas adecuadas.

La “flexiguridad” promueve una organización flexible del trabajo y de las relaciones laborales, al tiempo que garantiza al trabajador buenas perspectivas de empleo y desarrollo profesional. El análisis de varios indicadores demuestra que la flexibilidad ha aumentado efectivamente, no así la seguridad. En las dos últimas décadas, los mercados laborales de la Unión Europea se han flexibilizado a través de contratos temporales, jornadas y turnos laborales variables, una adaptación de la organización del trabajo — incluyendo la formación con objeto de que los trabajadores consigan adaptarse a una organización flexible del trabajo (diagrama 1)— y el recorte de la legislación en materia de protección laboral. Sin embargo, esta mayor flexibilidad del mercado laboral no se ha visto acompañada de mayor seguridad en el empleo y la renta (como demuestra la reducción de las tasas de sustitución de la prestación por desempleo; Eurofound, 2008). Asimismo cabe interpretar la reducción del gasto público en políticas de empleo activas como una menor implicación de las autoridades públicas en el fomento de la seguridad en el puesto de trabajo y del empleo. Para que la flexiguridad sea una realidad — considerando los progresos ya

**Diagrama 1. La organización del trabajo y la oferta formativa empresarial: EU-27, 2005**



Cómo interpretar el gráfico: por ejemplo, las dos primeras barras indican que el porcentaje de trabajadores que participan en los programas de formación ofertados por el empresariado oscila entre el 23 % en empresas con sistemas de trabajo tradicionales y tailoristas (empresas señaladas con un «no») y el 35 % en empresas con una organización del trabajo flexible (empresas señaladas con un «sí»).

Fuente: Comisión Europea, 2007, p 155

realizados en materia de flexibilidad—, el objetivo habrá de ser ahora fomentar la seguridad en el empleo. La educación en general y la FP en particular no deben tener como única misión la adaptación del trabajador a procesos flexibles o la adquisición de competencias transversales, como la ejecución de múltiples tareas, la autonomía, la capacidad de decisión y la responsabilidad, sino que han de fomentar también la seguridad en el empleo respaldando a los trabajadores para que asuman con confianza y seguridad transiciones profesionales reiteradas.

Las dificultades para contratar personal en determinadas ocupaciones<sup>(1)</sup> indican que la carencia de ciertas competencias y cualificaciones se agravó en términos generales desde 2005, aunque se estabilizara en 2007-2008. En la mayoría de los países —o cuando menos en algunos— es notoria la persistente escasez de personal cualificado en algunos perfiles laborales, tales como especialistas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, en menor medida, administradores de empresas, educadores, profesionales sanitarios, personal de hostelería y restauración, trabajadores cualificados de la construcción y trabajadores, técnicos y supervisores de electricidad y electrónica. Además de la escasez cuantitativa de personal cualificado en ciertas ocupaciones, van emergiendo carencias cualitativas vinculadas al creciente interés de los empresarios por las habilidades interpersonales, como el trabajo en equipo, la comunicación personal, la iniciativa, la creatividad, el espíritu emprendedor, el liderazgo y la capacidad de gestión, presentación y aprendizaje. La escasez de personal cualificado puede obligar a las empresas a modificar su nivel de exigencia y a optar por tecnologías que no requieran una utilización intensa de las competencias (con el riesgo de una pérdida de habilidades por parte de los trabajadores), lo que puede traducirse en sueldos reducidos, una ineficaz organización del trabajo y escasa productividad, además de afectar negativamente al sistema productivo y comercial (Cedefop, Strietska-Illina, 2008). Las políticas de educación, FP y empleo han de estar atentas a la escasez de personal cualificado, no sólo con el fin de aumentar la proporción de personas que reúnan los perfiles profesionales demandados, sino para que las formaciones favorezcan una combinación adecuada de competencias profesionales específicas y habilidades interpersonales.

Unos 50 años después de la creación de la Comunidad Europea, la movilidad geográfica entre Estados miembros sigue siendo escasa, pese

---

(1) La tasa de empleos vacantes aumentó un 40 % por término medio entre 2005 y 2008.

a tratarse de un principio fundamental de la Unión, al que se otorga una notable importancia política. De hecho, el porcentaje de nacionales de la UE que residen en otro Estado miembro sigue siendo marginal, algo menos del 2 % de la población activa en 2005 (Cedefop, Ward, 2008). Por otra parte, la afluencia anual de inmigrantes de terceros países —muchos de ellos con bajas cualificaciones (un 43,4 %; ibídem)— ha ido en aumento desde la década de 1990. Las escasas competencias de una parte de los inmigrantes, entre otros factores, les lleva a ocupar una situación desfavorecida en el mercado laboral y en la sociedad, dificultando su integración social. Aunque se hayan adoptado diversas políticas para fomentar la movilidad intracomunitaria, algunas especialmente dirigidas a la FP, se requiere mayores esfuerzos. Tanto las iniciativas de formación como la FP se integran en las actuaciones encaminadas a que la inmigración sea un activo y un éxito (véase también el capítulo 5).

### 3. Tendencias demográficas e implicaciones para la FP

Es bien sabido que la población europea está envejeciendo. La población mayor de 65 años habrá aumentado notablemente en 2030, mientras que la población joven tiende a disminuir. Ello llevará a una reducción de la población activa y del número de personas empleadas, así como a un aumento de la tasa de dependencia de las personas mayores. En 2010 habrá 26 personas mayores de 65 años por cada 100 personas en edad económicamente activa; en 2030, serán ya 40. La estructura demográfica de las personas empleadas también se modificará, al aumentar sustancialmente los denominados «trabajadores de edad» y las personas mayores que continúen trabajando pasada la edad de jubilación, mientras disminuye el número de personas que accedan por primera vez al mercado de trabajo. Estos cambios demográficos tendrán consecuencias para la FP inicial y continua (FPI y FPC).

Hacia 2030 se estima que el descenso demográfico de los jóvenes originará una disminución del total de alumnos y graduados de FPI de un 17,6 % en el CINE 3 y de un 12 % en el CINE 5 (Cedefop, 2008b). Ello incidirá negativamente en la demanda de profesores y formadores en la FPI, con un descenso del 15 % en el CINE 3 que afectará tanto a los colegios,

instituciones, políticas y sistemas de FPI, como a los mercados de trabajo. Ante el descenso del número de estudiantes en la FPI, en el conjunto de la UE y en 11 Estados miembros en particular, se teme una insuficiencia de cualificaciones en el mercado de trabajo en 2020 y 2030, que podría ser más acentuada en Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Suecia. Sin embargo, la participación en la FPI no sólo depende de la proporción demográfica de los jóvenes, sino también de las preferencias de éstos y de sus progenitores, así como de las políticas educativas, la duración de la enseñanza obligatoria, los planes de estudios nacionales, las tendencias migratorias y la integración de personas con necesidades especiales en la enseñanza general. Por consiguiente, el interés que susciten los itinerarios de FP será primordial para compensar los efectos del cambio demográfico sobre el número de alumnos de la FPI y la escasez eventual de recursos humanos en el mercado laboral (véase el capítulo 6 sobre el atractivo de la FP).

En todos los Estados miembros, preocupan las consecuencias socioeconómicas de las políticas de jubilación que han venido aplicándose desde la década de 1980. En los países industrializados, la reforma de las pensiones y las medidas de salud laboral son políticas fundamentales para mantener a los trabajadores activos cuando menos hasta la edad de jubilación obligatoria. Aunque se reconozca que estas políticas no bastan para prolongar la vida laboral, el concepto de “envejecimiento activo” sigue siendo poco conocido (Ilmarinen, 2006, p. 51). La FPC debería ser un pilar de toda política de envejecimiento activo que promueva tanto la participación sostenible como la prolongación de la vida laboral (OCDE, 2006a, pp. 74-75). Sin embargo, todo indica que la FPC no está plenamente integrada todavía en los instrumentos que promueven el envejecimiento activo. El debate actual sobre la formación permanente se centra primordialmente en la empleabilidad de los adultos de mediana edad y no tanto en la vejez; del mismo modo, las prácticas y políticas actuales en materia de formación no concuerdan con el envejecimiento de una parte sustancial de la población. Existe una relación proporcional entre la participación en la formación profesional continua (FPC) y la edad de las personas, como demuestran los resultados de la última encuesta europea de formación continua en la empresa (Eurostat, 2008). Sin embargo, en términos generales, no parece existir una relación clara entre el envejecimiento demográfico de un país y su nivel de participación en la FPC. Así, los Estados miembros meridionales más afectados por el envejecimiento son menos activos en FPC y viceversa. Los Estados miembros septentrionales se ven menos afectados por el envejecimiento, pero su oferta de FPC suele ser mayor.

Los incentivos económicos y las normativas en materia de seguridad social son algunos de los factores determinantes a la hora de estimular la participación de los trabajadores mayores en el mercado laboral, pero también es primordial ofrecerles buenas oportunidades de empleo y condiciones óptimas de trabajo y formación. Por lo tanto, las políticas destinadas a frenar la salida del mercado laboral han de cumplir un doble objetivo: por un lado, eliminar las barreras que impiden prolongar la vida laboral de las personas mayores, al tiempo que se les ofrecen más y mejores oportunidades de empleo, por otro, promover su empleabilidad a largo plazo brindándoles oportunidades para adquirir o actualizar competencias. Estas políticas no deberían considerar a los trabajadores mayores como una mano de obra deficiente, sino como un recurso, subrayando, reconociendo y valorando aspectos tan positivos como la experiencia, en lugar de hacer hincapié en la decadencia física y en otras limitaciones, como hacen las políticas de salud laboral (Cedefop, Tikkanen, 2009).

Entre las razones para una baja tasa laboral de los trabajadores mayores se encuentran los estereotipos negativos que pesan sobre la edad y su relación con el rendimiento. Sin embargo, esos estereotipos no se ven respaldados por estudios empíricos, pues éstos concluyen que las únicas actividades que se ven mermadas con la edad son aquellas que exigen un rápido procesamiento de información o una intensa actividad física. En lo demás, o bien no incide la edad o bien se puede equilibrar con estrategias compensadoras y con la experiencia. Por otra parte, la edad es beneficiosa para ciertas actividades, puesto que el rendimiento aumenta gracias a la experiencia. El temor a que el envejecimiento de la población frene la innovación, obstaculice la adopción de nuevas tecnologías y reduzca la inversión a largo plazo en educación e I+D tampoco se sustenta en pruebas empíricas. Así, los estudios realizados coinciden en que el mito del trabajador caro e improductivo tiene poco fundamento. Sin embargo, teniendo en cuenta los rápidos cambios que experimentan los mercados laborales, la organización del trabajo y las tecnologías, así como la prolongación de la vida laboral, la FPC es más que nunca una inversión rentable y fundamental, en particular en el caso de los trabajadores mayores, para evitar la obsolescencia de competencias y potenciar la capacidad de innovación y la productividad (véase también el capítulo 4 sobre el rendimiento económico de las empresas).

La propia FPC ha de adaptarse a las necesidades y capacidades de los trabajadores mayores, particularmente en los métodos de enseñanza. En este terreno es necesario estudiar en profundidad la relación entre el

envejecimiento, el trabajo y la formación, así como el papel de métodos de enseñanza andragógicos específicos, para que la FPC responda mejor a las necesidades de los trabajadores mayores. En el lugar de trabajo, la FPC, incluyendo sus formas más informales, debería integrarse en las estrategias organizativas que fomentan el rendimiento de los trabajadores de todas las edades, promoviendo el aprendizaje intergeneracional y divulgando también la experiencia que poseen los trabajadores de mayor edad y que podría perderse con su marcha. Podrían organizarse campañas de sensibilización para desbaratar los prejuicios que se refieren a la edad y promover una gestión positiva del envejecimiento. Por último, la satisfacción en el trabajo contribuye también a prolongar la vida laboral y, por consiguiente, el empresariado ha de considerar los deseos, expectativas y experiencias de los trabajadores mayores en el terreno laboral. Los mecanismos de flexibilidad laboral, como la jornada a tiempo parcial, el horario flexible y el autoempleo, se integran en una buena estrategia para prolongar la vida laboral.

Las pautas de envejecimiento, sus repercusiones sobre el empleo y la FP no son en absoluto uniformes en todos los países y, por consiguiente, requieren respuestas políticas nacionales. No obstante, para abordar con eficacia los cambios demográficos que se avecinan en la próxima década, la FP ha de responder a tres retos fundamentales. Primero, tanto las políticas como la oferta de FPI han de adaptarse a la posibilidad de un menor número de estudiantes en el futuro. Además, en términos de competencias, la FPI debe acomodarse a la situación generada tanto por la prolongación de la vida laboral como por los rápidos cambios en la demanda de competencias. Además de aptitudes propias de una ocupación, es preciso facilitar también la adquisición de competencias generales que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida. Segundo, debe plantearse la FPC desde una perspectiva de aprendizaje permanente, a fin de que las competencias no queden obsoletas. Una FPC atenta a la edad debe ajustar el contenido y las técnicas de formación a las preferencias de aprendizaje de las personas mayores. Asimismo, es preciso reducir los obstáculos añadidos a la participación en el mercado de trabajo, la formación y el aprendizaje. El tercer reto guarda relación con las interdependencias entre los sistemas, las instituciones y las prácticas de FPI y FPC. El paso a una economía del conocimiento exige desplazar la atención de la formación inicial a la formación continua. En consecuencia, los profesores y formadores han de ser capaces de compartir sus conocimientos y desarrollar la FP en múltiples contextos. La mejora de la cualificación de profesores y formadores es otra derivación del envejecimiento demográfico (véase también el capítulo 8 sobre la profesionalización de los profesores y formadores de FP).

## 4. La influencia de la FP en el rendimiento económico de las empresas

La formación es fundamental para el rendimiento económico de las empresas, como concluyen numerosos estudios sobre las contribuciones de la formación a la capacidad de innovación, el crecimiento y la productividad empresariales. La formación refuerza los conocimientos y competencias del personal, lo cual es un factor de innovación de procesos y productos <sup>(2)</sup>; asimismo, mejora las perspectivas de supervivencia y crecimiento de las empresas <sup>(3)</sup>. Por último, la formación permite a trabajadores y directivos adoptar nuevas técnicas de producción y gestión, lo cual potencia la productividad <sup>(4)</sup>. Para hacerse una idea del impacto, si el porcentaje de empleados en formación aumentase un punto porcentual, la productividad crecería en torno al 0,8 %. Sin embargo, la incidencia positiva, no es uniforme sino que depende del tipo y del contenido de la formación, de las características del alumno y del modo en que se integren las prácticas y políticas de formación en la estrategia empresarial.

A pesar de estos datos positivos, un 40 % de las empresas de la UE no ofrece a sus trabajadores ningún tipo de formación (Eurostat, encuestas de formación profesional continua [CVTS] 1, 2 y 3). Como justificación, se aduce que cuando se necesita personal con determinadas competencias, ello puede suplirse con una contratación; se menciona también la falta de tiempo y el coste de la formación. El tamaño y la antigüedad de la empresa también inciden, puesto que tanto las pequeñas empresas como las empresas más jóvenes proporcionan menos formación. Las empresas recién creadas tratan sobre todo de sobrevivir. Lo mismo sucede con las pequeñas empresas.

Respecto a las posibles repercusiones políticas de estos estudios, cuando el mercado no ofrece incentivos suficientes para estimular la oferta de formación, la intervención pública puede estimular eficazmente la inversión de las empresas en formación. Para ello, los Estados pueden optar por un sistema de cofinanciación o bien estimular la oferta de formación en empresas informando de los beneficios económicos y de otras repercusiones positivas. Asimismo, se puede apoyar a las pequeñas empresas en materia de consultoría, ejecución y gestión de sus actividades de formación.

<sup>(2)</sup> Blundell y otros (1999); Ng y Li (2003); Brunello y Gambarotto (2007).

<sup>(3)</sup> Collier y otros, 2005; Fraser y otros, 2002.

<sup>(4)</sup> Black y Lynch, 2001; Dearden y otros, 2000, 2006; Lee, 2004; Zwick, 2005, 2006; Almeida y Carneiro, 2006; Liu y Batt, 2007.

En el ámbito de la investigación, los estudios que analizan las aportaciones de la formación a las empresas han de desarrollar en el futuro marcos teóricos que formulen una visión global del rendimiento que reporta la inversión en formación, inclusive el modo de repartir la productividad adicional y sus efectos sobre la rentabilidad, la distribución salarial y la competencia en el mercado. Todavía no se han realizado estudios que analicen en profundidad los beneficios específicos que la formación puede aportar a las empresas, en particular aquellos que no son de naturaleza económica. Entre las contribuciones de carácter social, podría mencionarse una mejor gestión del estrés, mayor motivación, compromiso y satisfacción con el trabajo, reducción del absentismo y de la rotación de trabajadores, y mayor seguridad y salud laboral.

## 5. Fomentar la Europa social: el papel de la educación y la FP

No se ha analizado en profundidad las contribuciones específicas de la FP a la integración y la cohesión social. Sin embargo, la FP desempeña una función significativa, al aumentar o reducir los efectos de la herencia social, al orientarse hacia formas de integración más amplias que el mero empleo, al fomentar valores cívicos y contribuir a la lucha contra desigualdades en materia de competencias y cualificaciones. Todas estas aportaciones específicas de la FP contribuyen al desarrollo de modelos concomitantes de crecimiento económico y cohesión social.

La FP contribuye de manera importante a aumentar y mantener la participación en el mercado de trabajo, aunque ello pueda considerarse como una forma parcial de integración social. En la lucha contra la exclusión, sería reductor otorgar una primacía excesiva al empleo, pues no se valoraría suficientemente la naturaleza multidimensional de este fenómeno. Dado que la exclusión suele afectar al capital económico, social y cultural de las personas, no parece que los modelos de FP encaminados únicamente hacia el empleo permitan por sí solos combatir la exclusión social. La socialización profesional —el sentido de pertenecer a una comunidad profesional— y la transmisión de valores cívicos a través de la FP aportan una contribución que va más allá de la mera integración laboral. Asimismo, cuando los programas

de FP tomen en consideración las particularidades de los participantes, tales como la situación en el mercado laboral, la pertenencia a una minoría, las características familiares o la discapacidad, no deben olvidar que no todos los miembros de estos grupos se hallan en situación de exclusión, si se observa su situación «real» (por ejemplo, su renta o capital social). El hecho de plantear una FP que se dirija a grupos específicos puede frenar la participación de quienes no encajan en determinados perfiles aunque sufran algún tipo de exclusión. Además, incluso los grupos aparentemente homogéneos de personas socialmente excluidas son en realidad heterogéneos en materia de competencias y necesidades de cualificación. Los programas de FP dirigidos a grupos específicos parecen menos eficaces para combatir la exclusión que aquellos que están diseñados para responder a las necesidades específicas de los educandos, mediante el uso de grupos focales y otras técnicas que fomenten su participación activa. Por último, el hecho de plantear programas de FP para grupos específicos en lugar de fomentar su integración en la FP de carácter general es de por sí un factor de segregación social. La adaptación de la formación a las competencias, a las necesidades de formación y las capacidades de aprendizaje, en contraposición a los enfoques que se centran en las características sociales, resulta probablemente una opción más provechosa para modernizar la FP (Cedefop, Preston y Green, 2008).

A pesar de que la cohesión social lleve consigo comunidades fuertes, bajas tasas de delincuencia y otras ventajas sociales para el individuo, también requiere cooperación y solidaridad entre comunidades y grupos sociales, así como una relativa equidad, instituciones sociales fuertes y actitudes sociales como la confianza y la tolerancia. La educación tiene correlación, directa o indirecta, con varios indicadores de cohesión social, tales como el compromiso cívico y social, el grado de satisfacción con la vida, la reducción de la delincuencia, la estabilidad política y la democratización<sup>(5)</sup>. Sin embargo, la clave de la cohesión social no radica únicamente en el nivel de educación de una sociedad determinada; la equidad educativa también incide en la confianza y en la cooperación cívica (Cedefop; Green y otros, 2004) (Diagrama 2). Aunque los sistemas sociales puedan albergar cierta desigualdad educativa sin perder cohesión, por encima de un cierto nivel se degradan las libertades políticas y civiles y aumenta la agitación social (Green y otros, 2006). Si la FP contribuye a mejorar la igualdad educativa, con el tiempo también contribuirá a aumentar la cohesión social. Los re-

<sup>(5)</sup> OCDE, 2006b; McMahon, 1999; Campbell, 2006.

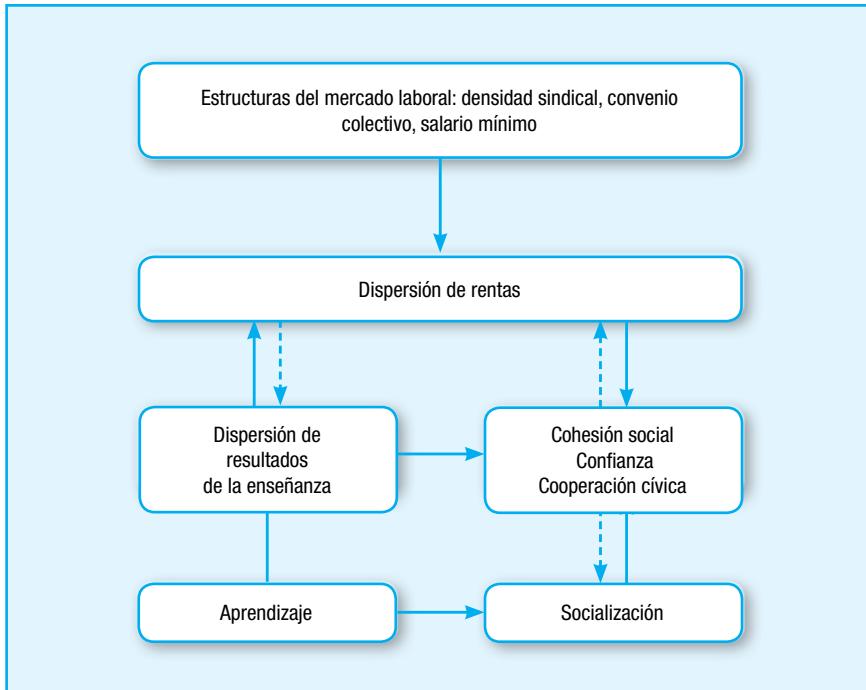
sultados iniciales de la investigación indican que así podría ser, pero esta conclusión requiere un estudio más en profundidad (Cedefop, Preston y Green, 2008).

La elección de itinerarios profesionales y más concretamente de ocupaciones específicas es un factor de reproducción social. Se ha entendido la FP como una orientación educativa que tradicionalmente encamina a los alumnos hacia los niveles bajos e intermedios de la estructura ocupacional. No obstante, la educación y la FP pueden contribuir también a la movilidad social, moderando las repercusiones de la herencia social y mejorando así las opciones de movilidad ocupacional entre clases sociales. Los sistemas educativos integrales, que bien retrasan el encauzamiento hacia itinerarios educativos o profesionales, bien evitan una excesiva competencia en el mercado entre instituciones educativas, promoviendo la selectividad a través de la diferenciación y la diversidad escolar, fomentan la igualdad educativa y la movilidad social a través de la educación <sup>(6)</sup>.

En Europa, el modelo socialdemócrata nórdico es coherente con los objetivos de Lisboa por cuanto consigue altos niveles de productividad, empleo y renta, e igualdad educativa, una buena protección social y un alto grado de cohesión social. Los países nórdicos regulan en general la educación, organizada en el nivel local, dentro de un marco gubernamental central que establece «objetivos» comunes. La igualdad es un principio social importante sobre el que se asienta el modelo de cohesión social. La enseñanza obligatoria está organizada en un sistema único de colegios de primaria y secundaria en el que prevalecen los planes de estudios amplios en la tradición del conocimiento enciclopédico. La enseñanza post-obligatoria cuenta con financiación pública y los interlocutores sociales participan activamente en la gobernanza de la FP. La educación y formación de adultos es más preponderante en los países nórdicos que en cualquier otra región y cuenta con el respaldo de los interlocutores sociales y el Estado, con una financiación estatal importante, especialmente para las personas con menor nivel educativo y para los desempleados. En la dimensión de inclusión social, la FP considera las necesidades de los grupos con necesidades específicas con el fin de que todo el mundo alcance un nivel mínimo elevado de enseñanza y formación. La formación financiada por la empresa también alcanza niveles comparativamente elevados. Por último, la participación en iniciativas de educación y formación para adultos

---

<sup>(6)</sup> Cedefop, Tsakarissianos, 2008; Green y otros, 2006.

**Diagrama 2. Efectos de la formación en la cohesión social**

Fuente: Adaptado de Green y otros, 2006, p. 54. Las flechas punteadas indican una posible causalidad inversa simultánea.

está mejor distribuida entre la población que en otras partes de Europa y alcanza tasas elevadas entre los adultos menos cualificados y de mayor edad. El resultado de este modelo nórdico es un bajo nivel de desigualdad en la distribución de competencias, tanto entre los adultos como entre los jóvenes. Al compararlo con otros modelos europeos, destacan tres factores fundamentales a la hora de alcanzar buenos resultados económicos y sociales: la oferta general de competencias orientadas hacia el mercado laboral, la distribución de dichas competencias entre la población y la tasa de participación en actividades de educación de adultos. Es probable que el nivel general de competencias de la población contribuya a una elevada

productividad laboral global. La distribución de estas competencias reduce el nivel de desigualdad de renta y condición social entre los trabajadores y esto, unido a los efectos redistributivos de los sistemas de protección social, aumenta la cohesión social. Por último, la alta participación de las personas adultas en actividades de formación, especialmente a través de políticas de empleo activas, contribuye a elevar las tasas de empleo y a aumentar la cohesión social a través de la integración social (Green y otros, 2006).

## SEGUNDA SECCIÓN

# Tendencias en la modernización de la formación profesional

## 6. Mejorar la imagen y el atractivo de la FP

Tras analizar los indicadores que se refieren al atractivo de la FP en la Unión Europea, el balance es negativo. Los estudiantes no muestran un interés particular por la FP en el nivel terciario y el atractivo general de la FP para las empresas es limitado. Aun así, la FP registra una alta participación en el nivel secundario y su imagen pública suele ser buena.

En el marco del proceso de Copenhague, los comunicados de Maastricht, Helsinki y Burdeos (Comisión Europea, 2004; 2006; 2008) señalan que la clave para incrementar la participación en la FP radica en potenciar su atractivo. La FP no sólo proporciona cualificaciones técnicas y profesionales demandadas en el mercado laboral, sino que contribuye de manera fundamental a los objetivos de Lisboa, al ofrecer cualificaciones a quienes de otro modo no habrían recibido ninguna enseñanza o formación una vez rebasada la edad de escolaridad obligatoria.

El atractivo es el resultado de un proceso acumulativo. La gente utilizará el sistema si les resulta atrayente y esta afluencia aumenta a su vez el atractivo del sistema. Por consiguiente, es importante estimular el interés y la participación de distintas personas y organizaciones, pues cuantos más recurran a la FP, tanto mayor será su atractivo. Por ejemplo, cuanto más atractiva sea la FP para los empresarios, más dispuestos estarán a ofrecer buenas oportunidades de empleo y buenos sueldos, y esto incrementará a su vez el atractivo de la FP para los alumnos efectivos y potenciales. En cambio, por muy atractiva que pueda parecer inicialmente la FP a los alumnos, el desinterés de los empresarios se traducirá en un insuficiente acceso al empleo y, en última instancia, en la pérdida de interés en la FP por parte de los alumnos.

Diversos estudios han destacado tres grupos de factores que determinan el atractivo de los itinerarios educativos:

- (a) El contenido y contexto de los estudios: la selectividad de los itinerarios (los itinerarios más selectivos atraen a estudiantes muy capaces), la reputación de las instituciones, itinerarios o programas, el control institucional (público o privado), origen social, clase y sexo de los alumnos (Breen y Goldthorpe, 1997; Blossfeld y Shavit, 1993) y los elementos de gobernanza (control de calidad y transparencia) (<sup>7</sup>);
- (b) Las perspectivas educativas y laborales de los alumnos: el acceso a estudios complementarios, especialmente en el nivel terciario, perspectivas de empleo (incluida una baja tasa de desempleo entre los graduados de un itinerario, los ingresos, la satisfacción en el puesto de trabajo y una adecuada correspondencia entre la enseñanza recibida y el empleo obtenido) (<sup>8</sup>);
- (c) factores económicos: ayudas económicas o incentivos fiscales o bien, por el contrario, el precio de la enseñanza (<sup>9</sup>).

Nuestro análisis de las prioridades comunitarias y de las políticas nacionales para mejorar el atractivo de la FP indica que las orientaciones políticas pueden desviarse de ciertos factores de éxito que determina la investigación. Los ejes principales de la política europea son la individualización, la ampliación de oportunidades; la mejora de la gobernanza y la imagen de la FP.

Las políticas de individualización parten de la premisa de que los potenciales alumnos se sentirán más atraídos por la FP si ésta se adapta a sus preferencias, incrementando así sus opciones de éxito en los estudios y en el mercado laboral. Entre las políticas nacionales de individualización de los itinerarios y métodos de la FP, cabe citar la diversificación de la oferta educativa y la variedad de opciones de FP; el establecimiento de itinerarios alternativos menos exigentes para los alumnos menos capaces; y la adopción de módulos para que los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo y completar cualificaciones progresivamente.

El proceso de Copenhague aboga por ampliar la diversidad de oportunidades al completar itinerarios de FP, ya sea para acceder a nuevas oportunidades formativas (enseñanza superior o aprendizaje en el puesto de trabajo) o de empleo (oportunidades laborales y desarrollo de la carrera profesional). Las políticas nacionales facilitan el retorno a la enseñanza se-

(<sup>7</sup>) Conlon, 2005; Desjardins y otros., 1999; Hossler y otros, 1989; Tammaro y otros 2005; Lankford y Wyckoff, 1992.

(<sup>8</sup>) Cedefop, Descy y Tessaring, 2001; Cedefop, Lasonen y Manning 2001; Schneeberger, 2002; Lavoie y Ross, 1999; Conlon, 2005.

(<sup>9</sup>) Hossler y otros, 1989; Hilmer, 1998; Lincoln y Walker, 1993.

cundaria general y contribuyen a que la FP no se convierta en una elección irrevocable. También mejoran el acceso desde la FP hacia un nivel subterciario en la enseñanza académica superior y favorecen la permeabilidad entre las instituciones de formación académica y profesional en el nivel terciario.

Según el Comunicado de Helsinki, la gobernanza moderna aplicada a la FP debe contribuir a mejorar el atractivo. Ello implica racionalizar la oferta educativa a fin de asegurar la transparencia y la claridad para los usuarios del sistema, al tiempo que favorece el proceso acumulativo de la FP antes descrito. La colaboración entre las instituciones de FP y otras partes interesadas ha de mejorar la anticipación de competencias y cualificaciones necesarias y velar por que la FP responda en cantidad y calidad a las necesidades del mercado laboral. Por último, este tipo de colaboración debe organizarse a escala local para que la FP se ajuste a las necesidades locales y gane en eficiencia y atractivo. El hecho de que muchos países hayan establecido este tipo de colaboraciones recientemente, a veces en el ámbito regional, demuestra un creciente reconocimiento. Otro instrumento de gobernanza política nacional es el control de calidad. Finalmente, varios países trabajan en la implantación de marcos nacionales de cualificaciones para incrementar la transparencia de sus sistemas de FP.

Es preciso que la FP vaya asociada a la excelencia, con objeto de mejorar su imagen y valoración. El Comunicado de Helsinki señala que la FP debe aplicar normas internacionales de alto nivel y que su calidad ha quedado demostrada en las competiciones de aptitudes. En los Estados miembros, numerosas actuaciones relativas a la valoración social de la FP pretenden reducir la menor consideración que recibe en comparación con la enseñanza general, en particular en el nivel terciario. En consecuencia, en la FP de nivel terciario se tiende a incrementar el contenido académico de los programas. Al mismo tiempo, los programas académicos incorporan más contenidos relacionados con la formación profesional con el fin de mejorar la empleabilidad de los graduados (Cedefop, Dunkel y otros, 2009) (10).

A pesar de los progresos realizados en el desarrollo de políticas que mejoren el atractivo de la FP, quedan pendientes varias cuestiones importantes desde el punto de vista de la política y la investigación. En primer lugar, no se ha implementado todas las recomendaciones del proceso de Copenha-

(10) Aunque este desarrollo pueda potenciar la legitimidad y la igualdad de consideración de los itinerarios de FP, tiene su origen en la voluntad de incrementar el atractivo de los programas académicos y no de la FP. Esta tendencia a la profesionalización ha de ser objeto de investigaciones ulteriores.

gue en el nivel nacional. No se han cumplido las expectativas referentes a la orientación y el apoyo individualizados a los alumnos de FP. Todavía queda camino por andar para mejorar la orientación e información a los alumnos sobre las diversas oportunidades que ofrece la FP, en particular, los procedimientos institucionales de acceso. Se observa similarmente un estancamiento en las oportunidades laborales para los alumnos de FP, sobre todo en relación con las prácticas, la mejora de las condiciones laborales y salariales, así como en las perspectivas futuras de desarrollo profesional. Los profesores, formadores y alumnos suelen quedar excluidos de la gobernanza de los sistemas de FP. Por último, es necesario adoptar medidas para mejorar la imagen de la FP promoviendo la excelencia y la máxima calidad de los contenidos de la FP, sus métodos y resultados. Por otra parte, la investigación ha puesto de manifiesto elementos que favorecen el atractivo de la FP y no han recibido a veces la debida atención, como las medidas económicas (ayudas financieras o incentivos fiscales), la selectividad de los estudios o el control y la reputación de las instituciones. Un estudio sobre las insuficiencias de algunas estrategias frente a otras ayudaría a reformular las políticas para aumentar el atractivo de la FP. También es necesaria una metodología que favorezca la igualdad de consideración entre la educación general y la formación profesional, ya que la simultaneidad de las iniciativas adoptadas a escala nacional o institucional puede empañar la lógica y la coherencia de la oferta educativa. Por ejemplo, la confluencia de iniciativas que pretenden incrementar la orientación profesional y de otras más centradas en la orientación académica acerca de los itinerarios terciarios podría ser contraproducente (McCoshan y otros, 2007). Finalmente, se carece de evaluaciones sistemáticas de las políticas que promueven el atractivo de la FP. En todos estos ámbitos son necesarios estudios que permitan formular recomendaciones fundadas para que los responsables políticos adopten medidas eficaces.

## 7. Sistemas de cualificaciones, marcos de cualificaciones y resultados de la formación

La transparencia de las cualificaciones facilita la adecuación de la oferta y la demanda de competencias y favorece la movilidad en el mercado laboral, reforzando así la competitividad de los Estados miembros. Una de

las principales preocupaciones de la política educativa europea desde el Tratado de Roma ha sido la comparación y transferencia de cualificaciones entre Estados miembros, con el fin de promover la libre circulación de trabajadores, uno de los principios fundamentales de la Unión.

Los sistemas de cualificaciones no siguen un modelo uniforme, pues están enraizados en la historia, los valores y las políticas de cada país y pueden aplicarse a escala sectorial o nacional. Lo mismo cabe decir de los marcos de cualificaciones, constituyentes de los sistemas de cualificaciones. Los marcos de cualificaciones son instrumentos políticos por cuanto concurren a la modernización de los sistemas de cualificaciones nacionales. Desarrollan y describen las correlaciones entre diferentes cualificaciones, contribuyen a reconocer los resultados de la formación y fomentan la permeabilidad entre itinerarios de formación.

Aunque sus orígenes se remontan a los gremios y organizaciones comerciales medievales que regulaban el acceso a las profesiones, los marcos de cualificaciones responden hoy en día al interés de los Gobiernos por desarrollar estructuras integradas que engloben los subsistemas de enseñanza y formación, como la FPI, la enseñanza superior o la FPC, al tiempo que proporcionan la base para reconocer el aprendizaje no formal e informal. Estos marcos muestran cómo se relacionan las cualificaciones y describen los resultados de aprendizaje que van asociados a cada cualificación. Renuevan el modo en que todas las partes interesadas reconocen el valor (social) de las cualificaciones existentes y emergentes. Asimismo desempeñan una función de gestión de la calidad, pues se revisa y somete a un control de la calidad de todas las cualificaciones descritas (Cedefop, Coles y Werquin, 2009). Además, contribuyen al desarrollo de la información, el asesoramiento y la orientación, permitiendo que los usuarios encuentren su propio camino en el sistema de cualificaciones, obtengan el reconocimiento de sus competencias y consideren las oportunidades de progresar que se les ofrecen. Permiten identificar eventuales insuficiencias en las tareas de enseñanza y formación y, por lo tanto, constituyen recursos para la gobernanza, movilidad y transparencia.

El número considerable de países que en Europa y en otras regiones se ha embarcado en la reorganización de sus marcos de cualificaciones o en el desarrollo de otros nuevos demuestra que se trata de un fenómeno global. En el ámbito nacional, los marcos de cualificaciones emanan de las reformas necesarias, tales como la ampliación del acceso a la enseñanza y formación siguiendo criterios explícitos y la disagregación de las cualificaciones de su tradicional carácter formal e institucional (Young, 2003); la

permeabilidad y la transferencia de los resultados del aprendizaje entre instituciones o sectores independientes; la validación y certificación de los resultados del aprendizaje con independencia de que se hayan adquirido por vías informales o no formales, de modo que queden así a disposición del mercado laboral. Sin embargo, para desarrollar un marco de cualificaciones deben reunirse ciertas condiciones (<sup>(1)</sup>): se ha de poder describir todas las cualificaciones en términos de resultados del aprendizaje; representar todas las cualificaciones siguiendo una secuencia y una jerarquía que describan los niveles de aprendizaje; valorar cada cualificación con independencia de cómo se haya adquirido, los planes de estudio, la metodología y la docencia; dividir todas las cualificaciones en unidades que se puedan asignar a diferentes niveles siguiendo los mismos descriptores; y utilizar elementos de referencia con el fin de valorar y acreditar todo tipo de formación. Según el grado de cumplimiento de las condiciones antedichas, se considerará el marco de cualificaciones «sólido y completo» o «frágil y disperso».

A falta de análisis de impacto sistemáticos y de una evaluación de su implantación, puesto que, en la mayoría de los países, los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) son demasiado recientes para contar con datos y análisis relevantes, tan sólo se pueden predecir sus ventajas, tales como desarrollar el sistema de enseñanza y formación, así como la oferta general de enseñanza y formación, reduciendo al mismo tiempo la complejidad del sistema de cualificación; facilitar la coherencia y aumentar la transparencia; impulsar el asesoramiento y la orientación profesionales, así como la movilidad en el empleo ajustando mejor la oferta de cualificaciones, aptitudes y competencias a las necesidades del mercado laboral; promover la movilidad, la cooperación y el intercambio en el ámbito internacional y transnacional mediante el reconocimiento recíproco entre organismos de formación, profesores y formadores y alumnos o becarios; desarrollar un lenguaje común sobre las cualificaciones; regular y controlar la calidad de la enseñanza y la formación; promover la formación permanente asegurando la transferencia de conocimientos, competencias y aptitudes en diferentes contextos. Sin embargo, ha de analizarse estas posibles ventajas, a través de evaluación, supervisión e investigación.

Además, aunque los MNC actuales en la UE están basados en diseños muy similares, no suelen aprovechar la experiencia adquirida en los países en los que este tipo de marcos existen desde hace más tiempo. La experiencia de estos países permite concluir que la voluntad de alcanzar compromisos y

---

(<sup>1</sup>) Cedefop, Bohlinger y Münk, 2009; Raffe y otros, 2005; Young, 2003.

acuerdos entre todas las partes interesadas es un requisito fundamental, como también lo es contar con el apoyo de los responsables políticos. Asimismo, los elementos del marco de cualificaciones han de encajar con precisión y los marcos más específicos (para la enseñanza superior o la FP) han de ser de por sí lógicos y coherentes. Por último, se consiguen mejores resultados cuando los marcos de cualificaciones se introducen de forma gradual y no cuando se desarrollan y aplican de una vez.

El marco europeo de cualificaciones (EQF) adoptado por el Parlamento y el Consejo en abril de 2008 es un “metamarco” que promueve la transparencia, la calidad y la movilidad entre los sistemas de cualificación de Europa. La implantación del EQF es voluntaria para los Estados miembros, que son los responsables de asignar las cualificaciones nacionales a los niveles correspondientes del EQF. El EQF ha impulsado que la mayoría de los países se comprometiera política o jurídicamente a desarrollar un MNC general explícitamente vinculado al EQF. Algunos países (<sup>12</sup>) han comenzado a preparar sus MNC sin comprometerse a desarrollar un marco general. Los únicos países que no han iniciado los preparativos, por no considerar prioritario disponer de un MNC son Grecia e Islandia (<sup>13</sup>).

Los descriptores de los niveles del EQF se refieren exclusivamente a los resultados del aprendizaje formulados en términos de conocimientos, aptitudes y competencias, siendo este último el concepto cardinal de los niveles de referencia del EQF. La adopción de un enfoque basado en los resultados del aprendizaje está vinculada al éxito de conceptos tales como el de aprendizaje en el lugar de trabajo o de “formación para adaptarse al cambio”, así como al creciente reconocimiento del aprendizaje adquirido por vías informales y no formales. Sin embargo, básicamente no se ha establecido un análisis o definición detallados de términos como “conocimientos, aptitudes y competencias”. Su definición e interpretación se deja en manos de los Estados miembros, basándose en una «mutua confianza». Esto conlleva el riesgo de una falta de claridad en la gradación y las distinciones entre los niveles de formación individuales y los resultados del aprendizaje, con lo que se merma la transparencia y se menoscaba la función de control de calidad que debería desempeñar este instrumento. Sería necesario un análisis más profundo de los conceptos relativos a los conocimientos, aptitudes y competencias, no sólo para justificar la implantación del EQF, sino como guía y orientación para el desarrollo y revisión de los MNC.

---

(<sup>12</sup>) Chipre, Lituania, Luxemburgo, los Países Bajos, Polonia y Rumanía.

(<sup>13</sup>) Cedefop (2009b).

En el contexto de la modernización de la FP, cabe prever que la traducción de los niveles de cualificación implícitos en clasificaciones formales y explícitas, basadas en los resultados del aprendizaje, sirva a los responsables políticos de la FP como instrumento de coordinación y planificación transversal a través de los distintos itinerarios de enseñanza y formación, los diversos sectores y mercados laborales. El EQF es un catalizador para que todas las partes interesadas del ámbito nacional tengan un punto de partida y elementos de referencia para codificar sus niveles de cualificación. Su fortaleza radica en la combinación de formas híbridas de conocimientos, aptitudes y competencias, por la que se puede interrumpir y reanudar la adquisición de contenidos formativos en cualquier momento. El hecho de centrarse en los resultados del aprendizaje permite que los itinerarios de FP tengan una estructura flexible (Muller, 2000). Sin embargo, ello lleva a algunos países a avanzar cautelosamente en la implantación del EQF, pues temen que sus sistemas nacionales de FP entren en declive y prefieren confiar en la experiencia acumulada en la que predominaban los componentes institucionales y formativos para reformar los sistemas de cualificación en lugar de adoptar un enfoque competencial. A pesar de estas reservas, el trabajo centrado en los resultados del aprendizaje y en el desarrollo de instrumentos políticos que promueven la transparencia y comparación de las cualificaciones ha ganado posiciones en los últimos decenios. Sin embargo, la validación y evaluación del impacto y el valor añadido de estos desarrollos requerirá posteriores investigaciones. La evaluación sistemática del desarrollo, implantación y reforma de los sistemas y marcos de cualificaciones debería incluirse entre las prioridades de investigación futuras tanto en el ámbito nacional, como europeo e internacional. Las conclusiones permitirán formular recomendaciones fundamentadas que respalden la adopción de medidas eficaces, en función de las necesidades de las reformas institucionales a escala nacional y europea.

## 8. Situación de los profesionales de la enseñanza y la formación en la FP

La modernización de la FP incide en los profesores y formadores. Entre las tendencias y desarrollos de la FP que afectan directa o indirectamente a profesores y formadores, figuran el incremento del atractivo de la FP, las nuevas formas de evaluación y validación de competencias, los cambios

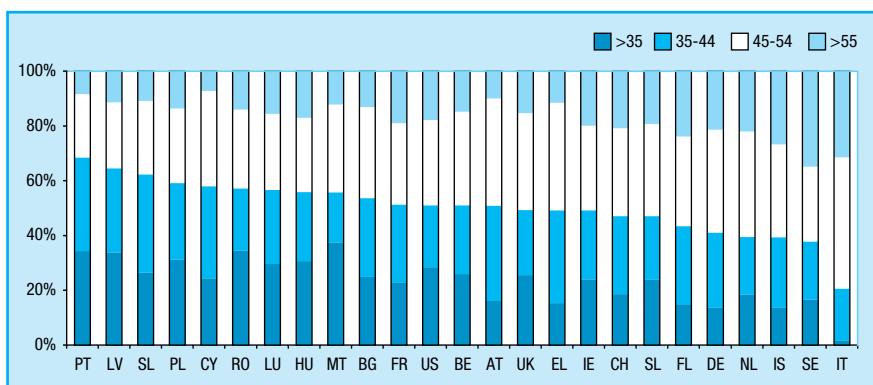
en la estructura de cualificaciones, la modularización y los marcos de cualificaciones, la descentralización de la formación y de la gestión de las instituciones, la diversificación de instituciones y entidades formativas, el desarrollo de un mercado de la formación donde compiten organismos públicos y privados, así como los principios de financiación basados en la eficiencia, la equidad y la calidad. Nuevos temas y prioridades para los profesores y formadores de FP van abriéndose camino, con la adopción de métodos activos de aprendizaje que se centran en el alumno, el renovado interés por la formación en el entorno laboral, la evolución de las competencias que requiere el mercado laboral, las demandas de la industria y los mercados locales, así como el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y multimedia.

A pesar de estas tendencias y desafíos comunes, el análisis de los requisitos de cualificación de profesores y formadores de FP en Europa apunta hacia una mayor profesionalización de docentes y formadores de la FP (Cedefop, Parsons y otros, 2009). No existe una tradición común de formación de los profesores de FP en Europa, pero las reformas nacionales han acentuado la complejidad de los desafíos. Se observan tendencias comunes, como la “academización” de la formación de profesores de FPI, pero en la práctica de la FP son numerosas las diferencias, como las distintas tradiciones de FP, la diversidad de reformas y ajustes realizados por los Estados miembros, a menudo incluso en el mismo estado. Asimismo, aunque la calidad y la adaptabilidad de la FP están íntimamente ligadas al desarrollo profesional continuo (DPC) de profesores y formadores de FP en Europa, la formación continua es ante todo el resultado de una decisión individual y una motivación personal. De hecho, las oportunidades de DPC son más amplias y están más reguladas en el caso de los profesores de FPI que en el de otros perfiles profesionales. Entre las preocupaciones comunes relativas al desarrollo de competencias de los profesionales de FP, cabe citar un enfoque centrado en el alumno; la relevancia de la formación para el mercado laboral (tanto en relación con las aptitudes técnicas como con la empleabilidad); las TIC y los métodos docentes flexibles; los enfoques que responden a las necesidades de los clientes y los principales interesados, impulsando colaboraciones y adaptando la formación a los requisitos de la industrial y las comunidades locales; la evaluación y el seguimiento de los resultados del aprendizaje; los conocimientos técnicos relativos al sistema de formación (control de calidad, marcos de cualificación, evaluación basada en las competencias, valoración y reconocimiento del aprendizaje previo); y el desarrollo de aptitudes y competencias transversales como la

orientación, la gestión y la administración (Loveder, 2005).

Es difícil analizar la situación de los profesores y formadores de FP y las tendencias que se avecinan a la luz de datos estadísticos disponibles. Se tiene una perspectiva general de la profesión docente, sin que esté claro si el profesorado de FP sigue las mismas pautas. No obstante, según los datos actuales, los profesores y formadores de FP representan una fracción importante –mayoritaria en algunos países– de los docentes en el nivel secundario superior (<sup>14</sup>). Según los análisis de la profesión docente (<sup>15</sup>), al tratarse de trabajadores mayores en un porcentaje elevado, podría suceder que sus competencias profesionales queden obsoletas y que el número de docentes cualificados sea insuficiente (diagrama 3). Es de temer una escasez de profesores y formadores si la demanda de reemplazo generada por las jubilaciones o la movilidad profesional no queda satisfecha por la incorporación de nuevos profesores. Asimismo, pueden producirse carencias cualitativas de competencias si no se crean las condiciones para una transferencia de conocimientos, aptitudes y experiencias por parte de los profesionales mayores en el momento de su jubilación. Por último, a causa de la obsolescencia de las competencias docentes, los conocimientos

**Diagrama 3. Profesores y personal académico en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), por edades, 2005**



Fuente: Base de datos en línea de Eurostat y recopilación de datos de la UOE, 2005.

(<sup>14</sup>) Las estadísticas disponibles no permiten distinguir a los profesores de FP de los profesores de asignaturas generales. Los datos disponibles engloban a todos los profesores que trabajan en programas de enseñanza y formación, distinguiéndose entre programas pre-profesionales, profesionales y generales. No existen datos estadísticos relativos a los formadores en las empresas.

(<sup>15</sup>) Se dispone únicamente de estadísticas de distribución por edades para el conjunto de la profesión docente.

técnicos y profesionales de los profesores y formadores mayores pueden perder relevancia para el mercado laboral, lo que acentuaría la necesidad de DPC. Sin embargo, a pesar de esta evaluación de riesgos, no se dispone de datos sobre las eventuales carencias de competencias docentes actuales y futuras. Se piensa que el descenso demográfico de los jóvenes podría traducirse en un exceso de capacidad de FP en el nivel secundario superior y en la consiguiente reducción de la demanda de profesores y formadores de FP (Cedefop, 2008b). Sin embargo, no se ha analizado todavía si la demografía, junto a otros factores que influyen en la oferta y la demanda de profesores, compensará la necesidad de reemplazo producida por las jubilaciones de un número elevado de profesores y formadores.

En este contexto, una de las cuestiones candentes se refiere al atractivo de la FP como profesión. Junto a la vocación por la docencia, el salario, las condiciones de empleo y las oportunidades de promoción profesional son algunos de los factores que condicionan el atractivo de la profesión. También entran el juego el prestigio con que se percibe la profesión docente y factores que condicionan las condiciones de trabajo, como el alto índice de alumnos inmigrantes, la heterogeneidad del alumnado o la violencia escolar. Desde el punto de vista político, el nivel de ingresos es un factor importante, pero la inseguridad del mercado laboral hace que las condiciones de empleo de los docentes resulten atractivas (seguridad laboral, pensión, vacaciones y estatuto de funcionario), a pesar de los bajos salarios; por el contrario, la pérdida de prestigio social de la profesión o unas condiciones de empleo difíciles pueden contrarrestar los efectos de un aumento salarial.

Se considera que la competencia y la eficacia de los profesores y formadores son pilares de las reformas de la FP en Europa. En los sistemas de FP modernos, los profesores y formadores actúan como educadores profesionales y agentes fundamentales del cambio. Los profesores no son meros canales para la transferencia de las reformas a las aulas y los talleres, sino actores fundamentales de las reformas de la FP y han de ser reconocidos como tales. En el proceso de cambio, reforma y modernización de los sistemas de FP, los profesores y formadores de FP desempeñan una doble función, pues no sólo aplican las reformas, sino que pueden también modelarlas, además de generar sus propios cambios e innovaciones. Para ello, los profesionales de FP han de poder actuar como interlocutores en el proceso de cambio y de reforma del sistema, a la vez que operan como agentes de innovación sobre el terreno, en marco de investigación-acción. En primer lugar, los profesores y formadores deberían participar en el proceso de reforma y ayudar a conformar la agenda de modernización de

la FP, a través de sus representantes sindicales o de las asociaciones de profesores. Sin embargo, la participación de los profesores en los planes nacionales de reforma para la FP sigue siendo limitada y en el caso de los formadores es insignificante (Cedefop, Parsons y otros, 2009). En segundo lugar, la investigación-acción que desarrollan los propios profesionales en las aulas y talleres, con el apoyo de expertos o investigadores externos, puede contribuir de manera destacada al desarrollo, la adaptación y la renovación profesionales, al tiempo que estimula el desarrollo curricular, la innovación, la reflexión y la investigación. La investigación-acción mejora la práctica profesional, generando innovación en lugar de conocimientos abstractos. La investigación-acción capacita a los profesores y formadores para que sean los agentes de modernización de la FP sobre el terreno.

Asimismo, gracias a los estudios sobre profesores y formadores de FP, se ha documentado bastante bien los cambios estructurales que afectan al personal docente de la FP, aunque no sucede lo mismo con las prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de FP, en los centros de formación y en las empresas. Por consiguiente, no es posible confrontar el discurso actual sobre las nuevas necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores y formadores de FP con la práctica docente cotidiana. Además, las consecuencias de las reformas continuadas de la FP sobre los profesores y formadores no se conocen bien. Así, la formación inicial y continuada de los profesores y formadores no está suficientemente documentada en lo referente a los índices de participación, los ámbitos, los temas y los métodos didácticos por el que desarrollan sus competencias docentes. En primer lugar, se carece de definiciones comunes y de estadísticas que permitan establecer una radiografía de los profesores y formadores. En segundo lugar, aunque existen estudios dispersos sobre las prácticas de trabajo de los profesores y formadores de FP en algunos países, faltan estudios empíricos a escala internacional. El discurso de los responsables políticos podría quedar alejado del aula, del taller y de la práctica laboral efectiva, aislado de la realidad docente en la FP.

## 9. Desafíos y tendencias de los servicios de información, asesoramiento y orientación

Los servicios de información, asesoramiento y orientación (IAO) respaldan a quienes han de tomar decisiones en materia de educación y empleo relacionadas con su vida laboral actual o futura. Les ayudan a definir con más

claridad sus intereses, determinar sus aptitudes y reflexionar sobre su experiencia para formular planes, tomar decisiones de promoción profesional y actuar en consecuencia.

Los servicios generales de IAO contribuyen a que las decisiones sobre la carrera profesional a lo largo de toda la vida sean más eficientes; lo que se traduce en un aumento del capital humano, salarios más elevados y mayor crecimiento económico. Según las investigaciones realizadas, en los niveles de acceso inicial a la educación y al mercado laboral, la IAO desempeña una doble función: contribuye a mejorar tanto los logros educativos<sup>(16)</sup> como la eficiencia de las decisiones relativas a la carrera profesional<sup>(17)</sup>. Puesto que los alumnos que no saben con claridad qué estudios o carrera desarrollarán en el futuro tienden a estudiar menos, los servicios de IAO pueden potenciar su interés por la educación y la formación. La adquisición de competencias suscita a su vez nuevas competencias; así, al respaldar a una persona para que tome mejores decisiones en materia de aprendizaje, se le ayuda también a lograr los máximos resultados educativos y formativos a lo largo de su vida. En lo que respecta a la carrera profesional, los servicios de IAO contribuyen a reducir la insatisfacción por las decisiones iniciales y, por lo tanto, limita la reconversión profesional y los costes directos e indirectos que conlleva.

En el ámbito de la formación continua, según las investigaciones, los servicios de IAO ayudan a los beneficiarios a ubicarse en la oferta formativa, así como a planificar mejor los esfuerzos de formación continua. Esta ayuda es cada vez más necesaria, teniendo en cuenta que el porcentaje de las personas que creen que no disponen de una buena orientación profesional aumenta sin cesar a medida que progresan en su vida laboral. La orientación profesional es particularmente importante para los trabajadores mayores, que suelen situarse en niveles de competencias inferiores y han de explorar nuevas perspectivas profesionales después de desarrollar durante muchos años la misma actividad. En un contexto de escasez de mano de obra y competencias, cambios demográficos y prolongación de la edad legal de jubilación, los servicios de IAO también son provechosos para las personas mayores económicamente inactivas que desean trabajar (Milton y Hull, 2006).

A pesar de estos datos alentadores, diversos estudios resaltan la fragmentación de los actuales servicios de IAO, debido a la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, prácticas, grupos destinatarios, objetivos y actividades realizadas por los profesionales de IAO, así como por las distintas

<sup>(16)</sup> Cedefop, Borghans y Gosteyn, 2008.

<sup>(17)</sup> Cedefop, Borghans y Gosteyn, 2008; Grubb, 2004.

concepciones de la IAO en el contexto educativo, laboral y en los servicios de empleo (<sup>18</sup>). Recientemente, la descentralización creciente y la exigencia de responder a las necesidades del mercado han incrementado aún más esta fragmentación (<sup>19</sup>). La descentralización pretende dar respuesta a las necesidades y especificidades locales, mientras que la disposición hacia al mercado trata de acrecentar la eficiencia de los servicios públicos de empleo; con la consiguiente subcontratación de los servicios de orientación. Aunque tanto la descentralización como la orientación al mercado puedan contribuir a una mayor flexibilidad, iniciativa y eficiencia, también plantean desafíos en lo referente al control de calidad y la normalización de los servicios prestados. La descentralización puede también dificultar la difusión de información acerca del mercado laboral nacional, limitando así la movilidad. Por último, como consecuencia de esa mayor fragmentación, el concepto mismo de política de orientación —que sugiere un conjunto integrado de objetivos, medios y acciones de aplicación transversal a los sectores de educación y empleo— podría acabar siendo una ficción. Queda por ver si la orientación puede convertirse en un instrumento rector de las políticas educativas, laborales y sociales.

Las investigaciones sobre el tema sugieren tres estrategias para modernizar los servicios de IAO: el uso de las TIC, el desarrollo de enfoques integrados y la formación de los profesionales de IAO. La mayoría de los Estados miembros han realizado importantes inversiones en TIC para favorecer el acceso autónomo a la orientación profesional (Cedefop, 2008c). Aunque los métodos TIC basados en la autoayuda resulten eficaces y permitan que, en la práctica de la orientación, se reserven las entrevistas cara a cara a aquellas personas que necesitan un apoyo más intenso, los estudios señalan algunas reservas, tales como la brecha digital y la necesidad de que estos métodos se combinen con la interacción directa de un asesor para ser más eficaces (<sup>20</sup>). Las prácticas integradoras de orientación pretenden conciliar las aspiraciones personales y profesionales, no limitándose al empleo (<sup>21</sup>). No obstante, la formación de los profesionales de IAO no suele evolucionar al ritmo con que lo hacen los contextos profesionales, no está suficientemente familiarizada con la economía laboral, las TIC, Internet y la enseñanza a distancia, además de postergar cuestiones relacionadas con las políticas públicas de orientación.

(<sup>18</sup>) Amundson, 2006; Sultana y Watts, 2006; Plant, 2004; McCarthy, 2004; Fraide y otros, 2006.

(<sup>19</sup>) Sultana y Watts, 2006; Fraide y otros, 2006; Cedefop, 2008d.

(<sup>20</sup>) Whiston y otros, 2003; Harris-Bowlsbey y Sampson, 2001.

(<sup>21</sup>) Lairio y Penttinen, 2006; Hansen, 2005; Guichard, 2001; Patton y McMahon, 1999; Patton, 2005.

tación (McCarthy, 2004). A menudo, no se han desarrollado cualificaciones específicas y ámbitos afines, como la psicología, son sustitutivos de una cualificación en orientación (Watts y Sultana, 2004; Cedefop, 2008c). Ello se debe a la ausencia de regulación de la profesión de orientador, agravada por la fragmentación del sector entre el sistema educativo y el mercado laboral. Es preciso corregir esta falta de regulación y formar adecuadamente a los profesionales. Por último, para responder a la diversidad de usuarios de los servicios de IAO, es preciso familiarizarse con esas diferencias y desarrollar competencias en materias de multiculturalidad (Alexander y otros, 2005).

La investigación en materia de servicios de IAO posee múltiples carencias, como la escasez de datos sólidos sobre los perfiles y necesidades de los usuarios, así como sobre la oferta, los costes y los resultados de los servicios. En un número reducido de países, se han establecido centros de investigación especializados en la orientación profesional o programas que pretenden sistematizar el cúmulo de conocimientos sobre el tema (Watts y Sultana, 2004). Escasean las evaluaciones sobre las intervenciones de IAO, así como los estudios de eficacia, por lo cual no se ha explorado suficientemente las intervenciones y herramientas de orientación más eficaces (Bernes y otros, 2007). Tampoco se han realizado estudios de eficacia en relación con los costes.

Según nuestro examen de los estudios realizados, los servicios de IAO desempeñan una función fundamental en el cumplimiento de los objetivos de Lisboa, en particular al contribuir a una mayor eficiencia en las decisiones relacionadas con la carrera profesional a lo largo de toda la vida. En consecuencia, la mejora de los servicios de IAO concurre al cumplimiento de los objetivos económicos y sociales definidos proceso de Lisboa. Según las investigaciones realizadas, existen diversas maneras de modernizar la IAO para obtener los mejores resultados: abordar el proceso de orientación y asesoramiento de un modo integrado para responder a las expectativas actuales de los usuarios; fomentar la aplicación de las nuevas tecnologías en la práctica de IAO, en particular diseñar estrategias bien elaboradas en las que se incluyan las TIC entre las herramientas de los profesionales; mejorar los planes de estudios de los profesionales de la orientación reforzando los fundamentos de la orientación y desarrollando cuestiones tan fundamentales como el análisis del mercado laboral, el manejo de las TIC y el conocimiento de cuestiones como la calidad, la eficiencia y la multiculturalidad. Es necesario proseguir las investigaciones para determinar las contribuciones de los servicios de IAO al éxito educativo, la mejora de la planificación de la formación para adultos o la reinserción al mercado laboral de personas económicamente

inactivas. Hacen falta más estudios acerca de la fragmentación, en particular el modo de conciliar la necesidad de especialización, la capacidad de respuesta, la flexibilidad y la eficiencia con la equidad social y territorial y un diseño político coherente. Por último, son precisos estudios adicionales sobre las actividades, los costes, la oferta, los resultados y los usuarios del sector de IAO, así como análisis sobre la eficacia de las herramientas, técnicas y prácticas de la IAO. La investigación en estos ámbitos contribuiría a mejorar la relevancia, la calidad y la eficacia de la futura práctica, administración y políticas europeas de IAO.

## 10. Conclusiones

Los desafíos que entrañan la mejora de la competitividad de Europa manteniendo el modelo social europeo, el envejecimiento demográfico, la reducción del desempleo, la respuesta a la demanda de competencias y la escasez de determinadas cualificaciones en el mercado laboral, la mejora del rendimiento económico de las empresas, he aquí algunos de los factores que condicionan el desarrollo de la FP y exigen su modernización. Según las investigaciones realizadas, la FP no reacciona sólo a los cambios, sino que puede convertirse también en un motor de éxito y competitividad para las economías y sociedades europeas. El cuarto informe de investigación sobre la modernización de la formación profesional confirma la importancia de la FP para sostener el desarrollo económico, fomentar el envejecimiento activo, adecuar la oferta de competencias, estimular la capacidad de innovación empresarial, promover el crecimiento y la productividad, combatir la exclusión social y aumentar la cohesión social.

Se necesita una buena gobernanza de la FP, en el marco de las respuestas políticas a la creciente incertidumbre que afecta a las economías y a las personas actualmente. Como señalan las investigaciones, dos factores fundamentales —institucional y profesional— impulsan la acción política para modernizar la FP:

- (a) Para aumentar el atractivo de la FP es necesaria una acción institucional, que diversifique la oferta de FP, abra itinerarios para los alumnos menos capaces y opciones de retorno a la enseñanza general, ya sea en el nivel secundario o en el terciario, impulse la modularización y aplique un sistema de garantía de la calidad, además de fomentar consorcios entre las organizaciones interesadas. En particular, el desarrollo de marcos de cualificaciones en toda Europa confirma la importancia de las reformas institucionales a la hora de modernizar la FP. Los marcos de cualificaciones se han ido extendiendo

pues son instrumentos de gobernanza, movilidad y transparencia. Así, entre las prioridades de futuras investigaciones debe contarse la evaluación de impacto de los marcos de cualificaciones, con el fin de determinar si ofrecen los beneficios institucionales esperados, promoviendo la formación permanente y la modernización de los sistemas de cualificaciones.

- (b) La competencia y calidad de los profesores y formadores son pilares de las reformas de la FP en Europa. No han de ser sólo profesionales modernos, sino también estar familiarizados con los sistemas y las políticas educativas, conscientes de las implicaciones de nuevos mecanismos institucionales, capaces de dialogar con la industria y la comunidad local. Los profesores y formadores de FP también son actores importantes en la reforma de la FP y agentes de cambio sobre el terreno. Asimismo, es esencial mejorar los servicios de IAO con el fin de que las decisiones que se tomen en relación con la educación y la carrera profesional a lo largo de toda la vida sean eficientes. La investigación señala varias maneras de modernizar los servicios de IAO y aumentar al máximo sus resultados, todas ellas relacionadas con la mejora de la práctica profesional.

Entre las conclusiones fundamentales del cuarto informe de investigación, se señala que aunque el contexto en que se desarrolla la FP esté bien documentado y analizado, en general no se abordan suficientemente las vinculaciones y repercusiones para la modernización de la FP. Las prioridades para mejorar la cooperación en el ámbito de la FP se rigen casi en su totalidad por motivaciones políticas de los Gobiernos y los interlocutores sociales, en lugar de basarse sistemáticamente en investigaciones bien fundadas. Además, los estudios actualmente en curso sobre las prioridades de la FP repasan básicamente experiencias de ámbito nacional, sectorial o a veces local, pero raramente se basan en análisis teóricos o empíricos. Tampoco se evalúan de forma sistemática las políticas y sus repercusiones. La investigación y las políticas no están suficientemente interrelacionadas y suelen regirse por sus propias prioridades.

Desde el punto de vista de las políticas, se corre así el riesgo de no conseguir los beneficios esperados con la modernización de la FP. Es más, la falta de investigaciones y datos sólidos favorece los enfoques experimentales. Es preciso llevar a cabo investigaciones aplicadas y evaluaciones pertinentes para orientar el diseño y aplicación de las políticas, confrontarlas con la teoría y analizar su eficacia e impacto. En el contexto europeo, una forma de maximizar el potencial de aprendizaje político sería incluir dimensiones comparativas en esas investigaciones y evaluaciones.

# Lista de abreviaturas

<b>CINE</b>	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<b>DPC</b>	Desarrollo profesional continuo
<b>EQF</b>	Marco europeo de cualificaciones
<b>FP</b>	Formación profesional
<b>FPC</b>	Formación profesional continua
<b>FPI</b>	Formación profesional inicial
<b>I+D</b>	Investigación y desarrollo
<b>IAO</b>	Información, asesoramiento y orientación
<b>MNC</b>	Marco nacional de cualificaciones
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>TIC</b>	Tecnologías de la información y la comunicación
<b>UE</b>	Unión Europea

# Códigos de países

<b>BE</b>	Bélgica	<b>LU</b>	Luxemburgo
<b>BG</b>	Bulgaria	<b>HU</b>	Hungría
<b>CZ</b>	República Checa	<b>MT</b>	Malta
<b>DK</b>	Dinamarca	<b>NL</b>	Países Bajos
<b>DE</b>	Alemania	<b>AT</b>	Austria
<b>EE</b>	Estonia	<b>PL</b>	Polonia
<b>IE</b>	Irlanda	<b>PT</b>	Portugal
<b>EL</b>	Grecia	<b>RO</b>	Rumanía
<b>ES</b>	España	<b>SI</b>	Eslovenia
<b>FR</b>	Francia	<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>IT</b>	Italia	<b>FI</b>	Finlandia
<b>CY</b>	Chipre	<b>SE</b>	Suecia
<b>LV</b>	Letonia	<b>UK</b>	Reino Unido
<b>LT</b>	Lituania	<b>IS</b>	Islandia

# Bibliografía

- Alexander, C.M. y otros. Building multicultural competencies in school counselor trainees: an international immersion experience. *Counselor Education and Supervision*, 2005, vol. 44, p. 255-266.
- Almeida, R.; Carneiro, P. *The return to the firm investment in human capital*. Bonn: IZA – Institute for the Study of Labor, 2006 (IZA Discussion papers nº 1 937).
- Amundson, N. Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, vol. 6, p. 3-14.
- Bernes, K.B. y otros. Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2007, vol. 7, p. 81-96.
- Black, S.E.; Lynch, L.M. How to compete: the impact of workplace practices and information technology on productivity. *Review of Economics and Statistics*, 2001, vol. 83, nº 3, p. 434-445.
- Blossfeld, P.; Shavit, Y. (ed.). *Persistent inequality*. Boulder: Westview Press, 1993.
- Blundell, R. y otros. Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 1999, vol. 20, nº 1, p. 1-23.
- Breen, R.; Goldthorpe, J.H. Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 1997, vol. 9, nº 3, p. 275-305.
- Brunello, G.; Gambarotto, F. Do spatial agglomeration and local labor market competition affect employer-provided training? Evidence from the UK. *Regional Science and Urban Economics*, 2007, vol. 37, nº 1, p. 1-21.
- Campbell, D.E. What is education's impact on civic and social engagement? Publicado en Desjardins, R.; Schuller, T. (ed.). *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*. París: OCDE, 2006.
- Cedefop. *Vocational education and training: the European research field: first research report; background report, volumes 1-2*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 1998 (Cedefop reference series).

- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 1.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008a (Cedefop reference series, 69).
- Cedefop. *Implications of demographic change for vocational education and training in the EU.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008b (Cedefop reference series, 162).
- Cedefop. *From policy to practice a systemic change to lifelong guidance in Europe.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008d (Cedefop reference series, 149).
- Cedefop. *Career development at work: a review of career guidance to support people in employment.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008c (Cedefop reference series, 151).
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 2.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2009a (Cedefop reference series, 70).
- Cedefop. *Continuity, consolidation and change: towards a new VET era.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2009b (Cedefop reference series, 73).
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 3.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, en preparación (Cedefop reference series, 71).
- Cedefop; Bohlinger, S.; Münk, D. European strategies and priorities for modernising vocational education and training. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, en preparación (Cedefop reference series, 71).
- Cedefop; Borghans, L; Golsteyn, B. Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008 (Cedefop reference series, 69).
- Cedefop; Coles, M.; Werquin, P. The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. Publicado

- en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, en preparación (Cedefop reference series, 71).
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2005 (Cedefop reference series, 61).
- Cedefop; Dunkel, T. y otros. 'Through the looking glass': – diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2009 (Cedefop reference series, 70).
- Cedefop; Green, A. y otros. Non material benefits of education, training and skills at a macro level. Publicado en Cedefop, Descy, P; Tessaring, M. (ed.). *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2004 (Cedefop reference series, 54).
- Cedefop; Lasonen, J.; Manning, S. How to improve the standing of vocational compared to general education: a collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. Publicado en Cedefop, Descy, P; Tessaring, M. *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, volume 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2001 (Cedefop reference series).
- Cedefop; Parsons, D. y otros. The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2009 (Cedefop reference series, 70).
- Cedefop; Preston, J.; Green, A. The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008 (Cedefop reference series, 69).
- Cedefop; Strietska-Illina, O. Skill shortages. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008 (Cedefop reference series, 69).

Cedefop; Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe 1998: first research report; synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 1999 (2<sup>a</sup> ed.) (Cedefop reference series).

Cedefop; Tessaring, M.; Descy, P. *Formar y aprender para la competencia profesional: segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: informe de síntesis*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2001 (Cedefop reference series).

Cedefop; Tikkanen, T. The learning society as a greying society: perspectives of older workers and lifelong learning. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2009 (Cedefop reference series, 70).

Cedefop; Tsakarissianos, G. Social mobility and VET. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008 (Cedefop reference series, 69).

Cedefop; Ward, T. Geographical mobility. Publicado en Cedefop: *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008 (Cedefop reference series, 69).

Collier, W. y otros. Training and establishment survival. *Scottish Journal of Political Economy*, 2005, vol. 52, nº 5, p. 710-735.

Comisión Europea. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Bruselas: Comisión Europea, 2002.

Comisión Europea. *The Bordeaux communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process*. Bruselas: Comisión Europea, 2008.

Comisión Europea. *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea eforzada en materia de formación profesional: comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de*

- 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague. Bruselas: Comisión Europea, 2006e.
- Comisión Europea. *Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (FP): revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002*. Bruselas: Comisión Europea, 2004.
- Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, Unidad D1. *Employment in Europe 2007*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2007.
- Conlon, G. The determinants of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom. *Education Economics*, 2005, vol. 13, nº 3, p. 299-313.
- Dearden, L. y otros. *Who gains when workers train? Training and corporate productivity in a panel of British industries*. Londres: The Institute for Fiscal Studies, 2000 (Working paper).
- Dearden, L. y otros. The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 2006, vol. 68, nº 4, p. 397-421.
- Desjardins, S.L. y otros. Modelling the college application decision process in a Land-Grant University. *Economics of Education Review*, 1999, vol. 18, p. 117-132.
- Eurofound – Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. *Employment security and employability: a contribution to the flexicurity debate*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2008.
- Frade, C. y otros. *Adult guidance systems in five European countries: a comparative analysis*. Proyecto Guidance in Europe del programa Leonardo – ES/04/C/F/RF-80900. Edimburgo: ICAS – Institute of Chartered Accountants of Scotland, 2005.
- Fraser, S. y otros. The relationship between training and small business performance: an analysis of the Barclays Bank small firms training loans scheme. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 2002, vol. 20, nº 2, p. 211-233.
- Green, A. y otros. *Education, equality and social cohesion*. Basingstoke: Palgrave, 2006.
- Grubb, N.W. An occupation in harmony: the roles of markets and government in career information and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, vol. 4, p. 123-139.

- Guichard, J. A century of career education: review and perspectives. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2001, vol. 1, nº 3, p. 155-176.
- Hansen, F.T. The existential dimension in training and vocational guidance: when guidance counselling becomes a philosophical practice. *European journal of vocational training*, 2005, nº 34, p. 49-62.
- Harris-Bowlsbey, J.; Sampson, J.P. Computer-based career planning systems: dreams and realities. *Career Development Quarterly*, 2001, vol. 49, nº 3, p. 250-260.
- Hilmer, M. Post-secondary fees and the decision to attend a university or a community college. *Journal of Public Economics*, 1998, vol. 67, p. 329-348.
- Hossler, D. y otros. Understanding student college choice. Publicado en Smart J.C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. Nueva York: Agathon Press, 1989, vol. 5, p. 231-288.
- Ilmarinen, J. *Towards a longer worklife! Ageing and the quality of worklife in the European Union*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 2006.
- Lairio, M.; Penttinen, L. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, vol. 6, nº 3, p. 143-157.
- Lankford, H.; Wyckoff, J. Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review*, 1992, vol. 11, p. 317-337.
- Lavoie, M.; Ross F. Is it worth doing a science or technology degree in Canada? Empirical evidence and policy implications. *Canadian Public Policy*, 1999, vol. 25, nº 1, p. 101-121.
- Lee, B.-H. Is Levy-grant scheme for employer-provided training effective? The experience of Korean employment insurance system. *Seoul Journal of Economics*, 2004, vol. 17, nº 2, p. 235-253.
- Lincoln, I.; Walker, A. Increasing investment in higher education: the role of a graduate tax. *Education Economics*, 1993, vol. 1, nº 3, p. 211-226.
- Liu, X.; Batt, R. The economic pay-offs to informal training: evidence from routine service work. *Industrial and Labor Relations Review*, 2007, vol. 61, nº 1, p. 75-89.
- Loveder, P. *World trends in staff development: implications on the performance of technical education institutions*. Adelaida: NCVER, 2005.

- McCarthy, J. The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, vol. 4, p. 159-178.
- McCoshan, A. y otros. *Beyond the Maastricht communiqué: an analysis of selected VET priority areas*. Birmingham: Ecotec, 2007.
- McMahon, W. *Education and development: measuring the social benefits*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Mitton, L.; Hull, C. The information, advice and guidance needs of older workers. *Social Policy and Society*, 2006, vol. 5, nº 4, p. 541-550.
- Muller, J. *Reclaiming knowledge*. Londres: Routledge, 2000.
- Ng, Y.C.; Li, S. Training and productive efficiency in transition economies. *Oxford Economic Papers*, 2003, vol. 55, nº 4, p. 607-624.
- OCDE. *Live longer, work longer*. París: OCDE, 2006a.
- OCDE. *Society at a glance – OECD social indicators 2006 edition*. París: OCDE, 2006b.
- Patton, W. A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 2005, vol. 23, nº 2, p. 21-28.
- Patton, W.; McMahon, M. *Career development and systems theory: a new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1999.
- Plant, P. Quality in career guidance: issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, vol. 4, p. 141-157.
- Raffe, D. y otros. *The introduction of a unified system of post-compulsory education in Scotland*. Edimburgo: CES – Centre for Educational Sociology, 2005 (IUS Working papers).
- Schneebberger, A. Education under pressure to modernise: the challenges of structural change, new educational ambitions and globalisation. *European Journal Vocational Training*, 2002, vol. 25, p. 64-79.
- Sultana, R.G.; Watts, A.G. Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, vol. 6, p. 29-46.
- Tammaro, A. y otros (ed.). Recognition and quality assurance in LIS: new approaches for lifelong learning in Europe. La Haya: IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, 2005.
- Watts, A.G.; Sultana, R.G. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, vol. 4, nº 2 3, p. 105-122.
- Whiston, S.C. y otros. Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 2003, vol. 62, nº 3, p. 390-410.

Young, M. National qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 2003, vol. 16, nº 3, p. 223-237.

Zwick, T. Continuing vocational training forms and establishment productivity in Germany. *German Economic Review*, 2005, vol. 6, nº 2, p. 155-184.

Zwick, T. The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, 2006, vol. 45, nº 1, p. 26-46





# Modernización de la formación profesional

Cuarto informe de investigación  
sobre formación profesional en  
Europa: resumen

Luxemburgo:  
Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

2010 - VI, 47 pp. - 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0595-3

Nº de catálogo: TI-78-09-678-ES-C

Gratis en pedidos al Cedefop

Nº de publicación: 4068 ES

## Modernización de la formación profesional

Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen

Entre 2006 y 2008, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) llevó a cabo una investigación sobre las necesidades y vías de modernización de la FP en la UE a partir de 2010. Los documentos así elaborados constituyen la base del cuarto informe del Cedefop sobre la investigación en materia de FP. El presente resumen ejecutivo repasa las principales cuestiones analizadas en el informe y presenta las conclusiones alcanzadas. También describe las expectativas que genera la FP en los responsables políticos, las empresas, los mercados de trabajo, los profesionales y usuarios de la FP y la sociedad en su conjunto. Además se describen los principales retos y perspectivas de futuro en el ámbito de la política y la investigación.



**CEDEFOP**

Centro Europeo para el  
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRECIA  
Dirección postal: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRECIA  
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020  
Correo electrónico: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

**4068 ES**  
Gratis en pedidos al Cedefop



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-896-0595-3



9 789289 605953 >