

FORMACIÓN PROFESIONAL

REVISTA EUROPEA



¿Cuánto rinde? La medición de beneficios de las inversiones en recursos humanos





CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Salónica
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102
E-mail:
info@cedefop.gr
Internet:
http://www.cedefop.gr

El CEDEFOP asiste a la Comisión Europea para fomentar, a escala comunitaria, la promoción y el desarrollo de la formación profesional, mediante intercambios de información y la comparación de experiencias sobre temas de interés común para los Estados Miembros.

El CEDEFOP es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda a decisores políticos y a protagonistas prácticos de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para sus futuras actividades. Estimula a científicos e investigadores a reconocer las tendencias actuales y los temas futuros.

El Consejo de Administración del CEDEFOP ha establecido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 1997-2000. Entre éstas resaltan tres temas que constituyen el eje central de las actividades del CEDEFOP:

- promoción de las competencias y del aprendizaje permanente;**
- análisis de las evoluciones de la formación profesional en los Estados Miembros; y**
- asistencia a la movilidad y los intercambios europeos.**

Redactora jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Mateo Alaluf

Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica

Tina Bertzeletou

CEDEFOP

Keith Drake

Manchester University, Gran Bretaña

Gunnar Eliasson

The Royal Institute of Technology (KTH), Suecia

Alain d'Iribarne

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail

(LEST-CNRS), Francia

Arndt Sorge

Humboldt-Universität Berlin, Alemania

Reinhard Zedler

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

Jordi Planas

CEDEFOP

Manfred Tessaring

CEDEFOP

Sergio Bruno

Università di Roma, Italia

Publicado bajo la responsabilidad de:
 Johan van Rens, Director
 Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica
 DTP: Axel Hunstock, Berlín

Producción técnica, coordinación
 Bernd Möhlmann

Los textos originales se recibieron antes
 del 01.08.1998

Traductor responsable: Felipe Orobón

Reproducción autorizada, excepto para
 fines comerciales, con indicación de la
 fuente bibliográfica

Maquetación y diseño:
 Agencia publicitaria
 Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Nº de catálogo:
 HX-AA-98-002-ES-C

Ilustración de la portada:
 Rudolf J. Schmitt, Berlín

Printed in Italy, 1998

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del CEDEFOP. La Revista europea Formación Profesional da la palabra a los protagonistas para presentar análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, pues desea contribuir de esta forma a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

**Las personas interesadas en presentar un artículo.....
 pueden consultar la página 92**



La competencia de contabilizar como capital las competencias

El decenio de 1960 fue testigo de una controversia en tonos desabridos sobre la naturaleza y la posibilidad de medición del capital agregado. Los luchadores más eminentes fueron Joan Robinson (1964) desde el Cambridge del Reino Unido, y Robert Solow (1963) desde el Cambridge de Massachusetts, en EEUU. Los principales temas discutidos eran si el capital poseía algún significado independiente de su rendimiento y si el capital agregado era o no una noción aceptable. Dicho con mayor crudeza, si tiene sentido en absoluto contabilizar la tasa de rendimiento de capitales educativos o calcular las funciones educativas de la producción, como han hecho posteriormente economistas neoclásicos, por ejemplo Zwi Griliches (1977,1988).

Esta controversia no produjo ningún acuerdo unánime, y algunos autores del núcleo de Cambridge Massachusetts, han proseguido con economías de la tasa de rendimiento educativo y de funciones educativas de la producción como si nada hubiera sucedido. La solución considerada finalmente como intelectualmente victoriosa fue la respuesta de Joan Robinson: por supuesto que no. El valor del capital es el futuro flujo estimado como rendimiento del capital, y este valor depende de su asignación, que a su vez se guía por la perspectiva de rendimiento. Todas las medidas de capitalización están más o menos influidas por sus flujos de rendimiento. Esto reduce la teoría neoclásica a una técnica aproximada de medición. La dificultad consiste en comprender lo que implican los errores de medida para las conclusiones.

También la década de 1970 fue testigo de otra controversia intelectual muy acalorada entre educadores y economistas, esta vez sobre la naturaleza de la escolarización. La escuela *educa e imbuye* simplemente conocimientos a los estudiantes

(la hipótesis de la inversión), como Jacob Mincer (1958) y Gary Becker (1964) argumentaron, o cumple además la misión igualmente importante de clasificar e indicar la calidad de los alumnos, como Joe Stiglitz (1972), Kenneth Arrow (1973) y Mike Spence (1973) sugirieron?

La controversia sobre el papel de la escuela como *filtro* aún está por resolverse, pero quien desee medir el capital humano y los rendimientos de la formación se topará con grandes problemas de interpretación si no ignora el filtro y las perturbadoras cuestiones planteadas por Joan Robinson de Cambridge, Reino Unido.

Así pues, ¿cómo abordan el tema los siete artículos de este número de nuestra Revista dedicado a la medición del capital intelectual personal o de la empresa y el rendimiento de dicho capital? Con dos interesantes excepciones, no hacen la menor referencia ni al problema del filtro ni a la controversia de Cambridge.

Comencemos con un aspecto positivo. El conocimiento es una característica importante y generadora de ingresos para las personas, igual que el capital para la producción. Nadie lo discutiría. Sin conocimientos de apoyo, la productividad de la fuerza de trabajo y de las máquinas sería nula. Sin un rendimiento satisfactorio del capital de conocimientos, los incentivos para acumular más capital de conocimientos se desvanecerían. Hasta aquí, el acuerdo será unánime. Nada hay que medir para llegar a esta conclusión.

Situados en el umbral de la economía basada en el conocimiento, observa Guerrero en su artículo, sería útil conocer el volumen de capital de conocimientos utilizado y compararlo con otras formas de capital. Se trata de una demanda razonable, considerando que -como observa el



artículo de Johansson - la inversión en bienes intangibles es equivalente a la inversión en bienes tangibles, y que la enseñanza y la formación constituyen probablemente una parte significativa de dicha inversión en bienes intangibles.

Pero este hecho no basta sin embargo para apoyar las tesis de Brandsma y de Kohler, quienes en sus correspondientes artículos apuntan que son necesarios mayores niveles educativos para construir las competencias económicamente necesarias. Más aún considerando los grandes recursos que ya se destinan a la enseñanza y la formación; al menos un 20% del PIB en Suecia (Kazamaki-Ottesten 1994). Ambos autores admiten también que la ciencia y la experiencia sistematizada apenas permiten analizar el *fondo* (el contenido de la educación) ni la *forma* (su impartición). Esto vale tanto para la escuela convencional como para la formación. Mientras que toda una serie de estudios muestran que la duración de la escolarización incrementa significativamente los ingresos, otros sugieren que la escuela no tiene tanta importancia y que sus efectos dependen a fin de cuentas de las definiciones de las variables educativas y formativas (véase Eliasson 1994b). Hablando de los beneficios de la formación, Barrett-Hövels observan en su encuesta, interesante pero hasta cierto punto selectiva, que debemos medir la formación per se, y no la duración de la experiencia, o la antigüedad necesaria para captar los efectos sobre la productividad o los rendimientos. Pero esto es más fácil de decir que de hacer, dado que tenemos un caso de factores conjuntos (Rosen 1972), en el que - como Barrett-Hövels señalan- puede estar actuando una selección (!!!) que haga aparecer los efectos de una asignación eficaz del talento, a través de la escuela y del mercado de trabajo, como si fueran resultados de la formación. Dependiendo del análisis, la interpretación y el consejo político resultan radicalmente diferentes.

Problemas similares afectan al argumento expuesto por Brandsma en su artículo, en el sentido de que podemos estar sufriendo una *infrainversión* en capital humano. Una vez más, necesitamos saber cuál es el objeto de dicha infrainversión. La predominancia de empleos de baja calidad (que indican una falta de forma-

ción) puede ser resultado del pobre funcionamiento de los mercados de trabajo, que hayan desmotivado a las personas para asistir a la escuela e impedido a los jóvenes obtener una variada experiencia laboral mediante la movilidad en el trabajo. Otra razón puede ser que los títulos y certificados escolares sean malos indicadores del talento y los conocimientos, contribuyendo así a una asignación ineficaz de las competencias técnicas en la economía. Me alegró ver este tema debatido en el artículo de Béret-Dupray, que compara los sistemas educativo y de formación francés y alemán. Se trata de un problema muy difícil. La omisión del contexto familiar o las variables del talento (Lam-Schoeni 1993 y Mellander 1998) en las ecuaciones de ingresos incrementa probablemente el cálculo de los rendimientos de la escolarización, y sugiere que la escuela es más importante de lo que es en realidad. Así sería, por ejemplo, si el talento y el contexto familiar incrementaran la capacidad intelectual de las personas para aprovechar su escolarización (*competencia de receptor*, Eliasson 1990, 1994b). Por otro lado, si la escuela es una vía importante (un filtro) que canaliza el talento hacia los empleos que lo requieren, será siempre provechosa, pero sin que ello tenga apenas que ver con la enseñanza. Sólo cuando el talento y el contexto familiar no guardan relación con la eficacia educativa los cálculos por ecuaciones de ingresos no tendrán sesgos, pero, como Mellander (1997) ha mostrado, ello requiere una medición correcta de la enseñanza en cuanto a contenidos.

Exceptuando los artículos de Barrett-Hövels y de Béret-Dupray, los otros apenas plantean los numerosos problemas técnicos de interpretación que afectan al cálculo de ingresos educativos y las funciones de tasas de rendimiento. No obstante, un resultado es cristalino: adoptando presupuestos razonables, la explicación por la teoría del filtro sobresale como explicación parcial a la tasa de rendimiento de la escolarización. Ello implica que la asignación del talento a través de la escuela y por el mercado de trabajo es esencial en cuanto a los rendimientos de la inversión educativa de personas y empresas y de la sociedad en general. Así pues, no debiera ignorarse el efecto de filtro en los supuestos para el análisis



empírico. (Y esto es así aún cuando no haya forma de determinar econométricamente la importancia relativa de ambos (Albrecht 1981). Más aún, las implicaciones políticas cambian radicalmente si se incluye el filtro dentro de la hipótesis y se reconoce la importancia del mercado. Conscientes de estos problemas, Béret y Dupray exponen explícitamente los presupuestos que utilizan y concluyen que el sistema alemán de formación profesional parece basarse en la hipótesis de la inversión, mientras que el francés parece sesgar la asignación de la formación a las personas con talento y que se consideran capaces de aprovecharla.

Todas las estadísticas y también las contabilidades de las empresas se basan en sistemas clasificatorios previos estructurados en torno a procesos productivos del pasado. De esta manera, las estadísticas nacionales son muy detalladas en el sector agrario y en la composición de ganaderías y cosechas, y mudas en cuanto a la producción de servicios.

De forma similar, las estadísticas de la producción industrial reflejan la maquinaria grande en funcionamiento, aun cuando los costes del capital intangible (Eliasson 1990), como los del marketin, I+D y la formación dentro de la empresa supongan más del 50% de la utilización de recursos en el balance del capital de una empresa industrial media. Obviamente, este tipo de estadísticas no resultan muy informativas para la dirección superior, por no decir que inducen directamente al error. Así por ejemplo, raramente se dispone a escala de una corporación de la utilización total de recursos en enseñanza o formación internas y actividades relacionadas, y en el mejor de los datos los casos sólo existen a escala de divisiones, departamentos o unidades menores. Resulta virtualmente imposible evaluar a ese nivel los rendimientos relativos para la productividad de una corporación del hecho de desviar más o menos recursos a la enseñanza o la formación interna de la empresa. No pueden reunirse los datos para dichas evaluaciones, y surgen enormes problemas de definición e interpretación. Sobre todo, para hacer algo se requiere una reorientación radical entre contables, gestores medios y personal ejecutivo. Supongamos que una persona inteligente del nivel su-

perior en una gran empresa desea tomar medidas ante esta situación. ¿Qué debiera hacer?

Johansson se plantea esta cuestión y se zambulle directamente en plena controversia de Cambridge sin precauciones; pero es un buen nadador. Su argumento es que las inversiones en bienes intangibles componen una parte grande y quizás mayoritaria de las inversiones totales. Así pues, debiera plantearse seriamente la gestión de dichas inversiones, un planteamiento que parece no existir en las empresas, quizás porque los bienes intangibles no se miden y por tanto no son visibles. (La ambición de medir intangibles se refleja desde hace años en toda la bibliografía sobre la *contabilidad de recursos humanos* (CRH), y continúa surgiendo bajo nombres nuevos más atractivos, como el sistema de "puntuaciones de balance" o el "capital en inteligencia" de las empresas). Cuando se intenta introducir el capital intangible en una hoja de balance se entra de lleno en la controversia del capital. Esto no es un problema, dado que la controversia ya alcanza directamente a quien tiene una hoja de balance. El problema consiste en la interpretación.

Johansson observa que la mayoría de los estudios sobre las entradas (inputs) intangibles se basan en (flujos de) costes y son parciales, y sólo se registran unos pocos intentos de calcular el efecto de la utilización de datos relativos al capital intangible sobre el rendimiento total de una empresa. Pero para los capitales intangibles se dispone de datos sobre estos capitales con casi la misma calidad que los del capital en máquinas, si se tienen los correspondientes flujos de inversión. Además, dado que los capitales intangibles son una noción poco familiar, los datos se utilizarán con la precaución con la que deben emplearse todas las mediciones de capitales existentes. El problema consiste de nuevo en que las definiciones exactas de la medición dependen del problema concreto. Por ello, me declaro escéptico sobre el tema de la ambición de los contables (y de Johansson) por encontrar una medida general y recomendable de capitales intangibles que pueda incluirse en la hoja de balance. ¿Podría una norma de la UE (como la que sugiere Guerrero) o una norma impuesta



por la Comisión Internacional de Normas Contables mejorar el estado de la información (para observadores interiores y exteriores), comparando con la singular variedad de sistemas sustitutorios que los directores de empresas han ideado para sus propios objetivos? El método contable no me entusiasma, y prefiero las medidas sustitutorias. Más simpatía me merece el argumento del artículo de Felstead, Green y Mayhew en el sentido de que precisamos ante todo mejores datos sobre (los flujos de) inversión en activos intangibles. Los ejecutivos de las corporaciones no conocen en absoluto la controversia de Cambridge, pero sí el problema que ésta analiza, y prefieren disponer de buenos datos de flujos cuando se trata de tomar decisiones empresariales graves.

Cuando, por último, se intentan reunir los problemas de selección por el mercado e inversión educativa, surge la cuestión de quién paga y quién se beneficia de la formación. La cuestión se menciona en varios artículos, pero sin analizarse detalladamente.

Brandsma expone muy claramente la necesidad de impartir una base de enseñanza general a las personas para que éstas tengan la capacidad de aprender en el trabajo, y el hecho de que los desfavorecidos pueden necesitar un apoyo (financiero) extra. Pero la autora evita cuidadosamente el problema difícil y políticamente sensible de la relación entre los incentivos, los esfuerzos y el rendimiento individual con los costes y las formas de financiación. No es particularmente partidaria de considerar la educación como un mercado. Y sin embargo, ¿De qué valdría la educación sin que funcionase un mercado de empleo que comienza en la escuela y ayuda a una persona a encontrar el empresario que pague el máximo por las competencias/conocimientos obtenidos? Es fácil ser crítico, pero también es fácil malinterpretar la evidencia. Permitaseme, por tanto, que intente atar los cabos. Cuatro conclusiones surgen del debate que plantean estos artículos sobre el rendimiento de las inversiones en capital intangible.

En primer lugar, la enseñanza y la formación dependen una de otra, ya que la enseñanza general proporciona una base

para una formación futura que sea eficaz. Hasta aquí todos de acuerdo.

En segundo término, los estudios sobre inversiones en enseñanza y formación han de admitir el efecto de filtro, y por tanto la importancia tanto de la escuela como del mercado de trabajo en su papel de asignadores de personas con competencias a los empleos. Si no funcionan los mercados de competencias encarnadas en personas, los rendimientos privados y sociales de la enseñanza y la formación serían bajos, y en esto Europa tiene mucho que aprender de los Estados Unidos.

Tercero, el valor del capital humano (encarnado en personas o grupos de personas dentro de una empresa) en la producción depende de la asignación del mismo. Los criterios generales de evaluación de las personas serán siempre inferiores a los utilizados en las evaluaciones de gestión de personas y empresas. Esto es prácticamente evidente, pero la misma conclusión se obtiene de forma natural si se combinan la controversia sobre el capital con la teoría del filtro.

Cuarto, incluso aun cuando el valor del capital humano y su rendimiento dependa de los mercados de competencias, el efecto será nulo si las personas que reciben la formación no participan en ella con un considerable esfuerzo, interés y atención propios. La inversión resulta un despilfarro y apenas consigue acumularse y asignarse capital humano con valor económico. Esto tiene implicaciones políticas claras. Además, aparentemente las ciencias educativas apenas pueden definir qué contenidos de la enseñanza son convenientes y de qué forma deben impartirse, siendo la razón para ello la imposibilidad de especificar el contenido de los conocimientos útiles (el problema de Cambridge) mientras el efecto de filtro mantenga una fuerte presencia. Por consiguiente, son muchos los argumentos en favor de delegar responsabilidades del desarrollo de productos educativos de las administraciones escolares centrales al mercado, esto es, ponerlas en mano de maestros, formadores y estudiantes. Y los estudiantes, probablemente, no se tomarán esta responsabilidad en serio si no se ven obligados (ellos y sus padres) a colaborar en la financiación en mayor grado que en la actualidad. Con-



ferir responsabilidades de elección a las personas en un aula maximizará las entradas/inputs de la competencia individual, el compromiso y la atención. Quizás pudiéramos aprender algo de Bernheim, Garrett y Maki (1997), que han expuesto los resultados de implantar, en algunas escuelas secundarias estadounidenses instrucción relacionada con la toma de decisiones financieras a escala doméstica (presupuestos, ahorros-inversiones y creación de riqueza). Hallaron "que esta decisión incrementa grandemente la receptividad a la enseñanza económica, y aumenta en último término la velocidad a la que las personas ahoran y acumulan riqueza durante su vida de adultos". La comprensión de la naturaleza del interés mixto y el beneficio de esperar un tiempo hasta llegar al consumo ayuda así a largo plazo a la acumulación de capitales financieros dentro de la familia.

La educación, si se encuentra bien organizada y se incorpora de manera eficaz a una persona, es la vía más importante de creación de riqueza privada dentro de la sociedad. Si los estudiantes compren-

diensan mejor los beneficios de su esfuerzo escolar para la acumulación futura de capital humano útil y para generar oportunidades de empleo, su estímulo sería mayor, sus opciones educativas se basarían en una información más perfecta, y asignarían su talento de mejor manera. El capital humano económicamente útil incrementa sin ninguna duda los futuros ingresos y la capacidad de ahorro. Ya que no tenemos una fórmula para lo que ha de impartirse y dado que los resultados dependen en gran medida de los estímulos y esfuerzos individuales ¿por qué no ordenar la aplicación de la economía educativa a las escuelas secundarias? Ello aumentaría los esfuerzos individuales dentro de la escuela, mejoraría la asignación de talentos en ella y en el mercado de trabajo, e incrementaría el rendimiento escolar exigido en el nivel "aula", y la calidad y variedad para los servicios educativos ofrecidos. El mercado guiaría la dirección de desarrollo de productos educativos en la escuela, y las autoridades escolares y los investigadores no tendrían ya que preocuparse tanto sobre lo *que* la escuela ha de hacer y *cómo* debe hacerlo.

Gunnar Eliasson

Bibliografía

- Albrecht, James**, 1981. A Procedure for testing the Signaling Hypothesis; in Eliasson - Holmlund - Staford (1981).
- Arrow, Kenneth J.**, 1973. "Higher Education as a Filter." *Journal of Public Economics*, 2 (3)
- Becker, Gary**, 1964. *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, NBER, Columbia University Press, Nueva York
- Bernheim, B. Douglas - Daniel M. Garret - Dean M. Maki**, 1997. Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates, NBER Working Paper No. 60854, Cambridge, MA.
- Eliasson ,Gunnar**, 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organisation*, Vol. 13, Nr 3 pp 275- 298.
- Eliasson, Gunnar**, 1994a. Educational Efficiency and the Markets for Competence, *European Journal of Vocational Training*
- Eliasson, Gunnar**, 1994b. *The Markets for Learning and Educational Services - a micro explanation of the role of education and the development of competence*, Paris: OECD, DEELSA/ED/CERI/CD, (94)9 (04-Nov)
- Gunnar Eliasson - Bertil Holmlund - Frank Staford** (eds.), 1981. *Studies in Labour Market Behavior*. Estocolmo: IUI.
- Griliches,Zwi**, 1977. Estimating the Returns to Schooling; some econometric problems, *Econometrica*, Vol.45 nr.1 pp 1-22.
- Griliches,Zwi**, 1988. *Technology, Education and Productivity*, Basil and Blackwell, New York
- Kazamaki-Ottersten, E.** 1994, Yrkeskunskap och Rekryteringskrav, in Eliasson-Kasamaki Ottersten, *Om Förlängd Skolgång*, IUI, Estocolmo.
- Lam, D. - Schoeni, R.F.**, 1993. Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil, *JPE* Vol. 101, pp 710-740.
- Mellander, Erik**, 1998. *On Omitted Variable Bias and Measurement Error in Returns to Schooling Estimates*. Documento de trabajo N° 498, Estocolmo: IUI.
- Mincer, Jacob**, 1958, Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *JPE*, Vol 66. Nr 4. pp 132ff.
- Robinson, Joan**, 1964. Solow on the Rate of Returns, *Economic Journal*, 74.
- Rosen, Sherwin**, 1972, Learning by Experience as joint Production, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. LXXXVI, N° 3, agosto pp 366-382.
- Solow, Robert**, 1963. *Capital Theory and the Rate of Return*. Amsterdam: North Holland.
- Spence, A.M.**, 1973. Job Market Signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87 (Aug.), 355-379.
- Stiglitz, J.E.**, 1972. *Education as a Screening Device and the Distribution of Income*. Mimeo, Yale University.





¿Cuánto rinde? La medición de beneficios de las inversiones en recursos humanos

El rendimiento de las inversiones: ¿quién paga?; ¿quién se beneficia?

La financiación de la formación permanente: cuestiones clave 9

Jittie Brandsma

Un problema esencial para incrementar las inversiones en formación consiste en demostrar que dichas inversiones resultan rentables.

La inversión en recursos humanos: ¿un dilema? 24

Alexander Kohler

Tanto políticos como investigadores afirman unánimemente los efectos positivos de las inversiones en la educación de las personas, con menos unanimidad sobre su ejecución, y casi siempre desconociendo las implicaciones que conlleva la noción de "inversión en el campo de los recursos humanos".

El beneficio para las empresas y para las personas

Hacia una tasa de rendimiento de la formación: las investigaciones sobre beneficios de la formación ofrecida por la empresa 30

Alan Barrett; Ben Hövels

¿Qué nos revelan las investigaciones sobre la relación entre la formación impartida por la empresa y los salarios, la productividad y otros beneficios?

Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania 40

Pierre Béret; Arnaud Dupray

La formación profesional continua se concibe también como una inversión para el usuario, y deberá en consecuencia repercutir sobre el salario de éste.

Contabilidad y registro de recursos humanos

La respuesta está en el viento. La inversión en formación desde la perspectiva de la contabilidad de recursos humanos 52

Ulf Johanson

Un resumen de la contabilidad de recursos humanos y una visión de la investigación de sus efectos sobre los procesos decisarios y de aprendizaje en la empresa.

**Un trato equivalente para inversiones de capital
e inversiones formativas****62**

Isabelle Guerrero

*Desde un punto de vista contable, no existen obstáculos técnicos para reconocer los gastos formativos en calidad de activos y pasivos.***La medición de la actividad formativa****La interpretación las estadísticas formativas en Europa:
una advertencia profiláctica****69**

Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

*Si la formación constituye un elemento central de las políticas económicas nacionales, éstas debieran destinar recursos para recoger las informaciones necesarias que apoyen y alimenten un proceso decisorio de carácter racional.***Lecturas****Selección de lecturas****78**



La financiación de la formación permanente: cuestiones clave¹

Introducción

La formación continua y la formación permanente son temas de gran prioridad. Y aunque no sean recientes, parecen polarizar actualmente la atención política y pública en mayor grado que nunca. Publicaciones como el Libro Blanco de la Comisión Europea "Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento" y el informe de la OCDE "Formación permanente para todos" (publicados ambos en 1996) refuerzan esta impresión. Los debates sobre los mecanismos y los incentivos para incrementar las inversiones en la formación forman parte de muchos programas políticos en diversos países, por ejemplo en el Reino Unido, Noruega, Islandia y Países Bajos, quienes han creado recientemente comisiones o programas de acción nacionales con el objetivo de reforzar o de llegar a crear algún tipo de "sistema" o mejor, de construir una "sociedad del conocimiento".

Si se examinan las diversas iniciativas políticas se aprecia claramente que la creencia en la necesidad de incrementar las inversiones en formación y recursos humanos se apoya en una idea muy compartida sobre los desafíos que afrontan las economías y las sociedades. Retos como el cambio demográfico, la globalización de las economías y de las sociedades, el empleo muy difundido de tecnologías de información y comunicación y los cambios en las estructuras del trabajo y del mercado de trabajo. Sin embargo, los diversos intentos para hallar vías que aumenten estas inversiones en la formación revelan también algunos de los problemas básicos a los que se enfrentan políticos e investigadores. Uno de los problemas cruciales es el de conseguir demostrar la rentabilidad de estas inversiones.

Ello presupone que las personas -ciudadanos o empresas- solamente invertirán en la formación si consiguen extraer un beneficio de ella. Aun cuando este racionalismo estricto aplicado a una opción pueda ponerse en duda (hay suficientes ejemplos de personas que aprenden "por divertirse"), no puede negarse que la cuestión de la rentabilidad de las inversiones formativas constituye un tema importante, sobre todo cuando deben asignarse recursos "escasos" entre prioridades que compiten entre sí. Otro tema importante que surge en cuanto se plantea el primero es el de quién debe pagar qué parte de la formación. Es improbable que los fondos públicos puedan proporcionar en solitario los incrementos necesarios para la inversión en formación y en recursos humanos, dados los límites presupuestarios que afrontan muchas administraciones públicas. No obstante, dada la información relativamente escasa sobre la rentabilidad de las inversiones formativas, es cuestionable si las empresas privadas o los hogares familiares estarán dispuestos a incrementar sus inversiones.

Temas cruciales dentro del debate sobre el incremento de inversiones en recursos humanos y la financiación de la formación permanente son, por tanto:

- ¿quién debe pagar qué partes de la formación?
- ¿cuál es el rendimiento de la inversión en recursos humanos?
- ¿se dispone de mecanismos idóneos alternativos para fijar el rendimiento de las inversiones en formación y recursos humanos?

Pero antes de examinar estas cuestiones resulta necesario plantear brevemente el



**Jittie
Brandsma**

Centro de Investigación Aplicada sobre Enseñanza, Universidad de Twente, Países Bajos

La conciencia de la necesidad de incrementar la inversión en formación y en recursos humanos se apoya en una visión muy compartida de los desafíos que las economías y las sociedades deben afrontar. Los intentos para encontrar vías que aumenten realmente las inversiones formativas resaltan que un problema fundamental consiste en poder demostrar que estas inversiones son rentables.

1) Este artículo es una revisión del Informe de síntesis escrito para la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco "Un tratamiento equivalente para las inversiones en capital y las inversiones en formación", propuesta por la Sra. Cresson y organizado por la Comisión Europea, DGXXII. No obstante, este artículo refleja exclusivamente las opiniones y puntos de vista del autor.



“Una cuestión central con respecto a las políticas de inversión pública y privada en formación profesional es la de quién es responsable de dicha inversión.”

contexto de la sociedad del conocimiento en sentido amplio, asumiendo que el tema de la inversión de recursos humanos no puede reducirse simplemente al problema de la inversión económica y de la rentabilidad de la misma.

Quién debe pagar qué parte de la formación?

Una cuestión central con respecto a las políticas de inversión pública y privada en formación profesional es la de quién es responsable de dicha inversión. La cuestión esencial es fijar dónde acaba la responsabilidad de la financiación pública. Se trata sin duda de un asunto complicado y, aunque tenga un gran interés político, no es nada fácil de resolver.

Desde el punto de vista de la empresa, la inversión en formación y en recursos humanos no sólo resulta necesaria para sobrevivir y continuar funcionando en un mercado muy competitivo, desarrollando las cualificaciones y competencias necesarias e innovadoras, sino también para transformar la organización empresarial en una organización autoformativa. Las empresas deben pasar de la captación de cualificaciones a la construcción de las mismas, lo que significa que convertirse en una organización autoformativa requiere algo más que una pura inversión (Drake, 1996). Se requieren cambios organizativos y una reorganización de los procesos del trabajo. La inversión en recursos humanos se ha centrado durante mucho tiempo (aunque no solamente) en el desarrollo individual. Una organización autoformativa requiere algo más que el incremento de conocimientos, cualificaciones y competencias individuales. Requiere el desarrollo de una formación “colectiva”, lo que implica reorganizar los procesos del trabajo y orientarlos hacia un tipo de organización que estimule y recompense el aprendizaje mutuo.

Una consecuencia fundamental para los ciudadanos de la realización de una sociedad del conocimiento es reconocer que una “buena” formación inicial -ya sea de carácter general o profesional- no resulta ya suficiente para una vida laboral y el empleo durante toda la vida. Las personas deben darse cuenta de que una

reconversión formativa resulta inevitable y probablemente necesaria varias veces durante toda una vida laboral. Ello coloca a la inversión individual o privada (doméstica) en una perspectiva completamente distinta: por un lado, indica que la flexibilidad es uno de los nuevos requisitos esenciales para los trabajadores individuales, y por otro resalta hasta cierto grado la responsabilidad individual de desarrollar conocimientos y cualificaciones. Esta responsabilidad ofrece una connotación “preventiva” (Brandsma, Kessler & Münch, 1995); invertir en el desarrollo de conocimientos y cualificaciones es necesario para prevenir el envejecimiento de competencias y el paro, o para estar preparado ante posibles desastres, como el cierre de una empresa o la reestructuración de un sector económico vital. No obstante, será muy difícil prever si dicha inversión “preventiva” será en la realidad auténticamente fructífera. Más aún cuando la “necesidad” de dicha inversión y su rendimiento desde un punto de vista individual depende asimismo de factores exógenos, como las fluctuaciones en el mercado de trabajo y los ciclos económicos (Kodde, 1987). Toman do esto en cuenta, una inversión en la formación puede considerarse como una inversión “de riesgo”.

Así y todo, es difícil esperar que los ciudadanos afronten el problema por sus propios medios. Se precisan estructuras de apoyo e incentivos, desde luego al menos para aquellos grupos que, ya sea por sus cualificaciones anticuadas o por haber caído en el paro de larga duración, corren riesgo o sufren ya las consecuencias de una marginalización.

Los actuales mecanismos de financiación

La observación de los mecanismos actuales de financiación revela una especie de “financiación mixta”, en la que tanto ciudadanos como empresas y fondos públicos (estatales) contribuyen a financiar la formación profesional. Sin embargo, la división de las responsabilidades de financiación parece presentar diferencias y no ser estable. La formación profesional inicial se financia en su mayor parte con fondos públicos, con la excepción de los sistemas de aprendizaje, cofinanciados por los empresarios (que en algunos ca-



sos corren con la mayor parte de los costes). Esta cofinanciación de la formación de aprendizaje, simultáneamente, la hace vulnerable: el número de alumnos en los sistemas de aprendizaje parece variar en función de las tendencias económicas. En períodos de recesión o de fuertes presiones para reducir costes, las empresas tienden a disminuir los costes de formación y también el número de aprendices. Sin duda alguna, en los países donde coexisten la formación profesional de jornada completa financiada con fondos públicos y la formación de aprendizaje o en la empresa cofinanciada por ésta, estas oscilaciones cíclicas en los admitidos a una formación de aprendizaje suelen someter al sistema público a la presión de absorber alumnos en exceso (Brandsma, 1997a; Schedler, 1996). Con respecto a la formación profesional postinicial (formación continua o complementaria) podría esperarse que las inversiones privadas constituyesen su fuente principal de financiación. Y sin embargo, la contribución de fondos públicos en este campo resulta fundamental.

Desconocemos la magnitud de las inversiones por los ciudadanos y los fondos públicos en la formación profesional, lo cual se debe en parte al hecho de que no se pueden calcular fácilmente y con exactitud las cantidades destinadas a formación por mecanismos específicos de financiación -como la exención de tasas o la reducción de impuestos. No obstante, se ha calculado que esta inversión es bastante alta y que la proporción de fondos públicos asciende en el caso de formaciones específicas (cursos de larga o mayor duración) o grupos destinatarios específicos (los menos cualificados).

En cuanto a la financiación pública, la cuestión de su misión u objetivo resulta muy importante. ¿Debe la inversión pública:

- funcionar como colchón para aquellos que de otra manera se verían privados de una formación; o bien
- dedicarse a fomentar las inversiones privadas en la formación? Ello nos lleva a la cuestión de cómo estimular las inversiones privadas, garantizando a la vez que todas las personas puedan beneficiarse de una formación profesional.

La dispersión de las “responsabilidades de inversión”

La cuestión de quién debe pagar determinadas partes de la formación conduce inevitablemente al tema de la dispersión de las responsabilidades de inversión, que resulta bastante complejo. Las materias relativas a la responsabilidad de costes y la definición de éstos son de naturaleza política. Pero así y todo la creación de una sociedad del conocimiento requerirá la colaboración de ciudadanos y familias, empresas y gobiernos (Schedler, 1996).

La cuestión sobre la dispersión de las responsabilidades de inversión remite a dos temas fundamentales:

El primero se refiere a la infrainversión en recursos humanos que tiene lugar en las pequeñas y medianas empresas (PYMEs). Podemos asumir que esta infrainversión viene causada por aspectos tanto económicos como organizativos (por ejemplo: dificultades para sustituir a los trabajadores en periodo formativo, falta de conocimientos, insuficiente experiencia sobre la formación como herramienta para resolver problemas específicos dentro de la organización). Aparte de estos obstáculos organizativos y económicos, es probable que un impedimento fundamental para las inversiones de las PYMEs en recursos humanos sea que éstas no pueden estimar los beneficios de su inversión en la formación. En una situación en que existe la suficiente oferta de trabajadores cualificados en el mercado de trabajo, o donde es posible “captar” a trabajadores cualificados de otras empresas, puede ser más atractivo para las PYMEs contratar a fuerza de trabajo cualificada y recientemente formada, en lugar de invertir en la formación de su propio personal. Ello indica que la cuestión más importante relativa al fomento de la inversión en recursos humanos por parte de las PYMEs podría no ser de materia económica o fiscal, sino consistir más bien en la creación de una cultura de la formación.

La segunda cuestión atañe a la posición que ocupan las personas de escasas cualificaciones. La inversión en la formación de los asalariados de bajas cualificaciones resulta bastante poco atractiva para

“Debe la inversión pública:

- **funcionar como colchón para aquellos que de otra manera se verían privados de una formación; o bien**
- **dedicarse a fomentar las inversiones privadas en la formación?”**



“(...) se conciben y aplican nuevos mecanismos de financiación con el objetivo de aumentar la responsabilidad individual de los ciudadanos (o incluso su inversión) en la enseñanza general, o de incrementar el compromiso y la responsabilidad económica de las escuelas y centros educativos (...).”

las empresas, ya que su rendimiento podría ser finalmente mucho menor en comparación con las inversiones en la formación de otros grupos de trabajadores. Sin embargo, el hecho de que existan en los Estados Miembros de la UE grandes cantidades de trabajadores manuales no cualificados o de bajas cualificaciones y grupos numerosos sin ningún tipo de auténtico título profesional evidencia que la no inversión en la formación de estos grupos provocará la marginalización de los mismos. Así y todo, los esfuerzos necesarios para que estos grupos alcancen un nivel satisfactorio de formación resultan tremendos. Ello conduce a la cuestión de establecer prioridades formativas, entre programas para los trabajadores ya bien cualificados o formaciones para aquellos con competencias anticuadas y amenazados por una marginalización.

Nuevos mecanismos de financiación en la enseñanza general

Si bien parece frecuentemente que el tema de la inversión está muy relacionado con los debates sobre la necesidad de formar y desarrollar recursos humanos, se observan también polémicas semejantes dentro de la financiación de la enseñanza general. Una buena enseñanza general constituye una premisa necesaria para poder construir una sociedad del conocimiento.

Todos los países europeos parecen hallarse confrontados a una expansión más o menos considerable de la enseñanza general, y en particular de la enseñanza superior. La expansión de la enseñanza general plantea nuevas cuestiones: dado que ésta se financia en gran medida con fondos públicos, y que éstos están disminuyendo o se encuentran al menos sometidos a fuertes presiones, la cuestión consiste no solamente en gastar dichos fondos de la manera más eficaz posible, sino en plantearse también hasta qué punto el Estado debe hacerse responsable de la financiación de la enseñanza general. Están en discusión los actuales principios de financiación, y se conciben y aplican nuevos mecanismos de financiación con el objetivo de aumentar la responsabilidad individual de los ciudadanos (o incluso su inversión) en la enseñanza general, o de incrementar el compromiso y la responsabilidad económica

de las escuelas y centros educativos (West 1996).

Pueden encontrarse ejemplos de estos nuevos mecanismos de financiación dentro de la enseñanza superior, donde se ha intentado incrementar el nivel de las inversiones individuales realizando cambios en los programas de apoyo a los estudiantes (por ejemplo, los programas de préstamos), en combinación con un incremento en las tasas de matrículas. Estos programas de préstamos parecen ofrecer a los estudiantes un incentivo para acabar sus cursos en el tiempo previsto teóricamente para ellos. Sin embargo, indirectamente un efecto colateral podría ser el de desanimar a determinados grupos de estudiantes (por ejemplo, los procedentes de familias con menos recursos, que temen el riesgo económico), y, por otra parte, influir sobre las opciones de estudios (los estudiantes elegirían carreras “fáciles” o aquellas que garantizasen un empleo bien remunerado), lo que influiría también indirectamente sobre el funcionamiento del mercado de trabajo.

Otros ejemplos son la creación de vales y de “financiación por unidad” o “financiación por productos”. El sistema de los vales parece tener por objetivo dar mayor espíritu crítico y conciencia a los ciudadanos como consumidores de enseñanza, e instaurar un cierto nivel de competición entre las escuelas y los centros educativos. Se espera en ocasiones que ello aumente la calidad de la enseñanza, ya que supone que los ciudadanos (padres o estudiantes) optarán por las ofertas de mejor calidad y forzarán con ello a las escuelas a mejorar continuamente la calidad ofrecida. Ello puede situarse en el contexto de incrementar el interés y la responsabilidad económica de las escuelas, filosofía central de la financiación por productos o resultados educativos. La creación de estos mecanismos de financiación suele acompañarse con frecuencia con medidas de descentralización y mayor autonomía para las escuelas y centros educativos. Se considera que una mayor autonomía es una premisa necesaria para aumentar el interés y la responsabilidad económica de las escuelas.

Mecanismos de financiación como los vales y la financiación por resultados ocasionan sin embargo otro tipo de cuestio-



nes, o incluso de problemas. Con respecto al sistema de los vales, aparte de los problemas administrativos que plantea, surgen dos problemas esenciales:

En primer término, la utilización de vales implica la aplicación de principios del mercado al sistema educativo, si bien asume a la vez que el sistema educativo no puede mantenerse como mercado puro. Dada la existencia de currículos nacionales, estructuras nacionales de cualificación o mínimos profesionales reglamentarios (para médicos, enfermeras, etc.), la mayor parte de las escuelas o centros educativos ofrecen más o menos los mismos programas o productos. Si bien pueden subsistir diferencias entre las escuelas en algunos aspectos como materias no obligatorias, métodos didácticos, materiales y por supuesto su eficacia, sigue siendo cuestionable si la enseñanza constituye un auténtico mercado en términos económicos, pues éste se caracteriza por la plena competición (mercancías homogéneas, un mercado transparente y flexible) (Brandsma, 1993). Es evidente que el sistema educativo no cumple estas "condiciones" teóricas. Aunque se disponga como en el Reino Unido (UK) de cifras sobre la eficacia escolar, la información sobre otras características no suele ser accesible para todo el "mercado", o resulta difícil de obtener o de evaluar (Boyd & Crowson, 1981). En segundo lugar, al ser un mercado imperfecto, la aplicación de principios de mercado como los vales educativos puede dar lugar a beneficios diferentes para los diversos grupos socioeconómicos, con el riesgo que ello conlleva para la igualdad. Factores como los medios económicos, las facilidades de transporte, la autonomía y la capacidad para situar las informaciones correctas (que dependen con frecuencia de los contextos educativos y profesionales de los padres) pueden limitar la opción para algunos grupos o ampliarla para otros.

Dado que la financiación por resultados suele ir muy asociada a un mayor nivel de autonomía, resulta difícil evaluar los beneficios de estos nuevos mecanismos regulatorios (Van Amelsvoort c.s., 1995; Fracchia, 1996). Algunos indicativos señalan que la mayor autonomía escolar conduce a una mayor eficacia. Sin embargo, las pruebas de esta relación no son aún convincentes y puede cuestionarse

si será posible en algún momento demostrar una relación causal entre ambos fenómenos.

Por otro lado, algunas señales indican que los mecanismos de financiación como la financiación por resultados presentan efectos secundarios indeseables. Puede afirmarse en general que la financiación por resultados o productos puede activar una "tendencia a evitar los riesgos". Las escuelas que teman las negativas consecuencias económicas de este mecanismo de financiación intentarán evitar las mismas, ya sea a través de una mayor selectividad en la fase de admisión, seleccionando a los alumnos con las mayores oportunidades (pronosticadas) de dar un buen rendimiento (la "crema" o "nata" de las solicitudes de matriculación) o, en la fase de salida, rebajando sus niveles en los casos en los que sean responsables de la evaluación (aún parcial) del rendimiento de sus estudiantes. Aun cuando esta "tendencia a evitar los riesgos" pueda ejercer efectos secundarios negativos o al menos efectos contrapuestos a las intenciones de la financiación por resultados, no puede negarse que este comportamiento como tal se debe (en parte) a factores de contexto externos al control de la escuela, a los que ésta debe enfrentarse. Sabemos que uno de los "motivos" principales de las diferencias en el rendimiento escolar son las diferentes características del entorno de los alumnos (inteligencia, estudios previos, raza, contexto socioeconómico). En la mayoría de las escuelas, la realidad es (sobre todo para las escuelas públicas) que la población del vecindario o del distrito donde la escuela se halla situada determina el modelo de población escolar. Sabemos también que, aun cuando existe un consenso sobre la gran influencia de las escuelas, apenas existen datos (consistentes) sobre las características específicas que convierten algunas escuelas en más eficaces que otras. En otras palabras, aún sabemos muy poco sobre los elementos que hacen que algunas escuelas sean más eficaces y eficientes que otras (Van Amelsvoort c. s., 1992; Bosker, 1992; Brandsma c.s., 1994).

Tanto el incremento general de la participación en la enseñanza general como la ampliación de ésta (en particular el mayor número de matriculaciones en la en-



“Con respecto a los beneficiarios de la inversión en la formación o en recursos humanos, las dificultades principales surgen al intentar fijar con claridad y sin ambigüedades quiénes se benefician de qué tipo de formación. Esto no atañe a la cuestión de si las inversiones formativas aportan beneficios como tales. Parece evidente que una inversión en enseñanza o formación resulta rentable por diversos motivos (...)”

“Esta cuestión sobre la magnitud de los beneficios obtenidos, (...) lleva a plantear el problema de la medición. ¿Sería posible registrar el rendimiento de las inversiones en formación o en recursos humanos?, ¿puede medirse dicha rentabilidad en términos cuantitativos o económicos?”

señanza superior someten al sistema de financiación de la enseñanza general a una grave presión. Ello ha hecho surgir la cuestión de si el Estado debe o no hacerse responsable de financiar toda la enseñanza general, o debe limitarse exclusivamente a la enseñanza obligatoria.

Casi todos los razonamientos anteriores son argumentaciones de mercado. Sin embargo, ya se ha indicado que los presupuestos implícitos sobre si la enseñanza y la formación pueden considerarse como un sistema de mercado podrían no ser válidos. Estas argumentaciones de mercado llevan a plantear la conveniencia de transformar los sistemas educativo y formativo en un sistema económico. La medida sería ciertamente cuestionable para la enseñanza obligatoria o todo mínimo de escolaridad socialmente deseado (lo que puede ir más allá de la escolaridad obligatoria). Desde el punto de vista de garantizar la igualdad dentro del sistema educativo y considerando el carácter “digno” de la enseñanza general, podría argumentarse que la responsabilidad de la enseñanza general debe recaer sobre la administración pública (Brandsma, 1993, 1997b; Ritzen, 1989).

Los costes de la enseñanza general no son transparentes, ni lo son sus resultados o la productividad del sistema educativo general, aun cuando se financie con fondos públicos. Simultáneamente, resulta difícil para aquellos que contribuyen a la financiación pública evaluar la calidad del producto como tal, es decir, el valor que reciben por el dinero invertido.

Beneficios y rendimientos

El tema de la inversión en recursos humanos y particularmente de su rentabilidad o sus rendimientos es de crucial importancia. Debido a la necesidad general de una mayor inversión en recursos humanos, debe estudiarse sin duda la posibilidad de incrementar la inversión (privada) y de evaluar los correspondientes beneficios.

Con respecto a los beneficiarios de la inversión en la formación o en recursos humanos, las dificultades principales surgen al intentar fijar con claridad y sin

ambigüedades quiénes se benefician de qué tipo de formación. Esto no atañe a la cuestión de si las inversiones formativas aportan beneficios como tales. Parece evidente que una inversión en enseñanza o formación resulta rentable por diversos motivos (véase Coopers & Lybrand, 1996; Gelderblom & De Koning, 1994; Groot, 1994), pero también se escuchan voces escépticas. Tessaring (1997) mantiene que desde los años sesenta son varios los análisis en el campo de la teoría educativa que han mostrado la existencia de sólidos beneficios individuales y sociales de las inversiones en educación, admitiendo que la educación contribuye considerablemente al crecimiento económico y de los ingresos. Los análisis actuales del crecimiento endógeno confirman esta opinión. Sin embargo, tal y como observa Tessaring, los resultados son aplicables principalmente a la enseñanza general y no a la formación profesional, cuyos efectos parecen ser mucho menos importantes -según sugieren los datos existentes. Tessaring precisa, además:

“La determinación del rendimiento de la formación profesional constituye claramente un campo de investigación que, en mi opinión, aún sigue sin tratarse de la manera conveniente y que debiera ser una de las prioridades de la investigación. Lo mismo puede decirse de los rendimientos inmateriales de la enseñanza”.

De aquí parece deducirse que los temas que deben analizarse con mayor detalle son:

- ¿quién invierte en la formación, y en qué volumen?
- ¿quién se beneficia de dicha inversión?; y
- ¿en qué medida?

Como Tessaring también indica, esta cuestión sobre la magnitud de los beneficios obtenidos lleva a plantear el problema de la medición. ¿Sería posible registrar el rendimiento de las inversiones en formación o en recursos humanos?, ¿puede medirse dicha rentabilidad en términos cuantitativos o económicos? Si la respuesta es afirmativa, ¿existen relaciones causales entre la inversión y los resultados o el rendimiento? Este problema de medición



resulta esencial; y la relación causal parece ser muy difícil de demostrar. No obstante, la evaluación de los rendimientos/rentabilidad de las inversiones formativas o en recursos humanos parece ser crucial para el debate sobre las inversiones, sobre todo teniendo en cuenta que para crear una sociedad del conocimiento se requieren grandes esfuerzos de los ciudadanos (hogares) y de las empresas.

Aun cuando parezca existir un consenso general sobre el hecho de que la formación profesional conlleva beneficios sustanciales (con los mayores niveles de formación disminuye el riesgo de paro y se incrementa la probabilidad de mejorar salarios e ingresos a lo largo de la vida, etc.), subsisten aún muchas incertidumbres en lo relativo a los beneficios. Las principales cuestiones a este respecto son:

- ❑ ¿quién se beneficia exactamente (y de qué tipo de formación)?
- ❑ ¿qué dimensión alcanzan los beneficios?
- ❑ ¿en qué orden de tiempo puede esperarse que los beneficios se materialicen?
- ❑ ¿cuál es la naturaleza de estos beneficios?
- ❑ ¿cuáles son los obstáculos a la inversión?

A continuación explicaremos estas cuestiones con algunos ejemplos.

Beneficios para los ciudadanos y para la sociedad

Surgen cuestiones semejantes siempre que entran en juego inversiones privadas por los ciudadanos, o inversiones públicas: para los ciudadanos es muy difícil prever y cuantificar los beneficios de su inversión privada. Considerando que los individuos no pueden aceptar amplios riesgos económicos, como hacen las grandes empresas, y que les resulta casi imposible establecer el nivel de inversión óptimo -el óptimo de Pareto, por encima del cual los costes superan a los beneficios-, la inversión en la formación constituye una empresa incluso más arriesgada para las personas que para las empresas (Brandsma, 1993; Ritzen & Stern, 1991).

Aun cuando haya suficientes datos para deducir que tanto el ciudadano como la sociedad se benefician de una inversión en la formación profesional inicial, puede señalarse que, a fin de cuentas, las empresas también se benefician de dicha inversión, pues ésta produce personal cualificado. Sin embargo, resulta imposible definir con exactitud hasta dónde llegan los beneficios para una empresa específica.

Los beneficios para las empresas

Con respecto a las inversiones en formación de la empresa, los beneficiarios son en principio tanto la empresa como sus asalariados. Así y todo, resulta muy difícil establecer qué proporción de los beneficios van a parar a la empresa y al asalariado, respectivamente. Aparte de ello hay otros problemas que pueden impedir que las empresas inviertan en la formación.

El primer problema es el del "furtivismo" o los "vagabundos". Si un trabajador abandona la empresa tras recibir una formación, aquélla no se beneficiará de dicha formación; por el contrario, se beneficiará el competidor, y desde luego tanto más cuanto más transferibles sean las competencias impartidas. Este problema podría superarse a través de un acuerdo entre la empresa y los trabajadores relativo a la restitución de los costes o parte de los costes de la formación, si un trabajador abandona la empresa en un periodo de tiempo dado tras haber recibido la formación. Debe tenerse en cuenta sin embargo que el "furtivismo" favorece a los empresarios que deciden no invertir en formación (Ritzen, 1991).

Un segundo problema atañe a la selección de los trabajadores que reciben la formación. Las empresas tienden a invertir en la formación de asalariados que ya se encuentran cualificados. La inversión en formación para los trabajadores menos cualificados parece beneficiar en menor grado a los trabajadores. Desde una perspectiva de una empresa que desea asegurar su competitividad y garantizar sus beneficios, esta estrategia parece ser racional. No obstante, también puede dar lugar a la exclusión de gran número de trabajadores que, debido a su bajo nivel educativo y a la carencia de forma-



“Aunque estos beneficios económicos tengan una importancia primordial, pude de cuestionarse si son los únicos beneficios que arroja la inversión en formación profesional.”

“Algunos de los beneficios pueden ser de naturaleza esencialmente cualitativa, y su cuantificación será importante para demostrar una relación causal entre la inversión formativa y los supuestos beneficios. Sin embargo, es cuestionable que sea posible demostrar dicha relación causal (...) No obstante, ello no significa que no deba intentarse demostrarlos o cuantificarlos.”

“Existen varios ejemplos de incentivos económicos, como los sistemas tasas-subvenciones, o la obligación para las empresas de destinar un determinado porcentaje de su masa salarial a la formación. (...) Sin embargo, las experiencias con estos incentivos no han sido muy alentadoras.”

ción complementaria, acaban por tener competencias anticuadas. Desde un punto de vista social, éste no es un resultado deseable.

El tercer problema atañe al periodo en el que pueden surgir los beneficios de la formación, y la cuantía de éstos. Aparte de formaciones orientadas muy específicamente (por ejemplo, aprender a utilizar un nuevo software informático), los rendimientos de las inversiones formativas suelen aparecer de medio a largo plazo. Además, la rentabilidad de esta inversión resulta muy difícil de cuantificar. Ello puede hacer que los directivos tiendan a no considerar la formación como una inversión que merece la pena y resulta rentable.

La naturaleza de los beneficios

En cuanto a la naturaleza de los beneficios de la formación, nos hemos centrado (implícitamente) hasta ahora principalmente en los beneficios en un sentido económico estricto (beneficios monetarios, incrementos de la productividad, etc.). Aunque estos beneficios económicos tengan una importancia primordial, puede cuestionarse si son los únicos beneficios que arroja la inversión en formación profesional. Otros resultados de la formación pueden ser: mejora de la calidad de vida, reducción del índice de criminalidad, mejor índice de salud entre la población y promoción de la formación permanente en su sentido amplio (Coopers & Lybrand, 1996; Haveman & Wolfe, 1984).

El análisis de la relación costes-beneficios de las inversiones en formación profesional debiera integrar también estos últimos beneficios, si bien esto no resulta fácil. La determinación y cuantificación de los beneficios públicos ocasiona ya problemas de gran calibre, y los beneficios no económicos deben ser probablemente más difíciles de estimar, por no decir de cuantificar. A este respecto es lícito plantearse hasta qué punto debe intentarse cuantificar los beneficios. Algunos de los beneficios pueden ser de naturaleza esencialmente cualitativa, y su cuantificación será importante para demostrar una relación causal entre la inversión formativa y los supuestos beneficios. Sin embargo, es cuestionable que sea posible demostrar dicha relación causal, dado el complejo

entramado en el que dicha inversión tiene lugar.

Los resultados de la inversión en recursos humanos son difíciles de reflejar en términos monetarios, tanto a medio como a largo plazo. No obstante, ello no significa que no deba intentarse demostrarlos o cuantificarlos. Si no se incluye de una forma u otra la inversión en recursos humanos en los sistemas de balance de las empresas, dicha inversión tampoco entrará nunca en el “programa político” de los decisores empresariales (Derkzen, 1996; Johanson, 1996; Guerrero-Barnay, 1996).

El tema de los sistemas de contabilidad o balance no debe pasar desapercibido. Uno de los problemas principales que afrontan las empresas en la actualidad es que intentan el cambio utilizando herramientas anticuadas, entre ellas los sistemas de contabilidad de gestión (Drake, 1996). Los actuales sistemas contables siguen centrándose demasiado en los activos tangibles, integrando insuficientemente los activos intangibles como los recursos humanos (véase la sección sobre contabilidad de recursos humanos más adelante). La importancia de integrar las inversiones en recursos humanos en los sistemas de contabilidad queda de relieve si se considera que el valor de mercado/bursátil de numerosas empresas supera a su valor contable en libros, lo que indica la existencia de características esenciales que contribuyen al valor de la empresa y no se hallan incluidas en los libros de contabilidad.

Incentivos

Los problemas y desafíos señalados han conducido lógicamente a plantear la cuestión de encontrar incentivos eficaces para afrontar los cambios necesarios y estimular la inversión en recursos humanos. Existen varios ejemplos de incentivos económicos, como los sistemas de tasas-subvenciones, o la obligación para las empresas de destinar un determinado porcentaje de su masa salarial total a la formación (Casey, 1995; Aventur & Brochier, 1995). Sin embargo, las experiencias con estos incentivos no han sido muy alentadoras. No parece que se incrementen con



ellas las inversiones en formación, al menos de manera esencial, y tampoco parecen influir sobre el comportamiento favorable a la inversión de las empresas. Se ha demostrado también que los recursos disponibles en los fondos recaudados mediante contribuciones obligatorias de las empresas (a través del porcentaje de la nómina salarial), con frecuencia se destinan sólo en parte a la formación, mientras que el resto se acumula. A este respecto, es cuestionable si resulta posible realmente idear una reglamentación (económica o fiscal) que pueda abarcar algo más que un volumen mínimo de formación y que permita cubrir las necesidades específicas de las diferentes empresas. Estas reglamentaciones se convierten frecuentemente en instrumentos burocráticos, que desaniman más que alentar a las empresas a invertir en sus recursos humanos.

Si los incentivos económicos no funcionan, ¿cuáles serán las políticas y los incentivos eficaces? Algunas de las soluciones propuestas siguen ceñidas al campo económico. Una posibilidad es por ejemplo la de cambiar el sistema de exención de impuestos, de tal manera que éste considere la inversión en recursos humanos como una inversión de capital, desgravando impuestos por dichas inversiones (Schedler, 1996). Otra alternativa sería obligar a los empresarios a "corresponder" a la inversión de sus asalariados en la formación, para doblar esta inversión. Sin embargo, si una persona o una empresa no considera importante invertir en formación, ¿cambiaría esta actitud la perspectiva de un desgravamiento fiscal? Y para obligar a los empresarios a "corresponder" a la inversión de sus trabajadores se requiere cuanto menos que estos últimos se hallen motivados a invertir en formación.

La cuestión es si una información más adecuada sobre la importancia de la formación y el probable rendimiento de la inversión en la misma podría permitir escapar a este dilema. Podríamos suponer que los trabajadores y las empresas son quienes mejor conocen sus propias necesidades formativas. Aun si este presupuesto es cierto, conocer la formación necesaria no dará lugar a una inversión directa en formación, si ciudadanos o empresas no consiguen orientarse dentro

del mercado formativo o no son capaces de traducir sus necesidades en forma de una demanda formativa clara. Y esto se aplica a las PYMEs y probablemente también a las empresas grandes. Se observa que numerosas empresas no planifican su formación de manera estratégica ni la utilizan como un elemento de la estrategia de desarrollo empresarial (Brandsma, Kessler & Münch, 1995). Ello puede deberse en parte a la falta de claridad y a la incertidumbre sobre los rendimientos de las inversiones formativas, pero también a una falta de experiencia en el empleo de la formación como un medio para resolver problemas específicos de la organización o del proceso productivo, o como un método para incrementar el bienestar y la motivación de los trabajadores.

El tema más importante es el de convencer a los gerentes de la importancia de la formación y de la inversión en los recursos humanos, como un instrumento para aumentar la competitividad de la empresa. Ello podría tener repercusiones para la formación de gerentes (por ejemplo, prestar más atención a la importancia de la formación y a sus posibles beneficios). También revela la necesidad de idear sistemas eficaces de contabilidad de recursos humanos.

Podemos proponer diversas sugerencias, recogiendo iniciativas como la de "Invertir en la Gente" (en el UK) o las experiencias con los métodos de "oferta en cadena". Sin embargo, aún no se ha efectuado una evaluación detallada de estas iniciativas. Merecería la pena estudiar los diversos métodos e iniciativas de los diferentes países para evaluar sus resultados y efectos y para poder comprender mejor cuáles son los incentivos más eficaces en las diferentes culturas.

Debe plantearse el efecto de los incentivos económicos o fiscales para los ciudadanos individuales. Si una persona no es favorable a invertir en formación, es muy cuestionable si una desgravación fiscal puede cambiar dicha tendencia. El sistema de vales, como ya hemos planteado, supone la introducción de principios de mercado y asume que todas las personas tienen las mismas oportunidades y capacidades para adquirir su formación en el mercado.

"Sin embargo, si una persona o una empresa no considera importante invertir en formación, ¿cambiaría esta actitud la perspectiva de un desgravamiento fiscal?"

"El tema más importante es el de convencer a los gerentes de la importancia de la formación y de la inversión en los recursos humanos, como un instrumento para aumentar la competitividad de la empresa. Ello podría tener repercusiones para la formación de gerentes (...). También revela la necesidad de idear sistemas eficaces de contabilidad de recursos humanos."



“Un tema específico que afecta a las políticas de inversión pública y sobre todo privada es el papel del aprendizaje informal. (...). Si pudiera integrarse en el cálculo el aprendizaje informal, podría parecer que las inversiones formativas son muy superiores a las admitidas, pero mejoraría también nuestra comprensión de la gran contribución que supone la formación (...) para incrementar la productividad de las empresas.”

“Por lo que respecta a la inversión en capital físico, la mayoría de las empresas pueden cifrar sus beneficios y los costes que implican. Pero, si el conocimiento y los recursos humanos son vitales para las empresas, puede argumentarse, éstos debieran también tratarse con la misma seriedad que las inversiones en capital físico.”

Una alternativa podría ser subvencionar a las personas en lugar de a los ofertores formativos. Los subsidios destinados a ofertores o centros formativos con frecuencia no alcanzan a los grupos destinatarios previstos. Tomando la formación como ejemplo, sabemos ya que son los grupos menos necesitados quienes más se benefician de la misma, recibiendo formaciones a las que hubieran asistido de todas formas, ya estuvieran o no subvencionadas (Brandsma, 1997b). No obstante, este mecanismo debe acompañarse de incentivos y sistemas de apoyo selectivos. Los grupos más necesitados de formación precisarán una orientación y un asesoramiento fundamental para orientarse dentro del mercado educativo y formativo.

Un tema específico que afecta a las políticas de inversión pública y sobre todo privada es el papel del aprendizaje informal. Podemos asumir que dentro de toda organización tiene lugar un volumen importante de aprendizaje informal. Con frecuencia, estos aprendizajes informales no son transparentes pero pueden ser de importancia vital para una empresa (Barron, Black & Loewenstein, 1989; Mincer, 1974, 1991)²⁾. Sería útil desarrollar estrategias e instrumentos para visualizar mejor el aprendizaje informal e intentar medir su rendimiento. Si pudiera integrarse en el cálculo el aprendizaje informal, podría parecer que las inversiones formativas son muy superiores a las admitidas, pero mejoraría también nuestra comprensión de la gran contribución que supone la formación (concebida en sus aspectos tanto formal como informal) para incrementar la productividad de las empresas.

Contabilidad e informes de recursos humanos en las empresas

Es necesario plantearse si resulta auténticamente posible o no determinar el rendimiento de las inversiones en formación y recursos humanos. Los intentos efectuados hasta la fecha (que algunos autores consideran de escaso éxito) aspiraban a cuantificar dicha rentabilidad o rendimientos en términos económicos y monetarios (mayor productividad, crecimiento, etc.). Si el escepticismo con respecto a este método está justificado -y debemos concluir que los resultados de la investigación no siempre son coherentes en este campo), ¿será correcto el método empleado hasta hoy? ¿Podrán cuantificarse los rendimientos de las inversiones en formación en términos monetarios y económicos?

El surgimiento de economías fundamentadas o impulsadas por el conocimiento resalta la importancia del conocimiento y de los recursos humanos para las empresas. Las fuertes inversiones formativas en aumento por parte de las empresas reflejan esto hasta cierto punto, aun cuando entre los diferentes sectores/ramos industriales y entre las compañías pequeñas y grandes sigan observándose grandes diferencias. No obstante, la formación tiene aún a presentar frecuentemente un carácter “ad hoc” más que a convertirse en un instrumento estratégico para el desarrollo de una empresa. Ello se refleja en el hecho de que a veces resulta difícil obtener de las empresas cifras fiables sobre sus inversiones formativas, y de hecho son muchas las empresas que apenas pueden cifrar (o lo hacen con grandes problemas) sus recursos humanos en un valor concreto (KPMG Bureau voor Economische Argumentatie, 1996), pero la cuestión es si esta situación hace que las inversiones en recursos humanos sean menos eficaces de lo que debieran.

Por lo que respecta a la inversión en capital físico, la mayoría de las empresas pueden cifrar sus beneficios y los costes que implican. Pero, si el conocimiento y los recursos humanos son vitales para las empresas, puede argumentarse, éstos debieran también tratarse con la misma seriedad que las inversiones en capital físico, particularmente teniendo en cuenta que la inversión en recursos humanos parece depender grandemente de las fluctuaciones económicas. Un intento para corregir este desequilibrio sería conferir un valor monetario a los rendimientos de estas inversiones, utilizando una contabilidad de recursos humanos.

La Contabilidad de Recursos Humanos como tal, no constituye un tema completamente nuevo (KPMG, Bureau voor Economische Argumentatie, 1996), pero ha recuperado su relevancia dado el auge

2) Véase también la Revista Europea nº 12/97



que tiene en el contexto actual la creación de una sociedad del conocimiento y de organizaciones autoformativas. Los puntos fundamentales de la contabilidad de recursos humanos pueden resumirse en los siguientes:

- la importancia de integrar la inversión en recursos humanos en los sistemas contables;
- la cuestión de si resulta o no factible integrar la inversión en recursos humanos en los procedimientos actuales de contabilidad e informes (en concreto, en las hojas de balance); y,
- las alternativas disponibles o que pueden elaborarse.

La argumentación en favor de una contabilidad de recursos humanos

Como ya hemos indicado, la inversión en recursos humanos o en capital humano constituye un factor decisivo para la competitividad de las empresas. Una evaluación de la productividad de una empresa a partir de sus activos tangibles exclusivamente no produce una indicación correcta de su competitividad ni de su valor real. Los actuales sistemas de contabilidad e informes ofrecen un valor “distorsionado” de las empresas, lo que refleja el hecho bastante demostrado de que el valor bursátil o de mercado de las empresas (grandes) supere a su valor contable, como han revelado Johanson (1996) y Dercksen (1996). La diferencia entre este valor bursátil y el valor contable puede explicarse en gran medida por los activos intangibles de las empresas, tales como las competencias y conocimientos tácitos y los recursos humanos disponibles dentro de la empresa, que no aparecen dentro de las hojas de balance de la misma.

Uno de los motivos principales para intentar integrar los recursos humanos en los sistemas contables es que las prácticas de contabilidad e informes financieros ejercen una influencia vital sobre los procesos decisarios del capital de una empresa. Aquello que se imputa en las hojas de balance resulta visible y constituye por tanto algo a lo que la gerencia puede y debe reaccionar. Los sistemas actuales de contabilidad tratan las inversiones formativas como un coste de ope-

ración (y no como partida de gastos productora de ingresos al igual que otras inversiones intangibles como las de I + D), por lo que no pueden evaluar o tomar en cuenta los beneficios de esta inversión. Ello contribuye a los problemas de la gerencia para justificar sus gastos formativos e intentar resolver el dilema de reducir costes y aumentar los beneficios y las inversiones en formación. El registro de los activos intangibles de una empresa, entre ellos los recursos humanos, puede significar una información importante para la gerencia de una empresa y contribuir además a mejorar la eficacia de la asignación de recursos, al ofrecer una visión de los “costes” y beneficios del capital intangible.

La contabilidad de recursos humanos no sólo es importante desde una perspectiva interna. Los informes hacia el exterior son también importantes, ya que pueden proporcionar a los mercados de capital, accionistas y consumidores una imagen correcta y sin distorsiones del valor y la competitividad auténtica de una empresa.

La inclusión de los recursos humanos en los procedimientos corrientes de contabilidad e informes

¿Puede tratarse la inversión en recursos humanos de manera similar a las inversiones en capital físico e imputarse en los estados financieros o las hojas de balance de las empresas? Johanson (1996) señala que la idea de incluir los recursos humanos en la hoja de balance de las empresas encuentra tanto partidarios como opositores.

Los partidarios argumentan que una inclusión de estas inversiones en recursos humanos en las hojas de balance ofrece una imagen más correcta del valor auténtico de la compañía. Mantiene que la inclusión de la inversión en recursos humanos en los estados financieros de las empresas sería un elemento potente, dado que estos documentos tienen una importancia vital para las decisiones y el comportamiento financiero de las organizaciones (Johanson, 1996).

Los opositores indican que no se efectúa realmente una valoración de las hojas de balance, y que éstas se consideran ya prácticamente como un instrumento in-

“Uno de los motivos principales para intentar integrar los recursos humanos en los sistemas contables es que las prácticas de contabilidad e informes financieros ejercen una influencia vital sobre los procesos decisarios del capital de una empresa. Aquello que se imputa en las hojas de balance resulta visible y constituye por tanto algo a lo que la gerencia puede y debe reaccionar.”



“No es ya la inclusión de la inversión en recursos humanos, como tal, la que origina los problemas, sino más bien la cuantificación del desarrollo de competencias y de las competencias obtenidas como resultado de una inversión formativa. Dicho de otra manera, el problema fundamental consiste en la validez y viabilidad de las informaciones sobre el “valor añadido” que suponen los recursos humanos.”

suficiente para reflejar el auténtico valor de una empresa.

Dercksen (1996) concluye que es imposible incluir los recursos humanos en el balance de una empresa, dado que ello requeriría que los recursos humanos cumplieran las tres características de un activo:

- ❑ la capacidad de generar futuras ganancias;
- ❑ la posibilidad de medición de un valor del activo;
- ❑ la propiedad.

Estas tres características contables plasman claramente los problemas que supone la inclusión de recursos humanos en la hoja de balances. No es ya la inclusión de la inversión en recursos humanos, como tal, la que origina los problemas, sino más bien la cuantificación del desarrollo de competencias y de las competencias obtenidas como resultado de una inversión formativa. Dicho de otra manera, el problema fundamental consiste en la validez y fiabilidad de las informaciones sobre el “valor añadido” que suponen los recursos humanos.

Teniendo en cuenta las características de un activo en un balance, es evidente que estimar la capacidad de una inversión formativa para generar futuras ganancias resulta muy difícil. La inversión en recursos humanos tiende a no arrojar rendimientos a corto plazo sino más bien a plazo largo; la medición de dichos rendimientos o beneficios, especialmente en términos monetarios, se hace difícil.

Por lo que respecta a la “propiedad”, los asalariados pueden abandonar la empresa y llevarse su capital humano consigo, llevándose por tanto los beneficios que una compañía podría esperar haber obtenido de su inversión.

Aun cuando sea posible incluir algunos costes de formación en las hojas de balance de las empresas (Guerrero-Barnay, 1996), la cuestión es si resulta útil hacerlo. Los balances económicos como tales ofrecen una información limitada a los mercados financieros y debieran ser en último término de naturaleza simple y

sencilla (Johanson, 1996). La inclusión de los recursos humanos en las hojas de balance puede complicar innecesariamente estos balances financieros. La contabilidad de las inversiones formativas como tal es una posibilidad, pero imputar un valor al crecimiento y acumulación del conocimiento y los recursos humanos, o cuantificar el “valor añadido” a la rentabilidad y competitividad de una empresa resulta algo mucho más difícil. Además, el hecho de que algunos indicios señalen que las propias hojas de balance se consideran como un instrumento insuficiente para reflejar el auténtico valor de una empresa hace aún más cuestionable el penoso esfuerzo necesario para intentar incluir los recursos humanos en el balance.

Métodos alternativos

Debido a que esta inclusión de los recursos humanos en un balance resulta problemática, se han propuesto métodos alternativos. Hay diversos ejemplos de empresas que intentan registrar sus activos intangibles y particularmente los recursos humanos y de diversas maneras, tanto interna como externamente, y en su mayoría bajo formas aún no reglamentarias, Bercksen (1996) señala la existencia de tres grupos con métodos alternativos:

- ❑ la gestión reglamentaria de los recursos humanos, que puede detectar el rendimiento de la empresa (con tarjetas de puntuación empresarial) o la contribución de los individuos al rendimiento de la empresa y los objetivos individuales para mejorar esta contribución (mediante tarjetas de puntuación individual);
- ❑ estudios de impacto de los programas formativos, que integran tanto los costes como los beneficios monetarios de la formación;
- ❑ hojas satélite de balance, anexas al informe anual, dirigidas prioritariamente al mercado de capitales y los consumidores, pero también importantes para otros agentes (Dercksen, 1996).

Mientras la conclusión de Dercksen es que no resulta posible incluir la inversión en recursos humanos en el balance de una compañía, Johanson (1996) señala que es difícil llegar a una conclusión definitiva.



La inclusión en el balance presenta tanto ventajas como inconvenientes. Este autor menciona cuatro posibles vías para reflejar las inversiones en recursos humanos:

- ❑ información en la hoja de balances y en la contabilidad de beneficios y pérdidas;
- ❑ información externa a las hojas de balance y externa a la contabilidad de beneficios y pérdidas
- ❑ información externa a las hojas de balance y a la contabilidad de beneficios y pérdidas, pero integrada en el informe anual;
- ❑ información externa al informe anual.

Desde luego, por lo que respecta a la inclusión en el balance, la factibilidad de este método puede resultar difícil dada la oposición al mismo. Como señala Johanson (1996), cuanto más potente sea un instrumento mayor será probablemente la resistencia a la aplicación del mismo. El instrumento menos potente (la información externa al informe anual) suscitará probablemente la menor resistencia. Como mantiene Johanson:

"Probablemente una valoración de las hojas de balance origine una mayor resistencia, pero quizás resulte también más potente que la información no obligatoria y no monetaria externa al informe anual".

Un método particular mencionado tanto por Johanson (1996) como por Dercksen (1996) consiste en la cotación. El principio subyacente a esta estrategia es que un instituto independiente reúna datos entre las empresas con respecto a indicadores preestablecidos para la inversión en recursos humanos, lo que permite por una parte detectar las tendencias generales y por otra posibilita que las empresas midan mediante informes privados sus propios esfuerzos y resultados en el campo de los recursos humanos, en comparación con el promedio de su sector industrial.

Sigue siendo demasiado pronto para extraer conclusión alguna sobre el método más apropiado y eficaz de contabilizar y reflejar los recursos humanos. La decisión

sobre el procedimiento de máxima eficacia dependerá de factores tales como el grupo destinatario del informe; ¿se utilizará éste prioritariamente como instrumento interno de gestión, o como medio para ofrecer informaciones al exterior? En este último caso, ¿para qué agentes interesados? La contabilidad de recursos humanos puede considerarse como un instrumento o herramienta para influir sobre las decisiones y el comportamiento de directivos y accionistas. Si la contabilidad y los informes sobre los recursos humanos han de contribuir a incrementar las inversiones en éstos y fomentar decisiones de inversión más eficaces, deberá prestarse la atención debida al efecto probable de los procedimientos de contabilidad e informes y a la aceptación de los mismos.

Es poco lo que hasta ahora sabemos en cuanto a los efectos de los diversos tipos de informes sobre este comportamiento; tampoco conocemos mucho sobre la utilidad de los diversos tipos de informes para los diferentes agentes interesados o los "efectos" de estos diversos tipos de informes para mejorar e incentivar a la inversión en capital humano. A este respecto, sería muy útil estimular la investigación en los mencionados temas, e intentar orientar y supervisar la oferta voluntaria de informaciones sobre la inversión en recursos humanos de manera más estructurada.

Observaciones finales

Parece existir un consenso general sobre la necesidad de aumentar las inversiones en formación y en recursos humanos, si se desea instaurar una sociedad del conocimiento. Este artículo se ha centrado en dos cuestiones vitales:

- ❑ ¿cuáles son las políticas, estrategias e incentivos eficaces para fomentar la inversión en recursos humanos?; y
- ❑ ¿quién deberá pagar los diferentes tipos de enseñanza y formación?

Estas dos cuestiones se hallan muy relacionadas entre sí. Dejando de lado la connotación política de la última cuestión y asumiendo que una financiación mixta sea inevitable, la cuestión esencial de la fi-



“Para crear una sociedad del conocimiento será necesario que los ciudadanos, los hogares y las empresas se encuentren convencidos de la absoluta necesidad de invertir en enseñanza y formación o, en términos más generales, en el desarrollo de conocimientos y competencias. Sin embargo, esta convicción probablemente no bastará por sí sola. Será necesario demostrar también que estas inversiones y estos esfuerzos producirán un rendimiento.”

nanciación consiste en encontrar las políticas e incentivos más eficaces para estimular a los diversos interesados a invertir realmente en enseñanza y formación. Los métodos obligatorios como los programas de tasas y subvenciones y las contribuciones obligatorias de los empresarios, o las normativas de desgravación fiscal, no parecen producir los resultados apetecidos. Incluso en el caso de mecanismos voluntarios parece que los fondos de formación acumulados se utilizan frecuentemente de forma sólo parcial. Y si una empresa o un ciudadano no están convencidos del valor y las ventajas que supone invertir en enseñanza o formación, es cuestionable si un incentivo de desgravación fiscal será capaz de cambiar su actitud y el comportamiento correspondiente.

Si aceptamos el presupuesto anterior, la cuestión que debemos responder es ¿qué políticas e incentivos resultan entonces eficaces? El hecho de que la inversión en recursos humanos presente grandes carencias y que una inversión individual en formación presente un carácter “de riesgo”, nos obliga a concluir que la creación de una sociedad del conocimiento requerirá esfuerzos cruciales por parte de las instancias políticas.

Para crear una sociedad del conocimiento será necesario que los ciudadanos, los hogares y las empresas se encuentren convencidos de la absoluta necesidad de invertir en enseñanza y formación o, en términos más generales, en el desarrollo de conocimientos y competencias. Sin embargo, esta convicción probablemente no bastará por sí sola. Será necesario demostrar también que estas inversiones y estos esfuerzos producirán un rendimiento.

En este contexto, aun cuando algunos datos indiquen que la inversión en recursos humanos resulta rentable, nuestros conocimientos sobre la naturaleza de dicha rentabilidad son aún bastante fragmentarios. Dentro de Europa apenas se han efectuado hasta la fecha investigaciones en este campo, y algunas de las que se han llevado a cabo no resultan lo suficientemente fiables desde un punto de vista metodológico como para deducir relaciones causales. Al desarrollo ulterior de nuestros conocimientos en este campo contribuiría probablemente un análisis detallado de las investigaciones ya efectuadas, desde el punto de vista de la construcción y el perfeccionamiento de modelos conceptuales, y la elaboración de marcos metodológicos fiables para esta labor investigadora.

También pueden incluirse en este contexto las iniciativas para el desarrollo y la aplicación de procedimientos factibles de contabilidad e informes sobre recursos humanos. Es ya evidente que la contabilidad de recursos humanos resulta importante, tanto como instrumento interno de gestión como desde la perspectiva de elaborar informes externos destinados a observadores financieros privados o públicos. También resulta evidente que los mecanismos actuales de contabilidad no favorecen la inclusión de los recursos humanos en una hoja de balance de una empresa. El desarrollo de procedimientos alternativos reglamentarios para la contabilidad voluntaria de recursos humanos podría no sólo impedir que cada empresa intentase informar de su propia manera no reglamentada, sino que además permitiría proporcionar informaciones sobre el rendimiento de la inversión en actividades formativas, en términos de productividad y competitividad.

Bibliografía

Amelsvoort, H.W.C.H. van, Bosker, R.J. & Brandsma, T.F. (1992). *Outputfinanciering pro's en contra's. Een empirisch onderzoek naar de gevolgen van rendementsbekostiging in de bovenbouw van HAVO en VWO* (Argumentos a favor y en contra de la financiación por resultados). Enschede: OCTO, University of Twente.

Amelsvoort, H.W.C.H. van, Scheerens, J. & Branderhorst, E.M (1995). *Decentralization in education in an international perspective*. Enschede: University of Twente.

Aventur, F. & Brochier, D. (1995). Continuing training in France. In: Brandsma, J., Kessler, F. &



- Münch, J. (eds.),** *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States*. Utrecht: Lemma.
- Barron, J., Black, D. & Loewenstein, M.** (1989). Job matching and on-the-job-training. *Journal of Labor Economics*, 7 (1), pp. 1-19.
- Bosker, R.J.** (1992). *Outputcontrole en kansengelijkheid* (Output-related funding and inequality). Enschede: University of Twente.
- Boyd, W.L. & Crowson, R.L.** (181). The changing conception of public school administration. In: Berliner, D. (ed.), *Review of Research in Education*, 8, pp. 185-233.
- Brandsma, T.F.** (1993). De volwasseneneducatie als markt en branche. (Adult education and training as a market). In: Dieleman, A.J. & Kamp, M. van der (eds.), *Volwasseneneducatie, deel 2* (pp. 9-29). Heerlen: Open University.
- Brandsma, T.F.** (1997a). *Onderwijs-scholing arbeidsmarkt. Balansstudie*. (Education, Training, Labour Market). Enschede (en imprenta).
- Brandsma, T.F.** (1997b). *Functioning of training markets (second revised edition)*. Enschede (en preparación).
- Brandsma, T.F.** (1997c). *Vet-colleges as learning organisations*. (LEONARDO PROPOSAL)
- Brandsma, J., Amelsvoort, G. van & Bosker, R.** (1994). *Outputfinancing in secondary general education*. Documento presentado en la reunión anual de la AERA, abril 1994, Nueva Orleans.
- Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J.** (1995). *Continuing vocational training in Europe: state of the art and perspectives*. Utrecht: Lemma.
- Casey, T.** (1995). Continuing vocational training in Ireland. In: Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J. (eds.), *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States*. Utrecht: Lemma.
- Coopers & Lybrand** (1996). *The economic dimension of education and training in the Member States of the European Union. A survey carried out on behalf of the European Commission*. Bruselas: DGXXII, Comisión Europea.
- Dercksen, W.** (1996). Human Resources Accounting and Reporting within Enterprises. Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.
- Drake, K.** (1996). *Rethinking human resource investment policies and strategies for the learning Society: What are the key issues?* Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.
- Gelderblom, A. & Koning, J. de** (1994). *Leren: batig investeren?* (Learning: an investment with returns?). La Haya: OSA.
- Groot, W.** (1994). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. (Benefits of in-company training). La Haya: Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo.
- Guerrero-Barway, I.** (1996). *Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises*. Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.
- Haveman, R.H. & Wolfe, B.L.** (1984). Schooling and economic well-being; the role of non-market effects. *Journal of Human Resources*, pp. 377-407.
- Johanson, U.** (1996). *"White Paper", Thematic Conference, Objective 5 Speech*. Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.
- Kodde, D.A.** (1987). Uncertainty and demand for education. *The Review of Economic Statistics*, pp. 460-467.
- KPMG, Bureau voor Economische Beleidsargumentatie** (1996). *Kennis in balans*. (Knowledge in balance). Hoofddorp: KPMG/BEA.
- Mincer, J.** (1974). *Schooling, experience and earnings*. Nueva York: Columbia University Press.
- Mincer, J.** (1991). Job training: Costs, returns and wage profiles. In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*. Berlín: Springer Verlag.
- Ritzen, J.M.M.** (1989). Economische aspecten van volwasseneneducatie (Aspectos económicos de la educación de adultos). *Economisch Statistische Berichten*, vol. 11, pp. 43-47.
- Ritzen, J.M.M.** (1991). Market failure for general training and remedies. In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*. Berlín: Springer Verlag.
- Ritzen, J.M.M. & Stern, D.** (1991). Introduction and overview. In: Stern, D. & Ritzen, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*. Berlín: Springer Verlag.
- Schedler, K.** (1996). *Öffentliche und private Investitionspolitik*. Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.
- West, A.** (1996). *Meeting the costs of general education: new approaches*. Documento presentado en la Conferencia Temática sobre el Objetivo 5 del Libro Blanco, Bruselas, 26 y 27 de septiembre de 1996.

**Alexander
Kohler**
CEDEFOP



La inversión en recursos humanos: ¿un dilema?

*“¿Qué es el dinero?
El dinero es redondo y rodando se va;
lo que se queda es la educación”*
Heinrich Heine

Sería posible conferir a los gastos de desarrollo de los recursos humanos el carácter de inversión si pudiera alcanzarse una unanimidad de intereses. Nos referimos a una unanimidad con respecto a la responsabilidad realmente posible de los diversos interesados para con las inversiones materiales o inmateriales en formación, y una unanimidad con respecto a los muy variados beneficios de las inversiones en recursos humanos. Así pues, la investigación en este campo se enfrenta al desafío de ofrecer a la política educativa la necesaria base de argumentación correspondiente.

Una obligación del mundo tecnológico: el fomento de los recursos humanos

Una reivindicación recurrente, un imperativo atraviesa los discursos de la política educativa: el fomento de las inversiones en los recursos humanos. Tanto políticos como investigadores afirman unánimemente los efectos positivos de las inversiones en la educación de las personas, con menos unanimidad sobre su ejecución, y casi siempre desconociendo las implicaciones que conlleva la noción de invertir en el campo de los recursos humanos.

La importancia de la educación y por tanto de su financiación ha adquirido en los últimos años un significado distinto. El deseo de una amplia educación básica como preparación a la vida activa ha cedido el puesto al objetivo de hacer posible una formación selectiva de preparación a la profesión durante toda una vida y una formación continua de carácter permanente, y de poner a su disposición como base económica medios tanto públicos como privados.

El factor “cognitivo” dentro de los procesos productivos ha sustituido en buena parte al trabajo físico. Nuevas tecnologías e innovaciones permanentes han llevado a la competición entre sí de las ideas más allá de los límites de los mercados establecidos. Las empresas soporan debido a ello la enorme presión de elaborar a buen precio productos y ser-

vicios, adaptados a demandas momentáneas y diferenciados por los correspondientes conocimientos prácticos de la empresa. Lo “cognitivo” se ha convertido por ello en el valor añadido decisivo. La creación de este valor añadido requiere inversiones permanentes en educación/formación.

Las empresas se ven confrontadas a armonizar sus estrategias de fomento de recursos humanos, eficaces a largo plazo, con las necesarias estrategias a breve plazo resultantes de las evoluciones tecnológicas y de las características de los mercados financieros. El hecho de que además la acumulación de conocimientos no se refleje en los registros contables de las empresas distorsiona la evaluación del valor principal de una empresa. Por este motivo, las decisiones de invertir en recursos humanos, y también la valoración que de una empresa hacen los mercados financieros, parten hoy más que nunca de valoraciones completamente arbitrarias.

Pero los sistemas productivos racionalizados y los mercados de trabajo flexibles también llevan la individualización de la formación inicial y continua. Para el trabajador individual aumenta la presión para adquirir competencias profesionales diferenciadas y orientadas a la demanda. La formación/educación evoluciona de esta forma cada vez más hacia un capital personal que no sólo contribuye a configurar su personalidad sino que garantiza además la competitividad individual. Como respuesta a esta evolución, los sis-



temas de portafolios de competencias para trabajadores aspiran a ofrecer una valoración en términos de mercado de sus conocimientos y capacidades.

Así pues, necesitamos una política educativa/formativa que adopte como eje central el fomento de las inversiones en los recursos humanos y el siguiente contexto básico:

- La combinación de una formación inicial de carácter transversal y con título con una formación profesional a largo plazo y orientada a la demanda, lo que requerirá inversiones en ofertas formativas profesionales alternas.
- La garantía del acceso a la formación continua durante toda la vida laboral, lo que -debido a la reducción de presupuestos- requerirá una reestructuración y transferencia de recursos hacia la creación de estructuras sistemáticas de formación continua.
- La diferenciación de productos a través del valor añadido "ideas y conocimientos", que debe conducir a mayores incentivos fiscales y contables para invertir en el fomento de competencias.
- Estructuras económicas abiertas y en rápido cambio y relaciones de trabajo más flexibles, lo que condiciona una redefinición de la responsabilidad de los diversos agentes interesados en el fomento de las competencias.

Sigue gastándose dinero en la educación, pero sin invertirlo

Cuando la política educativa reclama un tratamiento equivalente de las inversiones formativas específicas, se refiere en realidad con ello a gastos educativos que no poseen el carácter de inversiones. En el sentido fiscal, los gastos de formación y fomento de los recursos humanos constituyen un único coste temporal. Por otro lado, resulta difícil discutir la distribución de los escasos medios para la formación inicial y continua y de las responsabilidades a ellos asociadas mientras no exista transparencia sobre los siguientes elementos:

- hasta qué grado los diversos agentes interesados participan con medios monetarios o no monetarios en la formación,
- qué curso siguen los flujos de financiación específicamente formativos dentro de las diversas infraestructuras de formación inicial y continua,
- qué mecanismos de financiación resultan particularmente útiles en los diversos contextos, lo que presupone una evaluación de los flujos de retorno materiales e inmateriales de los medios aplicados.

Las estadísticas educativas se han limitado en las últimas décadas a recoger el importe de los gastos públicos y su atribución a la educación primaria, secundaria o terciaria. Puede apreciarse al menos que las "inversiones" públicas de los Estados Miembros de la Unión en el sector educativo apenas presentan variaciones durante los últimos dos decenios, y que estas variaciones son también de pequeño calibre entre los diversos Estados Miembros (favorables a los países septentrionales de Europa). Los gastos públicos en educación supusieron en 1993 en promedio cerca del 5,5% del PIB, lo que corresponde aproximadamente al 11% de los presupuestos públicos. Debe observarse que los niveles de inversión educativa de los futuros Estados Miembros (p. e. CZ, H) resisten perfectamente la comparación.

Las estadísticas europeas pueden darnos información sobre los niveles de inversión a escala macroeconómica, pero no permiten efectuar las desagregaciones que serían importantes para los procesos decisarios políticos. La distribución y trayectoria de los flujos de financiación, particularmente a escala subnacional (regiones, municipios) sólo puede registrarse en casos aislados y apenas puede compararse entre los diversos Estados. No se duda desde hace mucho tiempo de la importancia que reviste la contribución de la financiación privada (empresas y personas individuales) para la formación inicial y continua, si bien ello se basa sólo en estimaciones.

En el contexto de la "Encuesta sobre la formación profesional continua en las empresas" (EUR12 para 1993) se intentó por primera vez cuantificar el volumen de gastos empresariales en la formación continua en la empresa. Este proyecto ha

"Cuando la política educativa reclama un tratamiento equivalente de las inversiones formativas específicas, se refiere en realidad con ello a gastos educativos que no poseen el carácter de inversiones. En el sentido fiscal, los gastos de formación y fomento de los recursos humanos constituyen un único coste temporal."



“La evaluación del beneficio de las inversiones formativas se halla muy vinculada a la cuestión de cómo asignar los beneficios. Una empresa puede estar absolutamente convencida de que el fomento de las cualificaciones orientadas a su demanda contribuirá a incrementar su rendimiento. Pero otro factor esencial es si estas cualificaciones concretas pueden también aprovecharse externamente.”

demostrado los problemas metodológicos que conlleva el registro cuantitativo de los medios gastados en la formación en la empresa, y refleja algunos obstáculos para describir los gastos formativos como inversiones:

- Una serie de categorías de costes, sobre todo los costes laborales de la ausencia de trabajadores en periodo formativo, no se registran por separado y se añaden simplemente a los costes de la formación continua.
- Sobre el alcance de actividades formativas de carácter informal y sus costes solamente pueden ofrecerse estimaciones aproximadas.
- No todas las medidas aplicadas dentro de la formación continua en la empresa corren a cargo de ésta, sino que pueden recaer por ejemplo sobre el presupuesto público.
- Por diversos motivos, la disposición de las empresas a informar sobre sus medidas y estrategias de formación continua, y por tanto sobre sus inversiones en recursos humanos, es relativamente baja.

Los gastos formativos se han comparado con sus efectos en una serie de estudios (véanse en particular los gráficos sinópticos de G. Psacharopoulos). Estas investigaciones parten casi siempre a escala macroeconómica del crecimiento económico, la productividad, los ingresos y el bienestar social como indicadores del rendimiento, y llegan mayoritariamente a la conclusión de que aprender y formarse resultan rentables con posterioridad y de que, si no hay una causalidad estricta, sí existe al menos una correlación entre los gastos y los indicadores mencionados.

A escala microeconómica (esto es, para las empresas y los hogares), la valoración de los beneficios de las medidas formativas resulta bastante más compleja. Ello se debe por un lado a la dificultad de especificar las expectativas individuales, y por otro al problema de asignar correctamente los futuros rendimientos de la formación.

Las expectativas pueden definirse casi siempre claramente para las formaciones a breve plazo, debiéndose por ejemplo a

requisitos momentáneos de cualificación del mercado de trabajo. Por el contrario, los efectos a largo plazo -y por tanto los objetivos estratégicos- resultan menos claramente especificables, su posición temporal es incierta y se hallan sometidos a interferencias por otros factores socioeconómicos influyentes. A falta de certidumbre sobre sus efectos esperados a largo plazo, la educación/formación corre el riesgo de quedar reducida a un símbolo de status social, y de quedar imprudentemente descuidada en momentos de coyuntura débil.

La investigación y la política educativas no han intentado con la intensidad deseable demostrar ni fomentar la importancia estratégica de un desarrollo personal integrado que vaya más allá de la planificación anual de formación continua de una empresa. Además, debiera reforzarse la conciencia del ciudadano individual para invertir en el desarrollo de sus competencias personales, afianzando su poder decisivo mediante una información objetivamente mejor sobre los beneficios particulares que dicha inversión puede aportarle.

Como ya hemos señalado, a fin de cuentas la evaluación del beneficio de las inversiones formativas se halla muy vinculada a la cuestión de cómo asignar los beneficios. Una empresa puede estar absolutamente convencida de que el fomento de las cualificaciones orientadas a su demanda contribuirá a incrementar su rendimiento. Pero otro factor esencial es si estas cualificaciones concretas pueden también aprovecharse externamente (p. e. por empresas competidoras). El fomento de las cualificaciones transversales y transferibles puede corresponder a los deseos de una empresa individual, pero con ellas se corre el riesgo de no poder aprovechar todo el periodo de beneficios en que revierten las inversiones en recursos humanos. De esta forma, surge la cuestión de hasta qué punto el fomento de las cualificaciones transversales no conlleva un beneficio exterior, según lo cual debiera repartirse la responsabilidad de la financiación entre todos los beneficiarios potenciales.

Para las empresas y los ciudadanos y trabajadores individuales, surgen estímulos para invertir en la formación cuando con-



siguen definirse a priori las expectativas y cuando se ha maximizado la seguridad de poder beneficiarse realmente de los resultados de una inversión en formación.

La inversión en recursos humanos: ¿qué es lo que implica este término?

Un sistema económico cuya competitividad se fundamenta en ideas innovadoras, conocimientos y capacidades no puede desde un punto de vista económico considerar los fondos destinados a la obtención de competencias de manera distinta de los destinados a los activos o inmovilizados clásicos. Esto implica el reposicionamiento de los gastos en recursos humanos, uno de los cinco objetivos previstos por el Libro Blanco de la Comisión Europea “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”, que reclama equiparar las inversiones materiales y las inversiones en recursos humanos como un elemento central para la política educativa europea.

Para allanar el camino hacia este objetivo debemos indicar una vez más, tal y como ya hemos señalado, que las “inversiones en recursos humanos” existen como término o noción, pero en absoluto como realidad económica tangible. Una mirada al contexto de los métodos contables y fiscales sobre gastos específicamente formativos en los Estados Miembros de la Unión muestra que éstos se registran por regla general como gastos periódicos. Sólo en casos marginales pueden los gastos correspondientes activarse, es decir, capitalizarse, por ejemplo en el caso de una vinculación específica con bienes de equipamientos (p. e. F, IRL, S), en caso de creaciones de empresas (p. e. A, D, I, L), en caso de empresas de gran concentración en capital humano (p. e. FIN) o cuando los costes pueden relacionarse con futuros beneficios de manera directa (p. e. UK).

Esta última observación nos remite exactamente a los obstáculos que surgen para conceder a los gastos formativos el carácter de inversión:

Desde un punto de vista económico, una inversión significa la fijación de un capi-

tal, que normalmente se destina a largo plazo al objetivo de obtener beneficios futuros. Las inversiones llevan a la agregación y combinación de capitales materiales e inmateriales que constituye la base para el proceso productivo de mercancías o servicios. El estímulo para una inversión son las positivas expectativas de obtener beneficios, vinculadas a la posibilidad de comercializar las mercancías o servicios producidos.

La actuación como inversor es resultado de un proceso decisivo en el que se evalúan tanto ventajas y posibles beneficios como riesgos vinculados a una inversión específica, optando finalmente por la alternativa más atractiva.

Estas condiciones se cumplen en el caso de una decisión sobre valores materiales, y también determinados valores inmateriales pueden acceder a la contabilidad de corte clásico, como los derechos, las licencias o las patentes.

Para tratar a las “inversiones” en recursos humanos como tales es necesario que se cumplan dos condiciones centrales:

- *La rentabilidad de una inversión en recursos humanos debe ser mensurable.* Ello requiere que se puedan cuantificar beneficios futuros más allá de la valoración de los costes directos e indirectos. Deben poderse registrar con precisión tanto importes incluibles en una contabilidad como plazos periódicos de amortización de la inversión a lo largo del tiempo.
- *Los rendimientos de la inversión deben poder adjudicarse en propiedad.* Dado el carácter de una inversión de producir futuros beneficios, quien efectúe la inversión deberá poder reclamar aquéllos en el momento en el que surjan. Esta condición debe poder aplicarse tanto para empresarios como para trabajadores, en su calidad de inversores potenciales, y constituye un desafío muy particular a las futuras relaciones contractuales entre ambos.

Pueden considerarse ambas condiciones como obstáculos fundamentales para registrar los gastos de gestión de recursos humanos (esto es, gastos de personal) y de su fomento y desarrollo (esto es, costes de la formación continua). Ambas se

“Para tratar a las “inversiones” en recursos humanos como tales es necesario que se cumplan dos condiciones centrales:

- *La rentabilidad de una inversión en recursos humanos debe ser mensurable.***
- *Los rendimientos de la inversión deben poder adjudicarse en propiedad.***



“Considerando estas circunstancias, esta mayor contribución del ciudadano individual debe unirse a los incentivos para “invertir” en formación. Para ello será necesario dar mayor transparencia al portafolio de competencias personales, lo que significa valorarlas dentro del mercado.”

hallan aún muy lejos de hacerse realidad, como indican estas objeciones:

- ¿De qué métodos disponemos para evaluar con transparencia y validez general cualificaciones y competencias?
- ¿Existen procedimientos superiores al simple registro de los costes que nos indiquen la relación entre el empleo o el desarrollo de recursos humanos y los indicadores de beneficios?
- ¿Qué características de las relaciones contractuales permiten adjudicarse los beneficios de inversiones, si tenemos en cuenta que los derechos de disposición sobre los recursos humanos no son los mismos que los del capital fijo clásico?

Si bien se aprecian fácilmente las dificultades que implica el objetivo de tratar los costes de personal y de formación como inversiones en recursos humanos, podemos observar que no sólo a escala macroeconómica sino también micro, esto es para empresas y para ciudadanos individuales, surgen posibilidades para el desarrollo de los sistemas correspondientes.

Para las empresas, el tratamiento en calidad de inversión de los gastos en formación puede suponer una serie de estímulos favorables a la misma. Estos se deben en primer lugar a una reorganización de las estrategias empresariales gracias a la mayor transparencia que adquiriría el capital productivo real, en el que quedaría integrado el capital que suponen las competencias. La mayor transparencia de la contabilidad sobre el valor real del capital de una empresa permitiría reducir el carácter especulativo de las valoraciones que hacen los mercados financieros sobre una empresa, ya que se utilizarían indicadores más reales. La adaptación de la práctica fiscal gracias al tratamiento fiscal más selectivo de los gastos en formación podría producir el estímulo de invertir a largo plazo en el desarrollo de los recursos humanos y orientar en mayor grado la cultura empresarial al fomento de las competencias.

Pueden observarse realmente en diversos Estados Miembros intentos para llevar a la realidad esta nueva comprensión de las inversiones. Aparte de los casos fiscales particulares ya mencionados, que permiten capitalizar gastos formativos, algunos

ejemplos prácticos aislados pretenden incrementar la conciencia de la importancia de un desarrollo permanente de competencias. El modelo “Invertir en personas” del Reino Unido aspira a crear incentivos que fomenten la cultura y la estrategia de formación continua a escala empresarial. En Francia se obliga a los empresarios a “invertir” una parte estipulada de la masa salarial en medidas de formación, y los balances sociales dan información sobre la política de formación continua de las empresas. Si bien constituyen sólo un primer paso, este modelo y otros similares han contribuido ya a fomentar la equiparación de las inversiones materiales y formativas.

Sin ninguna duda, la implantación de este nuevo concepto de la inversión va unida a una redefinición del papel del ciudadano individual, hasta ahora relativamente pasivo. El beneficio de la formación inicial y de la formación continua viene determinado aún sobre todo por su oferta y por factores sociales. Esto se debe a que la educación se considera aún como un bien común y a que los empresarios tienden a defender su influencia en la gestión de ofertas de formación continua, adaptadas a las necesidades específicas de la empresa. Pero también debe considerarse el limitado potencial de una persona para aceptar la responsabilidad material del desarrollo de sus competencias personales.

Teniendo en cuenta el cambio en las condiciones económicas que ya se ha mencionado y que confiere mayor flexibilidad a la relación de un trabajador con una empresa particular o con un determinado sector económico, la responsabilidad individual puede ascender hasta afrontar un desarrollo de la carrera profesional. Además, la limitación de los presupuestos educativos -por el lado estatal por las restricciones presupuestarias y por el lado empresarial por la presión de reducir costes- comporta la exigencia cada vez mayor de que los ciudadanos presten una contribución propia a su formación inicial y continua.

Considerando estas circunstancias, esta mayor contribución del ciudadano individual debe unirse a los incentivos para “invertir” en formación. Para ello será necesario dar mayor transparencia al portafolio de competencias personales, lo



que significa valorarlas dentro del mercado. Pero también será necesario garantizar el derecho de empresarios y trabajadores a beneficiarse de su propio capital de competencias.

En la práctica europea podemos observar ya numerosos ejemplos que aspiran a repartir la responsabilidad de la formación inicial y continua. Los modelos de cofinanciación a diversos niveles se enfrentan inevitablemente a la cuestión del tipo de contribución (material o inmaterial) que los empresarios, los trabajadores y los poderes públicos deben prestar, y los beneficios que los diversos interesados podrán extraer de su "inversión". El debate de los criterios de cofinanciación constituye otra base importante para desarrollar proyectos y modelos de inversión en el campo educativo/formativo.

¿Es factible la inversión en recursos humanos?

El objetivo de considerar y tratar la formación económica como una inver-

sión parece a primera vista lejano y poco operativo. Ayudará sin embargo a reposicionar el factor "cognitivo" dentro de los procesos productivos, algo necesario hace mucho tiempo, y a la correspondiente reorientación de la política formativa. Como hemos mostrado, para reformular la responsabilidad de conformidad con lo que una consideración de la inversión en términos económicos exige, surgen una serie de obstáculos fundamentales.

Sería posible conferir a los gastos de desarrollo de recursos humanos el carácter de inversión si pudiera alcanzarse una unanimidad de intereses. Nos referimos a una unanimidad con respecto a la responsabilidad realmente posible de los diversos interesados en cuanto a las inversiones materiales o inmateriales en formación, y una unanimidad con respecto a los muy variados beneficios de las inversiones en recursos humanos. Así pues, la investigación en este campo se enfrenta al desafío de ofrecer a la política educativa la necesaria base de argumentación correspondiente.

"El objetivo de considerar y tratar la formación económica como una inversión parece a primera vista lejano y poco operativo. Ayudará sin embargo a reposicionar el factor "cognitivo" dentro de los procesos productivos, algo necesario hace mucho tiempo, y a la correspondiente reorientación de la política formativa."

Bibliografía

George Psacharopoulos - Maureen Woodhall. *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*; Publicado para el Banco Mundial - 1986

OECD, 1996. *Lifelong Learning for All*,

OECD, 1996. *Measuring What People Know*.

Reporting system on access, quality and volume of continuing vocational training in Europe: Force, Formation Continue en Europe/INFPC, 1996

Jittie Brandsma, Frank Kessler, Joachim Münch. *Continuing vocational training; Europe, Japan and the United States/-* Utrecht: LEMMA. - Ill, 1996

UNICE, CEEP, ETUC, DGXXII. *Vocational Training: Innovation and diversity in dialogue practices between social partners*, UNICE, CEEP, ETUC, DGXXII, 1993, 1996

Training resource allocation. Documento de trabajo; asistencia a la Reunión del Diálogo Social Europeo, 9-10, junio 1997

EUROTECNET, 1993. *The learning organisation - A Vision for Human Resource Development*

Journal of Human Resource Costing and Accounting Stockholm University, Personnel Economics Institute, 1996

Jan-Erik Gröjer, Ulf Johanson. *Human Resource Costing and Accounting*, Arbetarskyddsnamnden 1991, 1996

CEDEFOP, 1995. *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison*

Gasskov, V. (ed;). *Alternative schemes of financing training*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1994

David Atchoarena. *Financement et régulation de la formation professionnelle : une analyse comparée* Instituto Internacional de Planificación de la Educación - París, UNESCO, agosto 94

David Atchoarena. *Financing vocational education : concepts, examples and tendencies*, Instituto Internacional de Planificación de la Educación - París, UNESCO, agosto 94

OECD, 1996. *The OECD Jobs Strategy. Technology, Productivity and Job Creation*. Vol. 2 Informe analítico

**Alan Barrett**

ESRI, Irlanda

**Ben Hövels**

ITS, Países Bajos



Hacia una tasa de rendimiento de la formación: las investigaciones sobre beneficios de la formación ofrecida por la empresa¹

Una vía importante para la investigación es el cálculo directo de la relación entre la formación y los salarios, y entre la formación y la productividad. Se ha reconocido además que la formación se dota de otros objetivos, como más satisfacción en el empleo y una mayor movilidad. La información sobre su rendimiento permitirá al empresario tomar mejores decisiones formativas. Pero, ¿hasta dónde llegan nuestros conocimientos en este ámbito?

Introducción

El objetivo de este artículo es exponer un resumen de las investigaciones efectuadas sobre los beneficios de la formación impartida por las empresas. No nos centraremos en trabajadores o empresas individuales sino más bien en los intentos de calcular los beneficios para grandes grupos de trabajadores o empresas. El objetivo definitivo del cálculo de estos beneficios es el de combinarlos con las informaciones sobre los costes estimados de la formación, y poder obtener así tasas de rendimiento para los diferentes tipos formativos. La disponibilidad de esta información permitirá tomar mejores decisiones sobre los gastos en formación.

Como veremos más adelante, este campo de la investigación ha ido creciendo en años recientes. Mientras que los científicos sociales han calculado durante muchos años los rendimientos de la escolaridad más formal, se suponía que los rendimientos de la formación proporcionada por la empresa podrían calcularse a través de la relación entre la experiencia laboral y el incremento salarial. Lo mismo que los salarios se consideran superiores para los individuos con mayor nivel educativo, se pensaba que los salarios también lo serían para los individuos con mayor experiencia laboral y duración en un empleo particular. La interpretación básica era que los trabajadores recibían una formación para determinados empleos y que se iban haciendo más pro-

ductivos a lo largo de tiempo. Así pues, examinando el incremento salarial paralelo a la experiencia y admitiendo presupuestos sobre los costes de la formación, podrían calcularse entonces las tasas de rendimiento.

Pero la supuesta relación entre la curva de salarios-experiencia y la formación se impugnó en los años setenta y ochenta desde consideraciones teóricas y empíricas. Una de las objeciones teóricas fue la planteada por Lazear en 1979. Este autor indicó que los salarios se incrementan con la experiencia porque los empresarios desean incentivar a los trabajadores a permanecer en la empresa; al posponer los salarios superiores a períodos tardíos en la carrera de un trabajador, éste se verá motivado a permanecer con un empresario. Si ello es cierto, no existe necesariamente un vínculo con la experiencia y la productividad, como afirmaba la argumentación formativa. Por el lado empírico, el estudio presentado por Medoff y Abraham en 1981 planteó más objeciones a la relación entre la experiencia y la productividad. A partir de los ficheros de personal de una gran empresa, pudieron demostrar que aunque los trabajadores más experimentados recibían mayores retribuciones, éstos no eran más productivos.

Tras las objeciones planteadas por estos y otros autores, resultó evidente que una vía importante de investigación era el cálculo directo de la relación entre la formación y los salarios (por oposición a la existente entre experiencia y salarios) y

1) Este artículo utiliza los trabajos efectuados para un informe encargado por el CEDEFOP, actualmente en elaboración.



la relación entre formación y productividad. Se reconoció asimismo que la formación integraba también otros objetivos simultáneos, como la mayor satisfacción en el empleo y la mayor movilidad. En nuestra exposición resaltaremos algunos de los estudios sobre los beneficios de la formación impartida por las empresas, e intentaremos evaluar el estado de los conocimientos en este campo. El artículo examinará a continuación los estudios centrados en la relación formación/salarios, analizando tras ello los estudios que han examinado la relación formación/productividad, aun cuando algunos de éstos también integran el tema de los salarios. Consideraremos a continuación algunos trabajos efectuados sobre otras dimensiones de los beneficios formativos, para ofrecer por último algunas conclusiones.

La formación y los salarios

Considerando las dudas suscitadas sobre si la formación podría o no explicar la relación positiva entre la experiencia y los salarios, se hizo necesario reflejar empíricamente el vínculo directo entre ambos. Si existe dicho vínculo, implicará que la formación produce el beneficio de una mayor productividad, suponiendo que los empresarios sólo pagarán mayores salarios cuando esta productividad se incremente. Además, el incremento salarial puede considerarse como un cálculo redondeado hacia abajo del incremento en la productividad, ya que es muy probable que los empresarios deseen apropiarse de parte del incremento productivo bajo la forma de beneficios.

Lynch (1992) comienza su estudio de la relación entre formación y salarios con la siguiente observación:

“Dada la falta de datos adecuados, los investigadores no han conseguido examinar directamente de alguna manera global el efecto de la formación del sector privado sobre los salarios. Por consiguiente, son muchos los que han tenido que deducir dicho efecto a partir de la forma que adoptan los perfiles salariales. (p. 299)”

Esta autora superó esta dificultad recurriendo al grupo de jóvenes incluido en

la Encuesta Nacional Longitudinal (JENL). Esta encuesta se efectuó en los Estados Unidos entrevistando a 12.686 varones y hembras entre 14 y 21 años de edad a finales de 1978, repitiéndose la entrevista todos los años a partir de 1979. Lynch utilizó los datos existentes hasta 1983. La encuesta recogía amplia información sobre las actividades formativas de estas personas. En particular, los entrevistados indicaban cuántas semanas habían pasado en una formación en el trabajo, fuera del trabajo (por ejemplo en institutos profesionales) o en aprendizajes. También se incluía información sobre niveles salariales.

Estos datos abrieron para Lynch dos posibilidades. Primero pudo deducir hasta qué punto las características individuales influyen sobre la probabilidad de recibir una formación. Como este no es nuestro interés principal en este artículo, examinaremos más bien su segundo objetivo, es decir, el cálculo del efecto de los diferentes tipos formativos sobre los salarios. Lynch encontró entre otras cosas que la formación fuera del trabajo impartida por mediación de la empresa actual o de empresas anteriores incrementa los salarios. Llegó a esta conclusión calculando ecuaciones de regresión, con el logaritmo de los salarios como variable dependiente. Sin embargo, la formación en el empleo impartida por la empresa previa no incrementaba los salarios. La diferencia en el efecto de la formación en el empleo y fuera del empleo con la empresa previa puede deberse a que la actividad formativa “en el empleo” pueda resultar específica de una empresa, mientras que la “fuera del empleo” puede tener un carácter más general. También podría ser que los empresarios actuales sólo estén dispuestos a reconocer una formación fuera del empleo en la empresa anterior, debido a que su contenido es más transparente.

También los estudios de Booth (1991) revelan la utilidad de las encuestas individuales a gran escala, en este caso con datos británicos. Los datos de Booth proceden de la Encuesta Británica de Actitudes Sociales, efectuada en 1987. Al igual que en el análisis de Lynch (1992), daban indicaciones sobre el volumen de formación que habían recibido. Sin embargo, los datos empleados por Booth incluyen

“Lynch encontró entre otras cosas que la formación fuera del trabajo impartida por mediación de la empresa actual o de empresas anteriores incrementa los salarios.”



“Booth halló una relación significativa entre la formación y los salarios, siendo el efecto particularmente fuerte en el caso de las mujeres.”

“Bishop halla que la formación incrementa los salarios, pero también resalta otros dos resultados: en primer lugar, el incremento de la productividad es mayor que el incremento salarial, de suerte que la formación es rentable para los empresarios; en segundo lugar, la formación recibida en una empresa anterior incrementa los salarios pero también incrementa en mayor grado la productividad.”

“Groot et al (1994) han indicado el hecho de que resulta probable que la formación se imparta a aquéllos que la utilicen mejor. (...) Utilizando datos neerlandeses, Groot et al (...) pudieron mostrar que si bien el efecto de la formación sobre los salarios resulta positivo para los participantes en la misma, dicho efecto positivo no habría beneficiado a los que no han participado, aun cuando lo hubieran hecho.”

2) Este punto aparece también y se desarrolla empíricamente en Groot (1995).

3) El tema de la selección se debate en Booth (1991) y Lynch (1992); Lynch ha calculado un modelo utilizando un procedimiento de corrección de la selección, pero ninguno de ambos estudios lo ha resaltado.

un punto débil que perjudica a la solidez de su estudio. La encuesta subdividía la formación en instrucción “formal” e “informal”, relacionándose vagamente la “formal” con un método estructurado de formación, e incluyéndose en la instrucción “informal” actividades del tipo de “observar cómo otras personas efectúan un trabajo”. Evidentemente, se trata de una distinción útil, pero parte de dicha utilidad se pierde porque las personas indican datos sobre su instrucción formal en días de formación, mientras que de la instrucción informal sólo señalaban el hecho de haberla recibido o no. Booth halló una relación significativa entre la formación y los salarios, siendo el efecto particularmente fuerte en el caso de las mujeres.

Bishop adoptó en 1994 un método diferente para comprobar la relación formación/salarios. Mientras que los dos estudios antes mencionados utilizaban encuestas individuales a gran escala, Bishop empleó dos encuestas a empresarios. En particular, se preguntaban a los empresarios entrevistados informaciones sobre dos de sus asalariados, y en concreto datos sobre su formación, sus salarios y su productividad. Bishop comparó a continuación las experiencias con los dos trabajadores en un gran número de empresas. A fin de investigar el vínculo entre la formación y los resultados de interés, Bishop elaboró un “índice de períodos formativos”; calculó la duración de la formación que se indicaba para los diferentes tipos formativos y la multiplicó por el coste de dicho tiempo. Si en la formación participaba un instructor, añadía el coste de éste al coste del periodo por alumno. En términos generales, Bishop halla que la formación incrementa los salarios, pero también resalta otros dos resultados: en primer lugar, el incremento de la productividad es mayor que el incremento salarial, de suerte que la formación es rentable para los empresarios; en segundo lugar, la formación recibida en una empresa anterior incrementa los salarios pero también incrementa en mayor grado la productividad. Así pues, existe una “pérdida” de la formación impartida por la empresa, pues la impartida por una empresa beneficia a otra.

Antes de concluir este debate de los efectos medidos de la formación sobre los

salarios, debemos señalar otro punto más: Groot et al (1994)² han indicado el hecho de que resulta probable que la formación se imparta a aquéllos que la utilicen mejor. Esto puede deberse a que los empresarios optan por formar a determinados trabajadores o a que son determinados trabajadores quienes se presentan voluntariamente a la formación; de una u otra manera, existe un proceso de selección. La importancia de este punto para calcular el efecto de la formación sobre los salarios consiste en que si el efecto observado se centra en los seleccionados para la formación, y no se asigna aleatoriamente y en general a ésta, el efecto para una persona cualquiera resultará sobrevalorado. Utilizando datos neerlandeses, Groot et al aplicaron una técnica estadística particular que tomaba en cuenta el aspecto de la selección. Pudieron mostrar que si bien el efecto de la formación sobre los salarios resulta positivo para los participantes en la misma, dicho efecto positivo no habría beneficiado a los que no han participado, aun cuando lo hubieran hecho.³

Formación y productividad

Aun cuando los estudios expuestos hasta ahora hayan demostrado que la formación da lugar a salarios mayores, esto no confirma aún que la formación origine una mayor productividad. Podría ser que los empresarios supongan que una mayor formación conduce a mayores niveles de productividad y que se hallen dispuestos a pagar salarios superiores para atraer o retener a los trabajadores con mayor nivel formativo. Para dejar sentado que la formación produce realmente el beneficio de una mayor productividad será necesario efectuar una comprobación directa de esta relación. Ya nos hemos referido brevemente al efecto sobre la productividad (al hablar de Bishop, 1994), pero hay otros estudios que también han investigado el tema.

Al decir que uno de los primeros estudios de este tipo es el de Holzer et al (1993) queda claro que se trata de un campo de investigación relativamente nuevo. Los datos utilizados en este estudio proceden de un programa de subven-



ciones aplicado por el Estado de Michigan, que concedía subvenciones a compañías manufactureras para financiar actividades de formación. Una encuesta a las empresas que habían recibido dichas subvenciones y a otras que las habían solicitado sin recibirlas dio lugar a un conjunto de datos con información sobre las formaciones y sus resultados para las empresas. Mediante ellos, los autores pudieron investigar si existe una relación entre ambos factores.

Una característica particularmente útil de los datos es el hecho de que ofrezcan información sobre las empresas para una serie de años. Cuando se intenta vincular la formación con la productividad, este hecho resulta importante. Con datos para un solo año, debe tratarse todo vínculo observado entre la formación y la productividad con suma cautela. Si existe un aspecto de la empresa relacionado con la formación y que también incremente la productividad pero que no se haya observado con los datos, el efecto de la formación puede sobrevalorarse. Por ejemplo, si una empresa tiene una elevada calidad de gestión, ello puede dar lugar a un mayor nivel formativo y una mayor productividad. Un análisis estadístico que recoja datos de un único año no percibirá este hecho y atribuirá el efecto de la gestión sobre la productividad a la formación, sobrevalorando por tanto el efecto de ésta. Si los datos abarcan más de dos años, el problema se reduce en cierta medida. Si las características de la empresa que pasan desapercibidas no cambian a lo largo del tiempo, será posible comparar los *cambios* de la productividad entre las empresas con los *cambios* en la formación.

Holzer et al utilizaron la tasa de desechos como una medida de la productividad, y las horas de formación por trabajador como medida de las actividades formativas. Hallaron que una mayor formación reduce la tasa de desechos; por ejemplo, la duplicación de volumen formativo por trabajador reduce esta tasa de desechos en cerca del 7%. Por tanto, dedujeron la evidencia de una relación directa entre la formación y la productividad.

Bartel (1994) también examina la relación entre formación y productividad empleando una encuesta a empresarios. Al igual

que Holzer et al, sus datos abarcan una serie de años que le permiten relacionar los cambios en la formación con los cambios en la productividad. Los datos de esta autora presentan sobre los de Holzer et al la ventaja de presentar más observaciones para fundamentar el análisis (cerca de 150 frente a 100), y su índice de la productividad (una medición de las ventas) se interpreta más fácilmente que la tasa de desechos. Por contra, su índice para la formación es más débil, pues consiste simplemente en la proporción de trabajadores formados. Concluye aceptando la existencia de un efecto positivo de la formación, si bien interpretar dicho efecto resulta difícil debido a que la naturaleza de la formación estudiada es variable.

Este método para calcular la relación entre formación y productividad se ha perfeccionado con una serie de estudios efectuados por Lisa Lynch y Sandra Black (Lynch y Black 1995, Black y Lynch, 1996 y Black y Lynch, 1997). Como sucede con otros muchos aspectos de la investigación económica empírica, la mayor precisión viene facilitada por un grupo de datos nuevos "ideados para superar algunas limitaciones de los estudios previos y recoger datos más precisos sobre las entradas en el capital humano y en los centros productivos", en palabras de las autoras (Black y Lynch, 1996). La encuesta utilizada es la "Encuesta Nacional de Empresarios del Centro Nacional sobre Calidad Educativa de la Fuerza de Trabajo", entrevistas telefónicas que recogieron en 1994 la respuesta de 1.621 empresas manufactureras y de 1.324 empresas de producción no manual.

Las autoras utilizan los datos para una serie de objetivos distintos. Los primeros resultados de interés para el tema que nos ocupa aparecen en el estudio de 1995⁴. Se calculan las funciones de producción para los sectores de fabricación manual y producción no manual, incluyéndose magnitudes de formación junto con otros factores productivos típicos como capital y trabajo. Los resultados sobre la formación son interesantes; el número de trabajadores formados no parece tener un efecto importante sobre la productividad, si bien este fenómeno enmascara los efectos de las diferentes dimensiones de la formación, que sí tienen importancia. En

4) Los mismos resultados obtiene un estudio efectuado en 1996, versión publicada de una sección del documento de trabajo de 1995.



“En el estudio de Barrett y O’Connell, la formación descrita por los empresarios como de carácter “general” (esto es, utilizable en todo lugar) incrementa la productividad, pero la formación que los empresarios clasificaban como “específica” (es decir, no utilizable en todo punto) no tenía efectos sobre la productividad.”

la producción manual, cuanto mayor resulta la proporción de formación fuera del trabajo mayor es la productividad. Y paralelamente, en la producción no manual es el tipo de formación el que decide la productividad; en particular, la formación en competencias informáticas incrementa apreciablemente la productividad.

Dado que los resultados presentados por Black y Lynch en 1995 y 1996 utilizan datos de un único año, están sesgados por el problema antes mencionado de no inclusión de constantes temporales desapercibidas⁵. En el estudio de 1997, las autoras han intentado superar este problema complementando los datos de la encuesta telefónica con otros datos procedentes del Banco de Datos Longitudinales para la Investigación, de la Oficina del Censo Civil de los Estados Unidos. Las autoras pudieron contrastar las empresas incluidas en la primera encuesta con los registros del Banco de Datos, y crearon así un conjunto de datos con informaciones multianuales sobre las empresas. Tras rehacer los cálculos de sus trabajos iniciales, observaron que la formación no ejercía aparentemente efectos sobre la productividad; sin embargo, ello se debía probablemente a que la información sobre la actividad formativa era demasiado escasa para que se apreciase su efecto en el contexto ampliado de cálculo. Lo que este estudio permite apreciar son los interesantes efectos sobre la productividad de las costumbres habituales en el puesto de trabajo. En particular, parece que una mayor participación de los trabajadores en las decisiones y la aplicación de retribuciones en función del rendimiento generan una mayor productividad, comparando con las relaciones más tradicionales trabajadores/gerencia.

Si bien la mayoría de las investigaciones en este campo se han efectuado en los Estados Unidos, también en Europa se han realizado algunos estudios. Barrett y O’Connell (1997) utilizaron un conjunto de datos elaborado en torno a dos momentos temporales para calcular una relación formación/productividad. El primer componente de este conjunto de datos era una encuesta efectuada en 1993 entre empresas irlandesas a quienes se pedían informaciones detalladas sobre sus actividades formativas. El segundo componente del conjunto de datos era otra en-

cuesta de seguimiento de estas mismas empresas, efectuada en 1997; en esta ocasión, se pidió a las empresas información, entre otras cosas, sobre sus productos, reserva de capital y prácticas habituales en el puesto de trabajo en 1993 y 1995. Considerando la forma en que se recogieron los datos, los autores pudieron comprobar la existencia de una relación entre las entradas formativas y los cambios en la producción y la productividad. Hallaron un resultado semejante al de Black y Lynch (1996): la formación por sí sola no parece influir sobre la productividad, lo que cuenta es más bien el tipo de formación. En el estudio de Barrett y O’Connell, la formación descrita por los empresarios como de carácter “general” (esto es, utilizable en todo lugar) incrementa la productividad, pero la formación que los empresarios clasificaban como “específica” (es decir, no utilizable en todo punto) no tenía efectos sobre la productividad. Una explicación posible de este resultado es que la formación específica puede resultar necesaria en empresas con un alto grado de recambio de personal; en un cierto sentido, se utiliza la formación específica para mantener los niveles de productividad. Por el contrario, la formación general puede representar una ampliación futura del capital humano de la empresa, dando lugar al efecto observado.

Otro estudio europeo es el de Ottersten et al (1996). La contribución fundamental de este estudio consiste en la modelización teórica de los efectos de la formación. Mientras que todos los estudios analizados hasta la fecha se habían centrado en la relación entre formación y productividad, Ottersten et al presentan un modelo para una relación entre la formación y la reducción de costes. Los autores han comprobado su modelo utilizando datos de ocho empresas suecas en la industria de fabricación de máquinas herramientas; han observado fuertes efectos de la formación⁶.

La formación y otros factores

Una serie de otros estudios han aportado al análisis factores y consideraciones complementarias, por lo que procederemos a resumirlos. Al dar esta sección el título

5) Las autoras han reconocido esta situación; véase la p. 266 del estudio publicado en 1996.

6) Otro estudio centrado en Europa es el de Koning y Gelderblom (1992). Dado que su conjunto de datos es particularmente pequeño (50 empresas), su resultado -la formación no tendría efectos sobre la productividad- es de limitado alcance.



de "otros factores" no deseamos sugerir que los temas que estos estudios plantean sean de alguna forma marginales o menos importantes que los factores de productividad y salarios antes expuestos. Los factores planteados por estos otros estudios son también muy importantes y contribuirán a nuestras conclusiones generales.

Aunque el estudio de Ichniowski et al (1995) tiene unas referencias a la formación limitadas, resulta sin embargo de interés tanto desde el punto de vista metodológico como por sus resultados. El objetivo del análisis es evaluar los efectos de las prácticas generales de gestión de los recursos humanos, incluyendo la formación. Sin embargo, no se centra tanto en los efectos de las políticas individuales, sino que intenta más bien calcular los efectos de conjuntos o sistemas de políticas. El estudio se basa en la teoría de que las políticas de recursos humanos tienen efectos complementarios, por lo cual el empleo de determinadas políticas aisladas surtirá un efecto menor que la combinación de estas políticas con otras intervenciones sobre los recursos humanos.

Para comprobar esta teoría, los autores visitaron 26 acerías de los Estados Unidos y recogieron datos longitudinales sobre prácticas habituales en el puesto de trabajo, productividad, tecnología y salarios. Limitaron su atención a un proceso muy específico, facilitando así las comparaciones entre diferentes puestos de trabajo. El índice utilizado para la productividad fue la proporción de "tiempo útil" en la producción, es decir, la proporción de tiempo en la que el proceso no se interrumpe por ningún motivo. Encotraron que la hipótesis de complementariedad de las intervenciones sobre los recursos humanos, incluyendo la formación, venía corroborada por sus datos. Un resultado similar sobre las prácticas en el puesto de trabajo puede observarse en Black y Lynch (1997) en el estudio ya mencionado; estas autoras encontraron que el efecto de una política de recursos humanos depende no tanto de su implantación sino de la forma de su implantación, es decir, de si se aplican otras políticas junto a ella.. Estos resultados plantean la importante necesidad de continuar investigando los efectos de la formación; si dichos efectos se incre-

mentan gracias a la presencia de otras políticas, sería útil estructurar la investigación de forma que pudiera reflejarlo.

Ichniowski et al han analizado otro factor importante merecedor de atención: tras encontrar que la implantación de sistemas de gestión de los recursos humanos produce incrementos en la productividad en toda una muestra de empresas, se preguntaron por qué no se crean estos sistemas en todos los puestos de trabajo. La respuesta que sugieren remite a los costes indirectos de implantar estas políticas. En particular, cuando existe una resistencia por parte del trabajador para cambiar su forma de hacer las cosas, los costes que provoca el trastorno causado pueden rebasar los beneficios de la productividad a largo plazo. Este punto permite también señalar que, aunque la formación tenga efectos positivos en promedio, una nula oferta de formación puede no deberse necesariamente a la ignorancia de dichos efectos por parte de los gestores.

Aun cuando Bardeleben et al (1995) se ocuparon prioritariamente de la formación en el sistema dual alemán, y por tanto de la formación inicial, su estudio plantea una serie de factores importantes para nuestro resumen, dado que se trata de una formación en la empresa. Adoptaron dos métodos para tomar en cuenta los costes y los beneficios de la formación. Llevaron a cabo una encuesta a gran escala, entrevistando a 1.370 empresas. Sin embargo, por considerar desde el principio que reflejar los beneficios de la formación sería difícil con este método, realizaron también algunos estudios de caso.

Si bien los estudios de caso permitieron deducir que es muy difícil conseguir informaciones fiables sobre los rendimientos de la formación en términos monetarios, la encuesta planteaba una serie de cuestiones que permitieron detectar otros efectos de la formación. Se pedía a las empresas que indicasen sus motivos para formar a los trabajadores, en lugar de contratar a trabajadores formados, de forma que el factor considerado es la eficacia de costes de la formación en comparación con la contratación de los ya formados. Entre las razones mencionadas por un gran número de empresas en favor de la formación se hallaban las siguientes:

"(...) Black y Lynch (...) encontraron que el efecto de una política de recursos humanos depende no tanto de su implantación sino de la forma de su implantación, es decir, de si se aplican otras políticas junto a ella."

"Ichniowski et al han analizado otro factor importante merecedor de atención: tras encontrar que la implantación de sistemas de recursos humanos produce incrementos en la productividad en toda una muestra de empresas, se preguntaron por qué no se crean estos sistemas en todos los puestos de trabajo."



“(...) von Bardeleben et al (1996) utilizaron también una encuesta para determinar los motivos de la formación; (...) Uno de los resultados más interesantes (...) fue que los salarios mayores tenían una prioridad inferior a la de otros objetivos perseguidos con la formación. Si este resultado se generaliza a otros sectores de la población, tendrá repercusiones importantes en cuanto a las dimensiones de la eficacia formativa que debieran medirse.”

“(...) puede apreciarse que en pocas ocasiones se han calculado tasas de rendimiento en el sentido de la palabra estrictamente económico/financiero.”

- conseguir trabajadores cualificados que no pueden contratarse en el mercado de trabajo;
- evitar los índices altos de recambio, reforzando los vínculos entre los trabajadores y la empresa;
- ser capaz de detectar a los mejores trabajadores entre los formados.

Al igual que el último estudio mencionado, von Bardeleben et al (1996) utilizaron también una encuesta para determinar los motivos de la formación; sin embargo, mientras que el estudio precedente preguntaba los motivos a las empresas, éste lo hizo con los trabajadores. El objetivo del análisis era evaluar las opiniones individuales sobre realización de objetivos formativos. La contribución principal de este estudio al tema que nos ocupa es haber reconocido la existencia de efectos formativos distintos al efecto salarial. Entre los objetivos que los encuestados declaraban se hallaban el mejor rendimiento laboral, la asignación de tareas más interesantes o de mayor responsabilidad, y las mayores oportunidades de movilidad. Uno de los resultados más interesantes del estudio fue que los salarios mayores tenían una prioridad inferior a la de otros objetivos perseguidos con la formación. Si este resultado se generaliza a otros sectores de la población, tendrá repercusiones importantes en cuanto a las dimensiones de la eficacia formativa que debieran medirse. Otro resultado interesante fue que la prioridad asignada por las personas a la formación difería entre la Alemania oriental y la occidental; esto parece indicar que determinadas condiciones sociales, o particularmente del empleo, influyen sobre los objetivos personales de la formación.

Al igual que los estudios antes mencionados relativos a la formación y los salarios, el análisis de Diederer (1994) se apoyaba en una encuesta personal a gran escala. El investigador utilizó un conjunto de datos longitudinales a partir de un grupo de personas salidas de la enseñanza primaria en 1995; las entrevistas más recientes fueron las de 1987. A efectos de este estudio, solamente se analizó a las personas con menor nivel educativo, centrándose la muestra en 780. Los datos permitieron a los investigadores evaluar

el efecto de la formación inicial y de la formación postinicial sobre los niveles salariales. Sin embargo, a semejanza de los dos estudios de von Bardeleben et al antes expuestos, también se examinaron una serie de otras variables dependientes. Se consideraron por ejemplo el paro, los cambios en el empleo o la tarea, la motivación y las actitudes hacia el trabajo y el éxito profesional en general. Se observó que la formación profesional continua aumenta el interés por el trabajo y también la voluntad de cambiar el empleo. Ello plantea de nuevo el tema de la existencia de otras dimensiones de la eficacia formativa, posiblemente medibles.

Resumen y conclusiones

Aunque nuestro resumen lleva la palabra “rendimiento” en su título, con el examen de las investigaciones mencionadas puede apreciarse que en pocas ocasiones se han calculado tasas de rendimiento en el sentido de la palabra estrictamente económico/financiero. Lo que las investigaciones hacen es relacionar las entradas de formación, en el grado en que los datos permiten medirlas, con los resultados o productos de la formación, de forma que también depende de los datos disponibles. No es nuestra intención llegar a un cálculo que relacione la inversión inicial en formación con el flujo de beneficios a lo largo del tiempo, obteniendo así un cálculo de la tasa de rendimiento al igual que se hace con las inversiones en bienes activos fijos. Todo cálculo de este tipo quedaría lastrado por una imprecisión considerable. Ello se debe en parte a las limitaciones de los datos pero también a que resulta improbable una buena información sobre el ritmo con el cual las cualificaciones obtenidas se deprecian o el porcentaje en el que los trabajadores cambian de empleo.

Una excepción a los estudios que no calculan las tasas de rendimiento es el análisis de Mincer (1991). Este autor ha recopilado los resultados de una serie de estudios y, tras imponer determinadas condiciones, ha calculado las tasas de rendimiento; por ejemplo, asumiendo una tasa de depreciación del 4%, el rendimiento resulta de un 8,7 a un 26%. No obstante,



en su análisis de la eventual infrainversión en formación, Mincer afirma lo siguiente:

“... no puede demostrarse la existencia de una infrainversión, si bien tampoco puede descartarse claramente, dado el amplio margen de tolerancia de los cálculos.”

Por tanto, también Mincer parece decirnos que no ha logrado efectuar un cálculo fiable de los rendimientos de la formación.

Pero aunque la investigación en este campo no haya producido una medida fiable de la tasa de rendimiento de la formación, ha dado lugar sin embargo a muchas perspectivas interesantes. En general, se considera que la formación ejerce un efecto positivo sobre los salarios (p. e. Lynch, 1992 y Booth, 1991) y sobre la productividad (p. e. Black y Lynch, 1996, Bartel, 1994 y Holzer et al 1993). Además, como ha indicado Bishop (1994), el efecto sobre la productividad es mayor que el efecto salarial, lo que convierte a la formación en una actividad rentable para las empresas.

Lynch (1992) ha concluido también que, si bien la formación fuera del trabajo con una empresa anterior incrementa el nivel salarial en la empresa actual, la formación en el trabajo con la empresa anterior no lo hace. De aquí pueden deducirse dos consecuencias importantes: en primer lugar, es posible que los empresarios actuales sólo recompensen una formación previa fuera del trabajo porque el contenido de dichas formaciones sea más transparente. Si esto es así, el incentivo para que los trabajadores que piensan cambiar de empleo en algún momento efectúen una formación en el trabajo será escaso. En segundo lugar, el hecho de que los empresarios actuales recompensen una formación anterior fuera del empleo implica que dicha formación incrementa la productividad del empleo presente. Así pues, si esta formación obtenida previamente había sido financiada por el empresario anterior, se produce un efecto de “pérdida” de un empresario a otro. A esta conclusión llegó también Bishop (1994), y por tanto existe la posibilidad de que el incentivo para que los empresarios ofrezcan formación sea también escaso. Esto nos remite desde luego

al viejo tema de que los empresarios pueden pedir a los trabajadores financiar su propia formación cuando ésta sea de naturaleza general y aplicable a otros puestos de trabajo.

Groot et al (1994a) han demostrado el importante hecho de que para calcular los efectos de la formación en toda una serie de personas será necesario considerar que las personas se autoseleccionan para la formación, y que los cálculos que no tengan esto en cuenta pueden llegar a sobreestimar los efectos de la formación en ocasiones. Ichniowski et al (1997) resaltaron este hecho desde la perspectiva de la empresa, al plantearse por qué algunas empresas no implantan medidas aunque éstas parezcan surtir fuertes efectos sobre la productividad si se examinan para el conjunto de una muestra de empresas. Las técnicas estadísticas permiten entre otras cosas superar las dificultades asociadas con la autoselección de las personas, pero su utilidad puede hallarse limitada bajo determinadas circunstancias. Si no se aplican correcciones a este sesgo de autoselección, la generalización de resultados debe efectuarse con cautela.

Black y Lynch (1996) y Barrett y O'Connell (1997) han encontrado datos que sugieren que la oferta de *tipos diferentes* de formación tiene más efecto sobre la productividad que la propia impartición de dicha formación per se. En Barrett y O'Connell, la formación de carácter general parece ser más efectiva en cuanto a incrementar la productividad que la formación específica. Black y Lynch (1996) han encontrado que en el sector de producción no manual el elemento más importante es la impartición de una formación fuera del trabajo.

Los estudios sobre la formación y otros factores reflejan la importancia de combinar la formación con otras intervenciones sobre los recursos humanos para que la formación, y también las otras intervenciones, resulten eficaces (Ichniowski et al, 1997); evidentemente, es muy importante tener en cuenta este resultado si se pretende determinar y medir los rendimientos de la formación. Si bien los incrementos en la productividad y en los salarios pueden ser objetivos importantes de una formación en muchos casos,

“Si bien los incrementos en la productividad y en los salarios pueden ser objetivos importantes de una formación en muchos casos, existen otros objetivos que pueden tener la misma importancia y ser más fácilmente medibles, por lo que ayudarían a los investigadores a superar algunas de las dificultades de medición que aparecen en este campo.”



“Aun cuando hayamos podido extraer muchas enseñanzas de los estudios efectuados hasta ahora, sigue existiendo un campo claramente poco tratado: el efecto de la formación profesional continua, impartida por la empresa, sobre el rendimiento productivo en los diferentes países.”

existen otros objetivos que pueden tener la misma importancia y ser más fácilmente medibles, por lo que ayudarían a los investigadores a superar algunas de las dificultades de medición que aparecen en este campo. Para la empresa, uno de estos objetivos puede ser el menor índice de recambio de personal (van Bardeleben et al, 1995). Para el ciudadano, entre estos objetivos pueden contarse: una menor probabilidad de paro (Diederer, 1994), hacer un trabajo más interesante y aumentar las oportunidades de cambiar de tarea en el empleo o de empleo (van Bardeleben et al, 1996).

A guisa de resumen de estas conclusiones, podemos afirmar lo siguiente:

- tasas de rendimiento estrictas, como las calculadas para los activos fijos, apenas han llegado a calcularse nunca;
- se ha demostrado que la formación tiene un efecto positivo sobre los salarios;
- se ha demostrado que la formación tiene un efecto positivo sobre la productividad;
- algunos datos sugieren que la formación recibida en una empresa incrementa la productividad y los salarios del trabajador en otra empresa;
- hay efectos de selección que influyen sobre la formación, pues los beneficios son superiores para quienes suelen formarse en comparación con los que hu-

bieran obtenido quienes no suelen formarse, aun cuando lo hubieran hecho;

- también los diferentes tipos formativos influyen sobre los efectos en la productividad, al igual que la combinación de una formación con otras políticas de recursos humanos;
- tanto personas como empresas confieren a la formación otros objetivos además de los de incrementar salarios y productividad.

Aun cuando hayamos podido extraer muchas enseñanzas de los estudios efectuados hasta ahora, sigue existiendo un campo claramente poco tratado: el efecto de la formación profesional continua, impartida por la empresa, sobre el rendimiento productivo en los diferentes países. Si examinamos las interpretaciones dadas a las diferencias internacionales en los niveles de productividad, como las de Pencavel (1991) y Englander y Gurney (1994), resulta evidente que se ha prestado atención a las diferencias internacionales en cuanto a la oferta educativa. Pero el efecto de la formación continua ofrecida por la empresa queda sin calcular en el texto de Englander y Gurney. Podemos suponer que esto se debe a la insuficiencia de datos. Sin embargo, al igual que el mayor número de datos sobre la formación impartida por la empresa ha permitido efectuar diversos análisis sobre el efecto microeconómico de la formación, puede esperarse también que comiencen ahora a surgir estudios del tema a escala macroeconómica.

Referencias bibliográficas

Barrett, Alan and Philip J. O'Connell (1997) "Does Training Generally Work? Measuring the Returns to In-Company Training", Economic and Social Research Institute Working Paper No. 87, Dublin.

Bartel, A. (1994), "Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs", *Industrial Relations* Vol. 33 No. 4 pp411-425.

Black, Sandra and Lisa Lynch (1997) "How to Compete: The Impact of Workplace Practices and

Information Technology on Productivity", National Bureau of Economic Research Working Paper No. 6120, Cambridge, MA.

Black, Sandra and Lisa Lynch (1996) "Human Capital Investments and Productivity", *American Economic Review*, Vol. 86 No. 2 pp263-267.

Bishop, John H. (1994) "The Impact of Previous Training on Productivity and Wages" in Lynch, Lisa (ed.) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.



Booth, Alison L. (1991) "Job-Related Formal Training: Who Receives it and What is it Worth?", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* Vol 53 No. 3 pp281-294

de Koning, J. and Gelderblom, A. (1992), "Company Training: Volume, Underinvestment and Return", Documento presentado a la cuarta conferencia anual de la Asociación Europea de Economistas del Trabajo, University of Warwick

Diederens, J. (1994) *Opleidingsniveau en heroepsloophaan: Over de effecten van initiële opleiding en additionele scholing op de heroepsloophaan van lager opgeleiden*, Nimega: ITS.

Englander, A.S. and A. Gurney (1994), "Medium-Term Determinants of OECD Productivity", *OECD Economic Studies* No. 22, pp49-110..

Groot, Wim (1995) "Type Specific Returns to Enterprise-Related Training" *Economics of Education Review* Vol. 14 No. 4 pp323-333.

Groot, Wim, Joop Hartog and Hessel Oosterbeek (1994a) "Returns to Within Company Schooling of Employees: The Case of the Netherlands", in Lynch, Lisa (ed.) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.

Holzer, H., Block, R., Cheatham, M. and Knott, J. (1993), "Are Training Subsidies for Firms Effective? The Michigan Experience", *Industrial and Labour Relations Review* Vol. 46 No. 4 pp625-636..

Ichniowski, Casey, Kathryn Shaw and Giovanna Prennushi (1995) "The Effects of Human Resource Management Practices on Productivity", National Bureau of Economic Research Working Paper No. 5333, Cambridge, Massachusetts.

Lazear, Edward (1979) "Why Is There Mandatory Retirement", *Journal of Political Economy*, Vol. 87, pp 1261-1284.

Lynch, Lisa (1992) "Private-Sector Training and the Earnings of Young Workers", *American Economic Review*, Vol. 82 No. 1, pp299-312.

Lynch, Lisa and Sandra Black (1995) "Beyond the Incidence of Training: Evidence from a National Employers Survey", National Bureau of Economic Research Working Paper No. 5231, Cambridge, MA.

Medoff, J. and Abraham, K. (1981), "Are Those Paid More Really More Productive? The Case of Experience", *Journal of Human Resources* Vol. 16, pp186-216.

Mincer, Jacob (1991) "Job Training: Costs, Returns and Wage Profiles", in Stern, David and Jozef M. M. Ritzen (eds.) *Market Failure in Training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Berlin: Springer-Verlag.

Ottersten, Eugenia Kazamaki, Thomas Lindh and Erik Mellander (1996), "Cost and Productivity Effects of Firm Financed Training", The Industrial Institute for Economic and Social Research Working Paper No. 455, Uppsala, Suecia.

Pencavel, J. (1991), "Higher Education, Productivity and Earnings: A Review", *Journal of Economic Education*, Fall, pp331-359.

von Bardeleben, R., U. Beicht and K. Fehér (1995) *Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk*, Bielefeld: Bertelsmann.

von Bardeleben, R. U. Beicht, H. Herget, E. Krekel (1996) *Individuelle Kosten und individuelle Nutzen beruflicher Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann.

**Pierre Béret**

Economista, Laboratorio de Economía y de Sociología del Trabajo (LEST-CNRS), Aix-en-Provence, Francia

**Arnaud Dupray**

Economista, Laboratorio de Economía y de Sociología del Trabajo (LEST-CNRS), Aix-en-Provence, Francia



A escala individual, por su contribución a ampliar las competencias productivas de los trabajadores, la formación profesional en la empresa debiera favorecer el progreso profesional de sus usuarios, es decir el acceso a una promoción salarial y la evolución de sus cualificaciones... A este respecto, también la formación profesional continua se interpreta como una inversión para cada persona y debe repercutir en consecuencia sobre su salario.

1) Este artículo expone algunos resultados importantes de una investigación en la que han colaborado Anne-Marie Daun-Richard y Eric Verdier, realizada para el concurso del Commissariat Général du Plan "Salarios, negociaciones y políticas de empleo", de setiembre de 1995. Además de la FPC, el informe analiza también las transformaciones de la oferta de formación inicial desde el punto de vista de la naturaleza general o profesional de los títulos, y compara la evolución de sus formas de valorización económica entre 1977 y 1993 para Francia y entre 1984 y 1993 para Alemania. Deseamos manifestar nuestro agradecimiento al Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), quien puso a nuestra disposición la versión pública de la Encuesta Socioeconómica Alemana, y al LASMAS-IDI, quien nos permitió acceder a las encuestas sobre Formación y Cualificación profesional del INSEE.

Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania¹

Introducción

sus efectos son positivos y de volumen considerable (OCDE 1995).

Desde el surgimiento de la teoría del capital humano en las ciencias económicas, es habitual considerar a la formación como una inversión (Becker 1964). Efectivamente, dado que la formación implica unos gastos, que resulta de una libre opción y que se espera de ella un beneficio superior a los gastos efectuados, pueden considerarse reunidas las condiciones teóricas que la califican de inversión.

La formación continua en la empresa parece adaptarse particularmente a esta interpretación. En efecto, teniendo en cuenta la psicología del empresario, resulta dudoso que las decisiones de formación de las empresas hacia su personal estén motivadas por razones filantrópicas, sea cual sea el espacio nacional donde se produzcan. Mediante las actividades formativas, las empresas buscan en general mejorar la eficacia productiva de la organización. En Francia, Delame y Kramarz (1997) han demostrado que el efecto de la formación sobre los resultados de la empresa es positivo, siempre que los gastos formativos sean superiores al mínimo legal -lo que coincide con las propiedades de la inversión antes mencionadas. De forma general, los estudios efectuados sobre la eficacia productiva de la formación continua para la empresa llegan a la conclusión de que

Es posible precisar el papel de la formación continua en la empresa (FPC) examinando los tres grandes objetivos prioritarios a los que ésta responde:

- paliar los déficits de competencias básicas de los trabajadores;
- adaptar las competencias específicas de la plantilla ocupada a las necesidades a breve plazo de las empresas;
- preparar anticipadamente a los asalariados para los cambios profundos en su ambiente técnico u organizativo.

A escala individual, ya que contribuye a ampliar las competencias productivas de los trabajadores, la formación profesional debe favorecer la promoción profesional de sus beneficiarios, es decir, la obtención de ascensos salariales y el desarrollo de sus cualificaciones. Este objetivo está mencionado además explícitamente por las leyes de 1969 en Alemania y de 1971 en Francia (véanse en el Recuadro 1 las normativas legales). A este respecto, la formación profesional continua puede entenderse también como una inversión para el ciudadano, que por tanto tendrá una repercusión sobre su salario. Este artículo se dedica a investigar precisamente este tema.

Sin embargo, como sugieren los tres objetivos mencionados, será inútil ocuparse de este tema sin tomar en cuenta su relación con la oferta de formación inicial. La FPC se halla integrada en un sistema de producción de competencias, en el que intervienen consecutivamente el aparato educativo y los modelos de construcción de la cualificación y de evolución profesional en las empresas. Efectivamente, la racionalidad de los agentes económicos se halla enraizada en un contexto institucional del que no puede abstraerse. Por ello, es posible mantener la hipótesis de que la lógica de producción de competencias por el sistema educativo determina en parte el modelo de uso de la FPC por las empresas, que a su vez condiciona claramente las condiciones de acceso a la misma y sus efectos.

En este contexto, resulta particularmente interesante resituar la FPC en una perspectiva "societal", lo que justifica la opción metodológica de una cooperación internacional para evaluar dicha hipótesis. La elección de Francia y de Alemania se debe a que las características "productivas" de sus sistemas educativos correspondientes presentaban diferencias claras en los años setenta. Pero desde aquella época el sistema educativo francés ha experimentado importantes evoluciones que le han permitido superar una parte de la distancia que separaba a Francia de Alemania. Además, las relaciones entre formación y empleo también presentaban grandes diferencias entre ambos países, como atestiguan los trabajos de Maurice, Sellier, Silvestre (1982) y de Géhin, Méhaut (1993), hecho que permite situar en su justo punto las evoluciones más recientes.

Así pues, parece que las transformaciones importantes del sistema escolar francés han llevado a modificar la situación y el papel de la FPC. En el contexto de los años setenta, cuando los asalariados sólo disponían de un escaso nivel de formación inicial, la formación profesional continua tenía por función contribuir a la construcción de cualificaciones dentro de los mercados internos de las empresas. El fuerte incremento de la escolarización inicial a partir del decenio de 1980 no corrió paralelo sin embargo a una transformación estructural de esta oferta de formaciones, que se mantuvo orientada

Recuadro 1:

Reglamentaciones institucionales sobre la formación continua en Francia y en Alemania

El desarrollo de la formación profesional continua (FPC) en Francia, impulsado por la ley del 16 de julio de 1971, responde a una doble preocupación de aquella época:

- paliar el déficit de las empresas en personal técnico cualificado, en particular técnicos y maestros-oficiales, lo que correspondía a la escasa formación inicial de los trabajadores (hasta 1969 no se decidió prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años);
- conceder una segunda oportunidad formativa a los asalariados salidos del sistema educativo sin título de formación profesional o general. Desde el punto de vista práctico, debía servir también como posibilidad de promoción social, abriendo para sus beneficiarios nuevas perspectivas de evolución profesional.

En la práctica, la ley de 1971 se concretó en la obligación legal para las empresas de 10 ó más trabajadores de participar en la financiación de la formación profesional continua. El mínimo reglamentario, originalmente un 0,8% de la masa salarial, alcanza actualmente el 1,5%. Esta definición de la formación, en torno a la obligatoriedad de contribuir con fondos, ha llevado a las empresas francesas a gastos formativos muy superiores a los de sus homólogos europeos: 2,8% de la masa salarial, contra el 1,2% en Alemania² (Aventur, Möbus 1996). Desde 1992, las empresas de menos de 10 trabajadores están también obligadas a participar, con una contribución mínima del 0,15% de su masa salarial.

En comparación, el estatuto de la FPC en Alemania se encuentra regido por dos grandes instrumentos jurídicos:

- la ley de la formación profesional, de 1969, que creó el sistema dual y estableció determinadas formaciones continuas, en particular la de perfeccionamiento y de reconversión -artículos 46 y 47: "la formación profesional de perfeccionamiento profesional (adaptación y promoción) permitirá mantener los conocimientos teóricos y prácticos profesionales, ampliarlos y adaptarlos a las evoluciones técnicas, o bien progresar en la jerarquía profesional", cita recogida por Möbus (1996). La intervención del Estado se limita principalmente a un papel certificador, por el que garantiza a los formados un mejor reconocimiento de los títulos obtenidos;
- la ley de promoción del empleo (1969) fijó la financiación de la formación continua por el método de ayudas públicas ofrecidas a los individuos, con el objetivo de lograr una mejor correspondencia entre su cualificación y las necesidades del mercado de trabajo. Estipula por tanto un derecho a la FPC para todos los asalariados.

Sin embargo, tres cuartas partes de esta ayuda se destinan en la actualidad a personas en búsqueda de empleo, y para las empresas no es obligatorio participar en la formación continua de sus trabajadores (Möbus 1996).

Teniendo en cuenta la no obligatoriedad de la financiación de la FPC para las empresas y la importancia concedida a la iniciativa individual (Géhin y Méhaut 1993), las intervenciones de formación continua por iniciativa de las empresas se deben fundamentalmente a un objetivo de adaptación permanente de la cualificación de los trabajadores a los imperativos de los puestos de trabajo.

2) Segundo los resultados de la encuesta comunitaria de la formación continua en la empresa, efectuada en 1993. La armonización previa de las categorías utilizadas y de los métodos de cálculo en cada uno de los países explica que la cifra sea inferior al 3,3% que citan muy frecuentemente las publicaciones francesas.



“(...) las transformaciones importantes del sistema escolar francés han llevado a modificar la situación y el papel de la FPC. ”

“En Francia, (...) la cualificación profesional se construía principalmente dentro de las empresas, creando éstas las condiciones para una colaboración duradera de sus asalariados, por lo cual adoptaban normas específicas para el funcionamiento de los mercados internos de la empresa.”

fundamentalmente al principio de detectar los potenciales de aptitudes individuales. Por ello, la organización de los itinerarios profesionales internos de las empresas parece regirse actualmente por una función de filtro y de selección, con la finalidad de detectar a los asalariados de máximo rendimiento, que son quienes aprovecharán probablemente con la máxima eficacia la formación continua impartida. Esta óptica concibe a la FPC no tanto como una acumulación de capital humano sino como un reconocimiento implícito de competencias adquiridas anteriormente. A la inversa, en Alemania el sistema de formación inicial, era ya cuantitativamente importante desde los años sesenta, y se articulaba cualitativamente en torno a las necesidades productivas de las empresas. A pesar del surgimiento de riesgos de desestabilización, el sistema dual conserva una importancia central dentro de la estructura educativa alemana. A partir de él, la FPC sigue una lógica de acumulación y de extensión de competencias coherente con las modalidades de aprovechamiento de la formación profesional inicial por las empresas.

Tras este examen de las estructuras de oferta formativa de los sistemas educativos y de sus consecuencias en materia de cualificación y de salarios en el mercado de trabajo, analizaremos a continuación la valorización salarial de la formación continua en Francia y en Alemania.

Las relaciones entre formación inicial, cualificación y salarios

Tras haber recreado la situación en los años sesenta y setenta, describiremos en primer lugar las evoluciones que afectaron a la oferta de formación inicial en cada uno de estos países. Expondremos en particular la coherencia entre la estructura de la oferta de titulados y las modalidades de valorización de las carreras. En segundo término, para revelar los distintos principios que gobiernan la construcción de las competencias en formación inicial en Francia y en Alemania, insistiremos en la distancia que separa a ambos países en cuanto a normativas de fijación de cualificaciones y salarios. A

partir de ello, efectuaremos predicciones sobre las condiciones de utilización de la FPC.

Una fuerte disparidad en las proporciones de titulados en los años sesenta y setenta

Tanto como el carácter profesional de la mayoría de las formaciones iniciales en Alemania, lo que diferenciaba a los dos países en los años sesenta era también la muy escasa proporción de asalariados franceses que poseían un título de formación inicial. En 1970, el 60% de los asalariados franceses no poseían título alguno, frente a sólo el 20% en Alemania. Considerando el porcentaje de personas con un título profesional, excluyendo la enseñanza superior, éste era del 27% para Francia y del 69% para Alemania (Maurice, Sellier, Silvestre, 1979). Ocho años más tarde, sólo para la industria y con datos referidos una vez más a los varones, menos de un tercio de los asalariados franceses disponen de un título de formación profesional, contra más del 75% de los asalariados alemanes.

Estas situaciones tan dispares daban lugar a correspondencias diferentes entre cualificación y formación, muy estrechas en un caso y vagas en el otro. Así, en 1978 y en el colectivo de obreros cualificados masculinos de más de 35 años, más del 90% poseían al menos el título de aprendizaje en Alemania, mientras que el 65% de sus homólogos franceses no disponían de título.

Los funcionamientos singulares de los mercados de trabajo

En Francia, dado que cerca de dos tercios de los asalariados no poseían título alguno a comienzos de los años setenta, las empresas se vieron obligadas a impartir por sí mismas las competencias productivas. La cualificación profesional se construía principalmente dentro de las empresas, creando éstas las condiciones para una colaboración duradera de sus asalariados, por lo cual adoptaban normas específicas para el funcionamiento de los mercados internos de la empresa. En esta perspectiva, los ascensos salariales que primaban la antigüedad y las promociones internas se utilizaban a la vez para motivar los esfuerzos invertidos por



los trabajadores en su formación, para retenerlos una vez finalizada ésta, y por fin, con respecto a la movilidad, para aprovechar estos gastos en formación mediante nuevos destinos dentro de la empresa. Como modalidad de obtención de una cualificación profesional, la FPC en la empresa se definía claramente como una inversión cuyos beneficios recaían sobre el asalariado y el empresario.

En cuanto a Alemania, los numerosos estudios efectuados sobre el sistema dual han confirmado la importancia de la reglamentación institucional, en particular la que establece la cooperación entre las instancias federales y las organizaciones de trabajadores y de empresarios. El diseño paritario de las formaciones legitimaba la dimensión estructuradora de la formación profesional inicial para obtener cualificaciones profesionales y definir espacios de movilidad en el mercado de trabajo (Blossfeld y Mayer, 1988). El rendimiento salarial menor de la antigüedad con respecto a Francia (Depardieu y Payen, 1986), las diferencias salariales según la cualificación o el título de formación inicial también menos pronunciadas que en Francia, y el grado mayor de uniformización de la división del trabajo en las empresas alemanas (Maurice, Sorge, Warner, 1980) son efectos claros de dicha influencia. La transversalidad de los títulos de formación profesional y la capacidad de movilidad interempresarial que confieren no predispone a los empresarios alemanes a remunerar grandemente la antigüedad de sus asalariados, si bien la distribución de trabajadores por categorías de antigüedad resultaba bastante comparable en los dos países. Debido a ello, la formación poseía una capacidad de estructuración de los mercados profesionales susceptible de ejercerse mucho más allá de los primeros años de experiencia profesional, y la cualificación posterior y la FPC se orientaban como prolongación de esta formación inicial.

Evoluciones diferenciadas de la formación inicial en los años ochenta y noventa:

En 1989, en el conjunto de la población activa ocupada, los porcentajes de no titulados en Francia y en Alemania eran respectivamente del 43% y del 19,5%³. En 1993, para los varones asalariados, las proporciones respectivas eran del 36%

(excluyendo los DEPC -Diploma de estudios del primer ciclo) y del 15%⁴. Estas cifras revelan el fortísimo incremento en Francia de los flujos de titulados que salen del aparato educativo, sobre todo desde los primeros años ochenta, mientras que la situación alemana apenas ha evolucionado desde este punto de vista.

Una explosión de la oferta de formaciones iniciales en Francia

Uno de los indicadores más reveladores es la duplicación, en menos de quince años, de la proporción de una generación francesa que ha accedido al bachillerato: del 34% en 1980 a más del 70% en 1994. En el mismo periodo, los titulados en la enseñanza superior pasaron del 15,2% al 36,3%. De esta manera, en 1995, más de una quinta parte de la población activa total dispone de un título de la enseñanza superior (Goux et alii 1996).

Paralelamente, los poderes públicos tomaron conciencia de la necesidad de profesionalizar más las formaciones. Ello se tradujo entre otras cosas en la creación del bachillerato profesional en 1985, la renovación de los contenidos de los CAP (certificado de aptitud profesional), y la extensión a todos los títulos profesionales y tecnológicos de la posibilidad de obtenerlos por un sistema alterno, abierto en 1987. Surge también el efecto de la explosión ocurrida en el número de titulados de los ciclos cortos y profesionalizados de la enseñanza superior: en el periodo 70-94 se multiplicaron por cuatro las inscripciones en los institutos universitarios de tecnología (IUT), y por ocho el número de asistentes a las secciones de técnicos superiores (STS), mientras que las matrículaciones en las escuelas de ingeniería sólo fueron 2,5 veces más numerosas en 1994, para el mismo periodo de tiempo.

Una evolución más moderada en Alemania

En 1965, cerca del 55% de los trabajadores poseían un título de aprendizaje y, si bien tras una serie de fluctuaciones, dicha proporción era la misma en 1989, a mediados de los noventa suponía aún más del 50%. El sistema alemán de formación profesional alterna sigue pues estructurando fuertemente la oferta inicial de formaciones en Alemania, y en la primera

“(...) la formación poseía una capacidad de estructuración de los mercados profesionales susceptible de ejercerse mucho más allá de los primeros años de experiencia profesional, y la cualificación posterior y la FPC se orientaban como prolongación de esta formación inicial.”

3) Como máximo con el DEPC y sin título profesional en Francia. En Alemania, Hauptschule o Realschule acabadas con o sin certificado y sin formación profesional (Möbus y Sevestre, 1991).

4) Excluyendo a la población de los nuevos Länder.



“En Francia, la valorización de la enseñanza profesional sigue muy vinculada a una lógica de niveles formativos, en la que perdura el mecanismo de selección tradicional a partir de los rendimientos escolares (...)”

“En Alemania (...) las competencias impartidas por estas formaciones (en el sistema dual) son reconocidas con precisión por los empresarios, lo que permite establecer una correspondencia estrecha con las tablas de clasificación y de salarios, y una transversalidad de la cualificación para todo el mercado de trabajo. Este doble efecto legitima la dimensión estructuradora de la formación profesional inicial en la fijación de cualificaciones y de salarios.”

mitad de la década de 1980 atraía hasta un 70% de los jóvenes de una categoría de edad.

Tras el decenio de los ochenta, asistimos sin embargo a un ligero retroceso del sistema dual en Alemania, con respecto a su participación en el abastecimiento del mercado de trabajo. Surgen diversos fenómenos: la importancia que ha adquirido la vía larga de la enseñanza secundaria -el Gymnasium-, que recoge hoy en día casi un 30% de los estudiantes de secundaria y les da la posibilidad de acceder directamente a la enseñanza superior, el bloqueo de las promociones para los poseedores de un título de “Techniker” o de “Meister” (Drexel, 1993); y el surgimiento de un claro deseo de continuar estudios en la enseñanza superior, por parte de los jóvenes y de sus familias (Schober y Tessaring, 1993). Diversos índices confirman la realidad de estos fenómenos: así, en 1990, más de una tercera parte de los matriculados por primera vez en la enseñanza superior habían seguido anteriormente una formación profesional en el sistema dual, y por primera vez en este año el número de estudiantes superó al número de aprendices (Adler et alii, 1993). Por lo que respecta al mercado de las plazas de formación por aprendizaje, el índice de ocupación descendió a 0,55 en 1992 e incluso al 0,41 en la metalurgia, mientras que a mediados de la década de 1980 el número de plazas resultaba sistemáticamente insuficiente. Se manifiesta por añadidura un proceso de inhibición progresiva de las grandes empresas con respecto a la oferta de plazas de formación para aprendices. En la primera mitad de los años noventa, la proporción de la industria en la oferta de plazas de formación ha disminuido 5 puntos en beneficio de la proporción que ofrecen las organizaciones artesanales (Pfeiffer, 1997). En suma, factores de la oferta y de la demanda que se conjugan para debilitar el sistema de la formación profesional inicial, que sin embargo mantiene aún su fuerte predominio.

Las lógicas que estructuran la oferta de formaciones iniciales son específicas de cada país

En Francia, la valorización de la enseñanza profesional sigue muy vinculada a una lógica de niveles formativos, en la que perdura el mecanismo de selección tradi-

cional a partir de los rendimientos escolares (Verdier, 1995). Esto es, la progresión en los niveles de formación inicial, cuyo criterio de aprobado descansa en la demostración de facultades teóricas y abstractas, activa una selección secuencial de las personas que se manifiesta en la creciente selectividad de las aptitudes y su homogeneización por arriba. En este contexto, las aptitudes técnicas y prácticas se consideran como indicio de escasa facultad de abstracción y sólo resultan dignas de interés cuando acompañan a un nivel elevado de formación general. Debido a ello, el reconocimiento por el mercado de la contribución productiva de una formación queda condicionado al nivel del título asociado, que supuestamente da la medida de las aptitudes individuales. A este respecto, la organización del sistema educativo adoptaría más bien una función como filtro de aptitudes y sólo en segundo lugar se debería a la necesidad de transferir conocimientos explotables en el mercado de trabajo. Ello se debe también en buena medida al modelo institucional de participación de las empresas y de las organizaciones patronales y sindicales en la elaboración de los títulos en Francia. Estos agentes desempeñan frecuentemente en Francia un papel al respecto simplemente consultivo, mientras que en Alemania participan activamente en la negociación del contenido de las formaciones profesionales (Möbus y Verdier, 1997).

En Alemania las empresas se hacen cargo de dos terceras partes de la financiación de las formaciones impartidas por el sistema dual. También son parte activa en la elaboración de los requisitos de formación y establecen los conocimientos profesionales que han de demostrar los jóvenes en los diferentes exámenes. Esta fuerte participación de las empresas tiende a homogeneizar las aptitudes generales de los jóvenes aprendices, que varían potencialmente según la vía que emprendan en la enseñanza secundaria. Esto da como resultado que el posicionamiento de los títulos en el mercado de trabajo dependa más bien de la especialidad formativa que del número de años de estudios seguidos en la secundaria. Por el mismo motivo, las competencias impartidas por estas formaciones (en el sistema dual) son reconocidas con precisión por los empresarios, lo que permite establecer una corresponden-

5) Para los asalariados (varones asalariados) no titulados, para los que se ingresa el salario medio como 100 en ambos países, los titulados de mayor nivel presentan un índice salarial de 362 en Francia, contra 254 en Alemania (Béret et alii, 1997).



cia estrecha con las tablas de clasificación y de salarios, y una transversalidad de la cualificación para todo el mercado de trabajo. Este doble efecto legitima la dimensión estructuradora de la formación profesional inicial en la fijación de cualificaciones y de salarios. Debido a ello, la jerarquía salarial⁵ y el efecto de la experiencia profesional sobre la promoción salarial son más limitados en Alemania que en Francia. Para convencerse basta con comparar la situación de las personas con un título de aprendizaje en Alemania con la de los titulares en Francia de un CAP o de un DEP (Diploma de estudios profesionales) por un lado, y de un bachillerato técnico por otro.

Las modalidades salariales en el mercado de trabajo (específicas de cada país)

Estas se manifiestan, entre otras cosas, por una dispersión menor en los salarios de los poseedores del título dual alemán con respecto a los titulados franceses con formación comparable (Cuadro 1). Además, el margen de progresión del salario con la experiencia parece mucho menor en Alemania que en Francia, lo que atestigua un reconocimiento inmediato en el empleo de su capacidad productiva. Como su cualificación se halla bien reconocida y sus conocimientos son inmediatamente operativos, los poseedores del título dual reciben muy rápidamente la remuneración que corresponde a sus competencias, y de manera bastante homogénea. Sus ascensos salariales, menos marcados que en Francia, se llevan a cabo a través de la acumulación posterior de competencias en el empleo y mediante la formación continua, que se va agregando al bagaje de conocimientos adquiridos por la formación inicial.

En Francia, la abundancia y la diversidad de los recursos de formación inicial que poseen ya los jóvenes asalariados reducen considerablemente la necesidad para las empresas de construir la cualificación de sus asalariados. Sin embargo, en la lógica de selección por aptitudes que rige la producción de titulados, la incertidumbre sobre las competencias productivas de éstos sigue siendo importante. La función del título como filtro de aptitudes se manifiesta también en su rentabilidad salarial muy fuerte en los primeros años de

Cuadro 1: Dispersión de los salarios y promoción salarial en función de la experiencia

País / año 1993	Francia	Alemania		
Título de formación inicial*	CAP o BEP sin BEPC	CAP o BEP con BEPC	Bachillerato técnico	Título dual
Dispersión de salarios	0,47	0,47	0,46	0,40
Salario según la experiencia				
14 años	100	100	100	100
20 años o más	148	173	145	115

Indice de dispersión: intervalo intercuartílico (Q3 - Q1) / Q2

Población: varones, encuestas: véase el recuadro 2.

*El BEPC es el título de los institutos, que sanciona los cuatro primeros años de estudios en la enseñanza secundaria general. Los CAP y BEP, respectivamente certificado de aptitud profesional y diploma de enseñanza profesional, son los títulos de la enseñanza técnica breve cuya obtención no exige obligatoriamente el BEPC. El bachillerato técnico es el título de finalización de los estudios secundarios para las vías que comprenden en gran parte enseñanzas técnicas. De la misma categoría que el bachillerato general, da acceso a la enseñanza superior.

experiencia, disminuyendo ésta muy rápidamente a continuación. En este sentido, en su papel de predicción de las capacidades productivas y del comportamiento individual, el título tiene por lo esencial el papel de asignar y definir la posición de entrada de una persona en una empresa, y de delimitar el campo de la evolución profesional de la misma. A continuación, el desarrollo de su experiencia laboral tomaría el relevo del título para la valoración de los itinerarios profesionales, a través de una gestión selectiva y diferenciada de la fuerza de trabajo. Las medidas uniformes de promoción salarial por antigüedad pierden por tanto su razón de ser, aun cuando sigan integradas en los convenios colectivos (Grandjean, 1989). A pesar de un incremento de asalariados con gran antigüedad en las empresas (OFCE, 1996), se aprecia efectivamente para el conjunto de los trabajadores una menor contribución de la antigüedad al salario (Béret, 1992), lo que no sucede en Alemania (véase más adelante).

Las condiciones para el recurso a la FPC en las empresas

En el contexto descrito, la formación continua en la empresa llega a ocupar en



“(...) la hipótesis de que asistimos en Francia durante los años noventa a una escisión entre las condiciones de promoción salarial y el paso por la formación continua.”

Alemania un puesto nada despreciable para el incremento de las competencias profesionales de los asalariados. Según las encuestas realizadas por Géhin y Méhaut (1993), la formación profesional en la empresa presentaría tres características esenciales:

- ❑ una organización de la FPC vinculada estrechamente a la formación profesional inicial, debido a los conocimientos activados por esta última y que pueden utilizarse en el contexto de la formación continua;
- ❑ una fuerte descentralización de la decisión de participar en la FPC: servicios, departamentos o unidades...;
- ❑ una clara integración de la FPC en la actividad productiva de la empresa.

Estas formaciones continuas podrán por ello operar con tanta más eficacia cuanto más se adapten a las reservas de competencias obtenidas por la formación profesional inicial y cuyo alcance productivo se halla bien reconocido. Empíricamente se ha observado que la FPC se destina en muy raras ocasiones al personal sin cualificación inicial, y que se imparte con prioridad a las personas que comienzan su vida activa, formándose prioritariamente a asalariados entre 25 y 35 años de edad. A partir de los datos del Microcenso de 1991, Pfeiffer y Brade (1995) han demostrado por ejemplo que la experiencia profesional incrementa la probabilidad de participar en un curso formativo durante los siete primeros años de vida profesional, y disminuye a partir de dicho momento.

En este contexto, podría lanzarse la hipótesis de que la FPC reviste aún, en los años noventa, una lógica de inversión de la que el asalariado extrae como contrapartida una mejora de su remuneración.

En Francia, el empleo de la mano de obra debe afrontar la relativa incertidumbre de las competencias productivas individuales. La gestión de los itinerarios internos tiene por objetivo revelar dichas competencias a través de asignaciones de puestos diferenciados. En este contexto, la formación de los trabajadores solamente interviene como finalidad de segundo

orden. La operación de selección de las calidades productivas de los asalariados en la empresa permite ajustar aproximadamente la formación a las competencias y aptitudes previas de los asalariados. El componente de “formación” de los mercados internos sólo se vería auténticamente activado para la fracción de trabajadores mejor integrada en la organización, que haya demostrado sus competencias y su compromiso en el trabajo. Si procede así, la empresa podrá aprovechar realmente el incremento de la eficacia productiva que se espera de la formación continua que se imparte.

Dos observaciones acuden en favor de esta interpretación:

- ❑ una comparación de las condiciones de acceso a la FPC en Francia y en Alemania, con el mismo conjunto de variables explicativas, demuestra que la antigüedad en la empresa y el hecho de haber utilizado la movilidad interna antes de la FPC ejercen una influencia considerable en Francia y, por contra, no surten efecto en Alemania. Es decir, que los más antiguos en una empresa y aquellos cuyos itinerarios profesionales hayan utilizado la movilidad interna tienen en Francia las mayores oportunidades de acceder a una formación continua propuesta por la empresa;
- ❑ por otro lado, con la lentificación de la actividad económica a comienzos de los años noventa, parece que las prácticas de gestión de la fuerza de trabajo conducen progresivamente a la constitución de un “núcleo esencial” de asalariados, poseedores de las competencias claves de la empresa y en los que tenderá a concentrarse la oferta de formación continua (Bentabet y Marion, 1995).

El conjunto de estos elementos nos lleva a plantear la hipótesis de que asistimos en Francia durante los años noventa a una escisión entre las condiciones de promoción salarial y el paso por la formación continua. Es decir, que esta última se proyectaría en sí como una recompensa, un elemento de valorización profesional para el asalariado, cuya contribución esencial sería la de objetivar el éxito relativo del beneficiario en la selección a que remite en primer término la organización de los itinerarios internos.



La segunda parte de nuestro artículo se dedicará a comprobar estas hipótesis, que registran una tendencia contraria a los principios que han orientado hasta ahora el recurso de las empresas a la formación profesional continua.

El impacto salarial de la formación continua en Francia y Alemania

En total, las lógicas de la formación para la fuerza de trabajo en los sistemas educativos de ambos países sugieren modelos de valorización social de la FPC sensiblemente distintos.

Un estudio finalizado recientemente permite comenzar a esbozar elementos de respuesta a las hipótesis formuladas (Béret, Daune-Richard, Dupray, Verdier 1997). La definición de las poblaciones estudiadas, las encuestas y los modelos utilizados se ilustran en el Recuadro 2.

El primer punto que se verifica es el de un cambio en la valorización salarial de los mercados internos. Así, a comienzos de los años noventa, el rendimiento de la antigüedad en la empresa ya no es significativo en Francia, mientras que sigue siendo esencial en Alemania (cuadro 2, modelo 1)⁶. Este hecho resulta esencial, pues implica que en Francia ya no hay acumulación de capital específico para todos, y que la formación profesional continua puede intervenir de formas distintas en el proceso interno de construcción de las competencias.

Para evaluar este aspecto, disponemos de tres posibles indicadores:

- la última formación continua recibida, ya sea reciente (FPC1);
- o antigua (FPC2);
- y el número de formaciones recibidas.

Los dos primeros indicadores pueden permitirnos observar un cambio eventual en las formas de remuneración de la FPC. La utilización de estos indicadores pretende comprobar que la formación continua en Alemania se emplea dentro de una lógica de acumulación de competencias

Recuadro 2: Definición de poblaciones, encuestas y modelos utilizados

- Asalariados masculinos y femeninos con empleo en 1993 en los sectores privado y semipúblico y que eran ya asalariados ocupados en 1988 en Francia y en 1989 en Alemania (en la zona de la antigua RFA).
- Encuestas FQP 1993 del INSEE para Francia. Estadística Socioeconómica Alemana para Alemania. Se incluyeron 5.139 personas en Francia y 2.913 en Alemania.
- Para Francia, se definió la FPC como la última formación recibida por iniciativa del empresario. Para Alemania, la FPC constituía también la última formación recibida pero era difícil designar el iniciador de la formación, ya que la respuesta relativa a esta cuestión nos remite a la formación más importante recibida y no a la última. Como parece que rendimiento salarial y duración de las formaciones son bastante similares, procedan éstas o no, total o parcialmente, de una iniciativa del empresario por lo que respecta a la más importante, esta imprecisión sobre el origen de la última formación no debiera tener consecuencias para el análisis.
- FPC 1: la última formación recibida se entiende para el periodo 1980-1992 en Francia y para el periodo 1990-junio de 1993 en Alemania.
- Pueden diferenciarse también los casos en los que esta última formación se produjo cuatro años antes de la precedente, en el periodo de 1985 a 1988 en Francia, y 3,5 años antes, de 1986 a 1989, en Alemania (FPC 2).
- También se conoce el número total de formaciones recibidas durante toda la vida activa en Francia y durante el periodo de observación (7 años) en Alemania.
- Los modelos comprobados son funciones de beneficios del tipo:

$$\text{Log } W_i = \text{cte} + a_1 \text{ ETUi} + a_2 \text{ ETUi}^2 + b_1 \text{ EXPi} + b_2 \text{ EXPi}^2 + c_1 \text{ ANCi} + c_2 \text{ ANCi}^2 + c_3 \text{ NBFPC} + \sum_j \text{ dj FPCij} + \sum_k \text{ gk SEXik} + \sum_l \text{ hl DURil} + \text{Ui}$$

dónde:

- W: salario anual para Francia, mensual para Alemania; ETU: años de estudios;
 EXP: experiencia profesional "real", es decir entre 1993 y el primer empleo;
 ANC: antigüedad en la empresa, en 1993; FPC: formación continua;
 NBFPC: número de FPCs recibidas; SEX: sexo; DUR: duración del trabajo.

profesionales, mientras que en Francia constituye más bien una forma selectiva de recompensa destinada a los asalariados seleccionados como los más productivos o que posean la mayor capacidad de evolución profesional. En esta perspectiva, el número de formaciones continuas recibidas testimoniaría la importancia de las aptitudes del trabajador. A este respecto, la incorporación simultánea en una ecuación salarial del indicador del

6) Modelo básico que incluye los años de estudios, la experiencia profesional, la antigüedad en la empresa y el cuadrado de estas variables. Véase el informe para el conjunto de los resultados detallados.



Cuadro 2:
Rendimiento salarial de la antigüedad y de diferentes variables de formación profesional continua

Variable dependiente:	Francia	Alemania
Log (Salario neto anual para Francia)	1992	1993
Log (salario bruto mensual para Alemania)		
Modelo (1) antigüedad	+ 0,28 ns	+ 1,16
Modelo (2) FPC 1 = Ultima FPC recibida: en los cuatro últimos años, incluyendo el año del salario	+ 8,8	+14,5
Modelo (3) FPC 1 FPC 2 : recibida durante los cuatro años previos a la FPC 1	+ 9,8 + 12,2	+ 18,1 + 16,9
Modelo (4) Número de FPCs	+ 3,2	+ 2,3
Modelo (5) Número de FPCs FPC 1 FPC 2	+ 3,1 ns + 9,1	+ 0,8 + 14,7 + 15,0

Coeficientes x 100, todos significativos para el límite del 1% de error. / ns: no significativo al 10%.

delo 3). Esta diferencia sugiere que la formación continua disfruta de mayor reconocimiento en las organizaciones productivas alemanas, y un argumento más permite contribuir a explicar su rendimiento salarial consiguiente: la importancia de la transferibilidad de las cualificaciones profesionales adquiridas por la formación inicial. Teniendo en cuenta este factor, el rendimiento salarial significativo puede apreciarse como un medio para impedir la movilidad potencial interempresarial de los asalariados.

Por otro lado, cuando la última FPC recibida es antigua, ésta es más rentable en Francia, al revés que en Alemania. La diferencia de rendimiento no basta sin embargo en Francia para deducir una transformación del modelo de asignación y de remuneración de la formación profesional continua. Para interpretar esta diferencia es necesario considerar también el número de formaciones recibidas por los asalariados. En Francia, un 42,9% de las personas reciben al menos una FPC durante su vida activa. En el conjunto de los asalariados en 1993, el número medio de FPCs ascendió a 1,61. En Alemania, para un periodo medio de siete años, un 37,1% de los asalariados asistieron a una formación continua, y para el conjunto de los asalariados en 1993 el número medio de formaciones continuas por persona fue de 1,51. Estas cifras testimonian la mayor difusión de la FPC en la población activa ocupada en Alemania. La aplicación de este indicador al modelo permite analizar el rendimiento salarial del número de FPCs recibidas.

Observamos que el rendimiento bruto del número de FPCs es muy elevado (modelo (4)), particularmente en Francia (cada formación incrementa el salario en un 3,1%), donde por ejemplo resulta superior al rendimiento de la experiencia profesional. Este primer resultado es muy importante, ya que nos sugiere que el valor de la FPC se refleja con una lógica de acumulación similar a la de los años de estudios o la de la experiencia profesional. Las modalidades de valorización de dicha acumulación son sin embargo sensiblemente distintas en ambos países. Es lo que apreciamos si tomamos en cuenta simultáneamente la última FPC recibida, su periodo de obtención y el número total de FPCs recibidas (modelo (5)).

número de FPCs seguidas y de las dos variables dicotómicas que fechan la impartición de la última FPC, permiten predecir que el máximo valor en Francia lo da el número de veces que se asiste a una formación. Por el contrario, en Alemania parece prevalecer el efecto propio de la última formación profesional recibida. Por último, resulta posible tomar en cuenta el sesgo eventual debido a una selección no aleatoria de los formados, es decir, el hecho de que la formación se asigne a los mejores asalariados⁷.

Una formación continua más rentable en Alemania

En el modelo más simple, el Modelo (2) se observa ante todo que el rendimiento salarial de la última formación recibida, cuando ésta es reciente (FPC1) resulta bastante menor en Francia (los formados tienen salarios superiores en un 8,8% a los salarios de los no participantes) que en Alemania⁸. Lo mismo sucede cuando se consideran también a aquellos cuya última formación continua se ha producido en un periodo anterior (FPC2, mo-

7) Presentaremos las conclusiones de la aplicación de un método de corrección de estos sesgos.

8) En Francia, en cuatro años, el 19,6% de los asalariados habían asistido a una FPC por iniciativa del empresario (y un 3% por iniciativa propia, pero excluidos del cálculo); la proporción total en Alemania era del 25%, para 3,5 años.



Transformación de las condiciones de utilización de la FPC en Francia

Para Francia, si bien el rendimiento del número de formaciones profesionales continuas se mantiene muy alto, la FPC recibida en el periodo más reciente no se refleja en una ganancia salarial, al contrario de la última formación, cuando ésta se ha producido en un periodo más antiguo. Este hecho permite presumir una evolución en la consideración de la FPC. Efectivamente, un cálculo similar realizado a partir de la encuesta FQP 1977, muestra que el número de formaciones recibidas es muy rentable, pero que también la FPC presenta un rendimiento apenas distinto sea cual sea su fecha de impartición. De esta manera, parece que la FPC se consideraba en los años setenta ante todo como una inversión que proporcionaba a los asalariados las competencias técnicas y profesionales necesarias para la actividad de la empresa. En los periodos más recientes, la asignación de esta formación parece seguir una lógica de selección y clasificación, con la consecuencia de emitir una señal favorable y repetida en dirección de los asalariados que la empresa estima fieles y que desea mantener⁹. Esta hipótesis queda corroborada por el hecho de que el número medio de FPCs recibidas es de 4,05 para los asistentes a la FPC1 y sólo de 2,2 para los trabajadores participantes en la FPC2. Dicho de otra manera, los beneficiarios de una formación profesional continua obtenida en el periodo más reciente ya han recibido en una media de tres ocasiones otra formación continua, por lo cual en definitiva sólo tiene valor el carácter sucesivo. Desde este punto de vista, la frecuente asistencia a la formación testimonia el particular rendimiento productivo de estos trabajadores.

Mantenimiento de una consideración de la FPC como inversión en Alemania

Por el contrario, para Alemania el rendimiento del número de FPCs desciende grandemente si se considera también la última formación recibida y la fecha en la que ésta se impartió, aun cuando el número medio de formaciones a que asistieron aquellos cuya formación más reciente se sitúa en el periodo 1990-1993 es de 4,7. Además, sea cual sea el periodo

do considerado, la última asistencia a una formación mantiene una rentabilidad salarial muy fuerte. Este resultado sugiere que la formación profesional continua se valoriza conforme a una lógica de acumulación de capital humano. Una parte del reconocimiento salarial de las formaciones profesionales impartidas como formación continua, dado que prolongan para muchos una formación profesional y técnica ya recibida como formación inicial, puede adjudicarse a la difundida opinión sobre la importancia de los conocimientos técnicos y profesionales para el rendimiento de las empresas en Alemania. En este contexto, la multiplicación de las formaciones continuas conserva así y todo una rentabilidad, pero fuertemente reducida debido a la disminución del rendimiento marginal de la inversión formativa en una óptica de acumulación del capital humano. Así pues, en Alemania cada FPC mantiene su propia eficacia independientemente del itinerario anterior en materia de formación continua de los beneficiarios.

Contrariamente al caso alemán, la selección en la FPC explica su rendimiento salarial en Francia

Una forma complementaria de plantearse el resultado productivo intrínseco de la FPC consiste en analizar las condiciones de asignación de ésta según las características profesionales de los asalariados (título, clasificación, edad, etc.). En otras palabras, se trata de examinar más directamente la posibilidad de que la formación se asigne a los asalariados que la empresa considera además mejores. En este sentido, el rendimiento de la FPC podría revelar más bien la existencia de este sesgo de selección de los formados que un auténtico resultado productivo de la formación¹⁰. Para progresar en este punto, una vez corregidos los sesgos de selección para la última formación (FPC1), hemos calculado el salario medio que hubieran percibido los participantes en la formación en ausencia de ésta¹¹.

Tras dichos cálculos, se observa que el efecto de selección en el acceso a la FPC resultó muy fuerte en Francia, pero escaso y no significativo en Alemania. Por añadidura, para los asalariados franceses la asistencia a una formación no añade nada al salario, el cual depende por lo

“Es decir, se deduce que la FPC por sí misma no proporciona beneficios salariales reales a sus participantes en Francia, a la inversa de Alemania, donde la FPC produce un rendimiento salarial positivo por encima de los efectos de selección.”

9) Los modelos logit, ideados para apreciar las condiciones de una movilidad externa, muestran que la FPC tiene una influencia negativa sobre el cambio de empresa; véase también Goux, Maurin (1997).

10) Se puede analizar este sesgo eventual de selección con un cálculo en dos etapas inspirado en el método de Heckman 1979.

11) Técnicamente, esto consiste en calcular el salario de las personas formadas, es decir, conservando sus características, en aplicarles los coeficientes relativos a dichas características obtenidos por la ecuación salarial corregida por el sesgo de selección para los no formados. Se compara a continuación este resultado con el salario declarado por los participantes.



esencial de las características anteriores de los trabajadores que participan en la formación continua. Es decir, se deduce que la FPC por sí misma no proporciona beneficios salariales reales a sus participantes en Francia, a la inversa de Alemania, donde la FPC produce un rendimiento salarial positivo por encima de los efectos de selección. Estos resultados coinciden con los precedentes y confirman la existencia de una lógica de inversión en Alemania y la evolución hacia una lógica de la selección en Francia, país donde la asistencia a una formación parece simplemente actualizar los potenciales de competencias y legitimar a posteriori la situación salarial privilegiada de los asalariados seleccionados por la empresa para recibir un curso de FPC.

Conclusión

Este trabajo permite extraer diversas enseñanzas para ambos países :

Francia se caracteriza por la desaparición del rendimiento salarial de los mercados internos de empresas, entendiendo por éste la promoción por antigüedad. En dichos mercados se opera sin embargo un proceso de selección de los asalariados considerados con más talento o los más eficientes, y a quienes se asignan una o varias formaciones continuas. El rendimiento sustancial aparente de esta última selección hace que los asalariados perciban ya los salarios más altos; la formación por sí misma no conlleva ninguna ventaja económica. Sin embargo, la racionalidad de esta formación es de otro tipo: los asalariados formados abandonan menos frecuentemente a su empresario que los otros, si bien es cierto que no sabemos si ello se debe más a su nivel de remuneración anterior o a la formación recibida. Por otro lado, al ser los mejores para aprovechar adecuadamente los conocimientos impartidos en la formación,

pueden aspirar a movilidades internas, que aumenten la eficacia productiva de la organización (Dupray, 1995). Podemos suponer que la FPC desempeña también un papel de legitimación interna con un registro doble: por un lado, el de una justificación a posteriori de un salario más elevado de sus asistentes, frente a los de aquellos asalariados excluidos del acceso a la formación; por otro lado para los asalariados "mejores" a quienes la empresa no podrá rehusar una FPC, considerando que se halla obligada a destinar determinados importes a ella.

En Alemania, por el contrario, los mercados internos de empresas continúan presentando un rendimiento propio, independientemente del acceso a una formación profesional continua, basado en una acumulación de competencias que prolongan las adquiridas a través de la formación profesional inicial. Esta acumulación utiliza también la FPC, en la que participa un número mayor de asalariados en respuesta a la necesidad de ajustar sus cualificaciones a la evolución de los empleos. Esta política se halla muy facilitada por la difusión de competencias profesionales y técnicas durante los estudios iniciales, que constituyen una base de conocimientos homogéneos en la cual se insertan con soltura los conocimientos prácticos y técnicos impartidos con las formaciones continuas. Paralelamente, la ampliación de las competencias recurre a otras vías distintas a los cursos de FPC, en particular a formaciones en situación de trabajo, mucho más extendidas en Alemania que en Francia (Aventur, Möbus, 1996¹²). Por último, el funcionamiento de los mercados internos en Alemania, en comparación con Francia, implica una mayor diversidad de prestaciones y de medidas de promoción profesional, y aunque no puedan excluirse los fenómenos de selección, éstos presentan otra magnitud, ya que reflejan disparidades de carrera salarial sin parangón con las observadas en Francia.

12) En 1993 participaron en cursos un 46% de las empresas francesas, en formación en el trabajo un 39%, y en FPC en el sentido más amplio (cursos, formación al trabajo, conferencias, etc.) un 47%. Dicho de otra manera, todas las empresas que ofrecieron una FPC efectuaron cursos. En Alemania, las cifras son respectivamente del 59%, 56% y 85%. En conjunto, la formación continua bajo uno u otro aspecto constituye una práctica mucho más extendida entre las empresas alemanas que entre las francesas.



Bibliographie

- Adler, T., Dybowski G., Schmidt, H.**, "Allemagne: la formation professionnelle en question", *BREF*, n° 88, CEREQ, junio1993.
- Aventur, F., Möbus, M.**, "La formation continue dans les entreprises: la place de la France en Europe", *BREF*, n° 116, CEREQ, 1996.
- Bentabet, E. et Marion, J.-L.**, (1995) "Effets de la crise: réduction des budgets des entreprises pour la formation continue", *BREF*, n° 105, CEREQ, enero 1995.
- Béret, P., Daune-Richard, A. M., Dupray, A., Verdier, E.**, "Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand: distinction entre valeur productive et valeur de signalement", *Rapport pour le Commissariat général du Plan*, 1997, 161 p.
- Béret, P.**, "Salaires et marchés internes: quelques évolutions récentes en France", *Économie appliquée*, vol. XLV, n° 2, 1992, p. 5-22.
- Blossfeld, H. P., Mayer, K. U.**, "Labor market segmentation in the federal Republic of Germany: An empirical study of segmentation theories from a life course perspective", *European Sociological Review*, vol. 4, n° 2, 1988, p. 123-140.
- Delame, E., Kramarz, F.**, "Entreprises et formation continue", *Économie et Prévision*, n° 127, 1997, p. 63-82.
- Depardieu, D., Payen, J.-F.**, "Disparités de salaire dans l'industrie en France et en Allemagne: des ressemblances frappantes", *Économie et Statistique*, n° 188, 1986, p. 23-34.
- Drexel, I.**, "Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA", *Formation Emploi*, n° 44, 1993, p. 3-23.
- Dupray, A.**, *Tenure, mobility and career: an appraisal of human capital hypothesis*, contribución a la séptima conferencia de la EALE, Lyon, del 7 al 10 de setiembre de 1995
- Géhin, J.-P., Méhaut, P.**, *Apprentissage ou formation continue ? - Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne*, L'Harmattan, 1993, 223 p.
- Goux, D., Leclercq, J. Y., Minni, C.**, *Formation, emploi, salaire*, circular, DEP-INSEE, Ministerio de Finanzas francés, 1996.
- Goux, D., Maurin, E.**, "Les entreprises, les salariés et la formation continue", *Économie et Statistique*, n° 6, 1997, p. 41-55.
- Grandjean, C.**, "Modalités nouvelles de la rémunération à l'ancienneté", *Travail et emploi*, n° 41, 1989, p. 7-18.
- Heckman, J. J.**, "Sample specification bias as a specification error", *Econometrica*, vol. 47, n° 1, 1979, p. 153-161.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J.**, "La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal", *Revue française de sociologie*, vol. XX, n° 2, 1979.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J.**, *Politique d'éducation et organisations industrielles en France et en Allemagne*, PUF, coll. Sociologies, 1982.
- Maurice, M., Sorge, A., Warner, M.**, "Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West-Germany and Great-Britain", *Organisational Studies*, I, (1), 1980, p. 59-86.
- Möbus, M.**, *La place de la formation professionnelle continue dans le système allemand de formation professionnelle*, Document de travail, CEREQ, 1996.
- Möbus, M., Sevestre, P.**, "Formation professionnelle et emploi: un lien plus marqué en Allemagne", *Économie et Statistique*, n° 246-247, 1991.
- Möbus, M., Verdier, E.**, *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France: conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, 1997.
- OCDE**, *L'étude de l'OCDE sur l'emploi, Partie II: possibilités d'adaptation des marchés du travail*, 1995.
- OFCE**, "Chronique des tendances de la société française", *Revue de l'OFCE*, n° 56, enero1996, p. 134-140.
- Pfeiffer, B.**, "Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995", *BWP*, 26/1997/2, 1997.
- Pfeiffer, F., Brade, J.**, "Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohnneinkommen" in Steiner V. et Bellmann L. (dir.), *Mikroökonomik des Arbeitsmarktes*, Nuremberg, 1995, p. 289-326.
- Schober, K., Tessaring, M.**, "Die unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher", *MatAB* 3, IAB, Nuremberg, 1993.
- Verdier, E.**, "Politique de formation des jeunes et marché du travail: la France des années 80", *Formation Emploi*, n° 50, abril-junio 1995.

**Ulf Johanson**

Profesor adjunto,
Ph. d., Escuela
Empresarial,
Universidad de
Estocolmo, Suecia



Este repaso sobre el estado de la Contabilidad de Recursos Humanos y la investigación de sus efectos sobre el proceso decisorio concluye que, a pesar de que la experiencia se remonta a treinta años, aún sabemos demasiado poco, en primer lugar sobre cómo las empresas reconocen, miden, contabilizan e informan realmente sobre la formación y otros elementos intangibles en el proceso de gestión, y en segundo lugar sobre qué tipo de información necesitan realmente los agentes del mercado de capitales para sus decisiones. Probablemente precisemos de normas reglamentadas para el registro correcto de la formación y otros elementos intangibles, pero el trabajo será inútil hasta que sepamos más sobre el control de gestión y el papel y las necesidades de los mercados de capitales.

La respuesta está en el viento. La inversión en formación desde la perspectiva de la Contabilidad de Recursos Humanos.

La noción de Contabilidad de Recursos Humanos

A fin de promover la formación y la educación en los Estados Miembros, la Comisión Europea publicó en 1995 un Libro Blanco con el título de "Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento". El Objetivo 5 de este Libro Blanco reza así: "dar un trato equivalente a las inversiones en capital y a las inversiones en formación". La Comisión propone también en él la creación de mecanismos que posibiliten para las empresas registrar parte de sus inversiones formativas en las hojas de balance.

La OCDE ha admitido la importancia de las inversiones en bienes intangibles (incluyendo las inversiones en formación) desde comienzos de los años noventa (véase Miller, 1996). La iniciativa de la OCDE se basa en la noción de que los bienes intangibles adquieren cada vez más importancia como condicionantes del crecimiento empresarial, del aumento de la productividad, la rentabilidad y la creación de riqueza. No obstante, la importancia de los bienes intangibles está superando a nuestras capacidades actuales para reconocerlos y medirlos. Esta laguna resulta también evidente en los informes hacia el exterior, lo que puede dar lugar a distorsiones en los mercados de capitales. Una indicación de la laguna mencionada es la creciente diferencia entre el valor de mercado y el valor contable de las empresas (Lev, 1997; Eliasson, 1990). Se ha observado que esta diferen-

cia es mayor en las empresas muy dependientes de sus recursos humanos que en las que no lo son (Johanson, 1996).

Hoy en día, son muchos los métodos contables que desean contribuir a reducir los déficits de información. Uno de estos métodos es la "Puntuación Corregida" (PC), orientada estratégicamente y creada por Kaplan y Norton (1992). Esta puntuación pretende corregir la perspectiva financiera tradicional con tres elementos no financieros: los clientes, los procesos internos y las innovaciones/mejoras.

Una noción mucho más antigua es la de Contabilidad de los Recursos Humanos (CRH), tema que ha formado parte de las materias investigadas durante cerca de treinta años. El término de "contabilidad de recursos humanos" fue utilizado por primera vez en 1968 por Brummet, Flamholtz y Pyle. El propósito básico de la CRH es mejorar la gestión de los recursos humanos desde una perspectiva organizativa, incrementando la transparencia de los costes, la inversión y los resultados de los recursos humanos en las operaciones de contabilidad de gestión, como las cuentas de beneficios y pérdidas, las hojas de balance y los cálculos de inversiones.

Este artículo ofrece un breve resumen de la CRH y presenta:

- los tres componentes de la CRH;
- la propuesta de la Comisión de Normas Contables internacionales sobre bienes intangibles; y



□ algunas investigaciones relativas a su efecto sobre los procesos decisarios y el aprendizaje.

El artículo concluirá exponiendo algunas recomendaciones para el futuro. Por motivos de acceso a las informaciones utilizadas, las aplicaciones prácticas de la CRH mencionadas proceden principalmente de Suecia.

Los tres componentes de la CRH

La descripción de los costes de los recursos humanos

Partiendo del ejemplo de una planta de fabricación de la empresa automovilística Volvo, Gröjer y Johanson (1996) han propuesto reflejar mejor los costes de los recursos humanos en las cuentas de pérdidas y beneficios (véase el cuadro 1), lo que permite apreciar que cerca del 30% de los costes totales de personal se deben a altos índices de recambio de personal y de bajas por enfermedad.

El ejemplo anterior dio lugar en Suecia a un gran interés por la contabilidad de beneficios y pérdidas integradora de los recursos humanos (RH). En 1991 el gobierno sueco propuso la obligación legal para las empresas de más de 100 trabajadores de presentar una contabilidad de costes de personal (p.e. preparación del personal nuevo, bajas de enfermedad, formación y entorno laboral) en sus informes anuales. Esta propuesta se retiró por muy diversos motivos, si bien la mayor parte de los organismos que examinaron la legislación que se proponía se declaraban favorables a la idea de obtener mejores informaciones sobre los costes de personal.

Una de las numerosas organizaciones que crearon con periodicidad anual cuentas de beneficios y pérdidas con RH fue el Servicio Odontológico Público del Consejo del Condado de Estocolmo. Estas cuentas presentan un mayor detalle en la especificación de los costes (lo que se debe en parte a un sistema de informes temporales de buen funcionamiento). Utilizando como base la contabilidad de beneficios y pérdidas, se calcularon los

Cuadro 1: Costes de los recursos humanos en la cuenta de beneficios y pérdidas (en millones de coronas suecas)

	millones SKR	millones SKR
INGRESOS	504	
- costes de los proveedores	- 96	
<i>valor añadido bruto</i>	408	
- depreciaciones	- 110	
<i>valor añadido neto</i>	298	
costes salariales directos	- 198	
costes de preparación		
de personal nuevo	- 47	
costes de ausencias	- 47	
costes de personal/sociales	- 17	
costes de reconversiones	- 7	
- costes totales de personal	- 316	
beneficios	- 18	

costes para las diferentes actividades de personal como porcentajes totales de los costes de personal (véase el cuadro 2). Ello se llevó a cabo en diferentes departamentos de la organización, para permitir un control de gestión. Se observó como resultado un incremento significativo en la eficacia (del 69,8% al 77,4%). Otra cuestión es si dicha eficacia es aceptable o no desde un punto de vista estratégico; por ejemplo, ¿son suficientes los gastos en formación?

Este método por costes permite sin duda alguna obtener informaciones útiles, pero se le ha criticado el hecho de que no reconozca a la formación como inversión y que no se centre en la auténtica esencia de la CRH, es decir, resultados y cifras.

El cálculo de los resultados económicos de la inversión en recursos humanos

Un propósito general de la CRH es calcular los resultados económicos de la inversión en recursos humanos. Este objetivo ha recibido en múltiples ocasiones el nombre de "análisis de utilidades" (p. e. Cronbach y Glaser, 1965; Naylor y Shine, 1965; Hunter y Schmidt, 1982; Boudreau, 1983; Cascio, 1991) Esta última noción se ha aplicado sobre todo en el campo de la selección de personal y, más recientemente, para la reducción de



Cuadro 2:
Servicio Odontológico Público del Consejo del Condado de Estocolmo: costes de actividades de personal en proporción de los costes totales de personal, %

	1990	1992	1994	1996
Sustitución de empleados	3,0	4,2	3,0	2,3
Despidos de empleados		0,4	1,0	3,3
Formación	7,5	7,0	6,0	4,5
Ausencia	1,0	2,6	2,0	1,1
Reintegración		0,1		0,1
Entorno físico del trabajo	1,0			
Actividades sindicales	1,0	1,1	1,0	0,6
Beneficios de los trabajadores			1,0	1,0
Vacaciones anuales	8,2	8,7	9,0	8,5
Varios	1,8	3,6	2,0	1,2
Salarios por producción	69,8	71,9	75,0	77,4

“La mayor parte de las investigaciones publicadas sobre los resultados económicos de la inversión en recursos humanos se han centrado en el cálculo de los costes y beneficios de determinadas actividades de recursos humanos, y no en el efecto sobre el rendimiento general de una empresa.”

plantillas (Mabon, 1996; Mabon y Westling, 1996). Incluso en el sector de la medicina preventiva y la seguridad se observa un interés creciente por el tema de los resultados económicos, aun cuando solamente se han publicado hasta la fecha (véase Johanson, 1997) unos pocos estudios (Pelletier, 1993).

En el campo de la formación es opinión general que estas inversiones pueden tener una elevada rentabilidad ya que fomentan la productividad, reducen los costes de capital y de materiales y aumentan la calidad. (Puede consultarse un resumen de la bibliografía en un informe de la Comisión Europea publicado en 1996). Se han elaborado algunos estudios sobre los efectos de la formación a escala de las empresas, si bien el cuerpo fundamental de la investigación se ha centrado en determinar la relación entre los niveles de cualificaciones y la productividad (p. e. CEREQ, 1990; Coopers y Lybrand, 1994; Sevestre, 1990). Los efectos positivos de una formación pueden resultar particularmente fuertes en una situación de cambio (Lindley y Hogarth, 1993). En un estudio americano reciente, Bassi et al (1997) revelan que los cambios en los gastos en formación y el porcentaje de los trabajadores que reciben una formación influyen positivamente sobre el incremento observado en el rendimiento de las empresas entre 1995 y 1996, para 542 empresas.

Un problema fundamental para medir la formación consiste en su propia definición. Eliasson (1988) y Bassi y Cheney (1996) han indicado cifras de cerca del 2 ó 3 por ciento de los costes internos de personal como costes de formación dentro de las contabilidades de costes en las empresas. Pero dicho cálculo está muy infravalorado, y parece que las empresas aún no son conscientes del volumen de sus inversiones formativas debido al problema que supone definir y medir las actividades de formación. A partir de otros resultados empíricos, Eliasson (Ibid) sugiere que cerca del 60 por ciento o más de los costes de personal se destinan a la coordinación, selección, creación y difusión de conocimientos.

La mayor parte de las investigaciones publicadas sobre los resultados económicos de la inversión en recursos humanos se han centrado en el cálculo de los costes y beneficios de determinadas actividades de recursos humanos, y no en el efecto sobre el rendimiento general de una empresa. Excepciones importantes son los estudios de Eliasson y Braunerhjelm (1998), quienes observaron una importante correlación entre el incremento de la reserva de competencias en una empresa y su valor añadido, para 137 empresas técnicas suecas en 1990, y el trabajo de Ulrich (1997) que revela una relación entre las prácticas avanzadas de RH y las medidas financiadas.

En este último estudio americano, se midió y comparó con los resultados empresariales la valoración que hacían profesionales de RH sobre la calidad de las prácticas concretas de RH. Se elaboró un índice general de calidad de RH, comparándolo, entre otros factores, con las ventas, el valor de mercado, y el valor de mercado/contable (véase el cuadro 3).

De conformidad con Boudreau y Ramstad (1997), el ejemplo de Sears en los EEUU muestra cómo un perfeccionamiento de la dirección permite mejorar también las actitudes de los trabajadores. Estas actitudes influyen sobre las relaciones con los clientes de una manera que puede documentarse con datos sólidos. Boudreau y Ramstad concluyen que los directivos no necesitan preguntarse si los programas de RH surten como efecto o no resultados organizativos.



El cálculo del valor de los recursos humanos

Ya en los años setenta una creencia equivocada pero muy difundida sugería que la CRH consistía exclusivamente en tratar a las personas como elementos económicos,

“aunque la elaboración de balances generales que incluyeran los recursos humanos formaba sin duda parte de la CRH, no era en absoluto su parte fundamental. Pero precisamente porque era una filosofía radical e innovadora, la imagen predominante de la CRH para muchas personas fue la del método “que metía a las personas en las hojas de balance” (Flamholtz, 1985 pp.. 2-3).”

En los años sesenta y setenta se construyeron numerosos modelos para intentar responder a una cuestión clásica de la economía y la teoría contable: “¿qué valor tiene el capital?”, referida en este caso al capital de recursos humanos (p. e. Hermansson, 1964; Hekimian y Jones, 1967; Lev y Schwartz, 1971; Flamholtz, 1985, Gröjer, 1993; Morrow, 1996). Se plantearon toda una serie de propuestas, por ejemplo modelos a partir de los costes históricos, costes de sustitución, el valor actual neto de los pagos salariales esperados, el valor actual neto de los ingresos esperados, cálculos subjetivos del valor del mercado y demanda de trabajo correspondiente al pasivo salarial.

La Compañía sueca de telecomunicaciones Telia ha publicado durante algunos años una hoja de balances de RH como suplemento a su informe anual, utilizando los costes históricos como modelo de evaluación (véase el cuadro 4). En su cuenta de beneficios y pérdidas, los capitales de contratación y de formación se encuentran depreciados.

El método de la hoja de balance ha recibido fuertes críticas. Los partidarios de una evaluación por hojas de balance indican que la inclusión de la inversión en recursos humanos garantiza un valor más correcto de las inversiones de la empresa. Los críticos, no obstante, señalan que la hoja de balance constituye ya un instrumento insuficiente de por sí para reflejar el auténtico valor de una empresa, y que éste no debe complicarse con la

Cuadro 3: Comparación de calidades de Prácticas de recursos humanos y de Resultados empresariales

Índice de rendimiento	25% inferior	Cuartil del índice de RH		
		25% segundo	25% tercero	25% superior
Ventas	1017	1598	2090	4420
Valor de mercado	878	1250	2031	3667
Valor de mercado/valor en libros	0,15	0,23	0,24	0,40

inclusión de los recursos humanos. Otro argumento es que una evaluación a partir de los costes históricos no constituye una medida válida del valor, y que un método distinto de evaluación, partiendo de las ganancias futuras, correspondería más a las actuales convenciones contables. Uno de los argumentos más fuertes es que a pesar de haberse debatido este tema durante treinta largos años, la evaluación por hoja de balance apenas se practica hoy en día, exceptuando a los clubs de fútbol (Morrow 1996, 1997).

Otra propuesta es la idea de subdividir en dos las hojas de balance (como ha hecho Telia), para incluir y excluir, respectivamente, la formación y otros elementos intangibles.

“El método de la hoja de balance ha recibido fuertes críticas. Los partidarios de una evaluación por hojas de balance indican que la inclusión de la inversión en recursos humanos garantiza un valor más correcto de las inversiones de la empresa. Los críticos, no obstante, señalan que la hoja de balance constituye ya un instrumento insuficiente de por sí para reflejar el auténtico valor de una empresa, y que éste no debe complicarse con la inclusión de los recursos humanos.”

La propuesta de la Comisión de Normas Contables Internacionales sobre los intangibles

Turner (1996) observa que desde que comenzó a debatirse hace más de treinta años, la noción de contabilidad de los recursos humanos de una empresa ha afrontado dos obstáculos principales para acceder a la contabilidad principal. Es decir:

- que no puede calificarse a los trabajadores de bienes activos, y
- la incapacidad para crear un sistema inteligente de medición.

En 1997, la Comisión de Normas Contables Internacionales presentó una segun-

“(...) la noción de contabilidad de los recursos humanos de una empresa ha afrontado dos obstáculos principales para acceder a la contabilidad principal. Es decir:

- que no puede calificarse a los trabajadores de bienes activos, y**
- la incapacidad para crear un sistema inteligente de medición.”**

**Cuadro 4:****Balance de recursos humanos de Telia Communications, Suecia (en millones de coronas suecas)**

	1995 millones SKR
Activos	
Activos corrientes	13 164
Capital de contratación	666
Capital de formación	653
Activos fijos	44 210
Total de activos	58 693
 Pasivos y capital de los accionistas	
Pasivos corrientes	16 079
Pasivos fijos	20 113
Reservas no imponibles, etc.	13
Capital de acciones restringido	17 403
Capital de contratación	666
Capital de formación	653
 Reservas no restringidas y ganancias retenidas	3 766
 Pasivos totales y capital de accionistas	58 693

da propuesta (CNCI, 1997) para el tratamiento contable, la medición y la subdivisión de los activos intangibles. En ella proponen que se defina a los activos intangibles como

“... activos no monetarios de carácter no físico, destinados a su empleo en la producción o la oferta de mercancías o servicios, para arrendar a otros, o con objetivos administrativos: son reconocibles, son controlados por una empresa como resultado de actividades anteriores, y cuyos beneficios futuros revierten a la empresa.” (Ibid p. 17)

Los criterios de control excluyen algunos tipos de información de base individual. La CNCI (Ibid pp.20-21) afirma:

“Aunque los conocimientos comerciales y técnicos puedan generar futuros beneficios económicos, una empresa sólo controla estos beneficios cuando dichos conocimientos se hallan protegidos por un derecho legal como el derecho de autor, una restricción por acuerdo comercial (si está permitido) o la obligación legal de confidencialidad para los trabajadores.”

Señala asimismo que:

“Una empresa puede ser capaz de reconocer las competencias adicionales de su personal que le permitan obtener beneficios futuros a partir de costes actuales de formación, pero por lo general la empresa no ejerce el control del personal. Por tanto, es muy improbable que los costes de la formación permitan crear un activo intangible.”

De forma similar, por ejemplo, la proporción del mercado, la lealtad de los clientes o el talento específico de la gerencia de una empresa no podrán probablemente cumplir los criterios para convertirse en activos intangibles.

Se afirma además que los activos intangibles deben permitir una medida inicial de sus costes. Esta medida debe ser fiable y distinguirse de otros costes:

“Por ejemplo, una empresa no puede establecer con la suficiente fiabilidad la parte de los costes de una campaña publicitaria destinada a crear o fomentar un nombre de marca particular... En consecuencia, las dificultades para medir fiablemente los costes de desarrollo de una marca y para determinar los recursos controlables que se obtienen del gasto de creación de dicha marca implican que las marcas generadas internamente no puedan reconocerse como activos intangibles.” (Ibid p. 29)

Ni esta propuesta ni las actuales convenciones contables plantean la posibilidad de evaluar la formación y otros elementos intangibles en las hojas de balance, aun cuando pudiera discutirse si los intangibles y los tangibles deben recibir un tratamiento diferente. Lev (1997) mantiene que a menudo no existe diferencia esencial entre los intangibles y los tangibles en cuanto a su promesa de futuros ingresos (compárese una propiedad inmobiliaria con un programa de software) pero que asignar ingresos futuros a una inversión específica de recursos humanos resulta mucho más problemático y que por tanto la inversión en recursos humanos no debe tratarse como un activo. Sin embargo, incluso este último argumento no siempre resulta válido: por ejemplo, una inversión específica de formación en asesores cumplirá probablemente en algunos casos aquel requisito. El problema de asignar un ingreso futuro a una inver-



sión específica se refiere más bien al desarrollo en producto específico que al de un recurso específico. (Si se incorpora a la discusión la noción de cartera de clientes, ésta se hace aún más confusa. La adquisición de una cartera de clientes está reconocida como un activo, a pesar de las dificultades de previsión y asignación de futuros ingresos).

Los dos obstáculos planteados por Turner parecen de importancia. El segundo, la elaboración de un sistema inteligente de medición, conlleva cuestiones incluso más generales y complicadas, tales como decidir lo que hay que medir, para quién y por qué. Expondremos a continuación algunos estudios empíricos sobre la utilidad de la CRH, para esclarecer estas cuestiones.

La influencia sobre el proceso decisorio y la formación

Han sido numerosos los trabajos dedicados a desarrollar modelos de CRH, y el motivo principal para ello es el de facilitar el proceso decisorio. En otras palabras, ¿es útil la CRH? Pueden dividirse las referencias existentes sobre este tema en estudios de proceso decisorio y estudios sobre la formación (más recientes).

La influencia sobre el proceso decisorio

La bibliografía científica de los años setenta y ochenta contiene diversas series de estudios que se han ocupado del efecto de la CRH sobre el proceso decisorio (p. e. Schwan, 1976; Tomassini, 1977; Oliver y Falmholtz, 1978; Harrell y Klick, 1980; Johanson y Nilson, 1996a). En todos estos estudios, las informaciones procedentes de la CRH han provocado cambios de decisiones; por ejemplo, un estudio de Hendricks (1976) observa la influencia de una hoja de balance de recursos humanos sobre la inversión en acciones, y una investigación de Ogan (1988) demuestra cómo la visualización de los costes ocultos afectó a la calidad de las decisiones sobre despidos temporales.

En un artículo que critica los experimentos con procesos decisorios, Snowball

(1979) advierte que no hay nada extraño en el hecho de cambiar una decisión cuando se dispone de nuevas informaciones. Lo que es más importante es que la investigación no ha examinado si las decisiones se cambian por el hecho de considerar relevante a la CRH. La CRH puede ser nueva y merecer una cierta atención, pero en el análisis definitivo, el tema decisivo es el de la relevancia. Así, Gul (1984) cifró la noción de "utilidad" en términos de relevancia, suficiencia y reducción de la incertidumbre. También en su estudio se observa el cambio de decisiones. Los entrevistados indicaban que la información procedente de la CRH resultaba útil para tomar decisiones porque era relevante, mejoraba la calidad de las informaciones disponibles en general y reducía la incertidumbre. Johanson y Nilson (1996a) repitieron prácticamente el estudio de Gul. No pudieron sin embargo confirmar que los entrevistados considerasen útil la información de la CRH, tal y como Gul había definido, aun cuando se producía la modificación de decisiones.

Influencia de la Contabilidad de los Costes de Recursos Humanos (CCRH) sobre el aprendizaje individual y organizativo

Johanson y Nilson (1996a) han señalado que para examinar la utilidad de la CRH, un método más fructífero es el de estudiar los procesos de aprendizaje. Investigaron por ello los efectos de la aplicación de la CCRH (la CCRH comprende la CRH y el análisis de utilidades) sobre las situaciones laborales cotidianas. Se observaban esfuerzos para integrar la CCRH en el proceso de control de gestión de un hospital. Los gerentes medios recibieron una formación en CCRH, y se les pedía que elaborasen un informe de CRH (incluyendo una cuenta de beneficios y pérdidas de RH, pero no una hoja de balance de RH), integrada en el informe anual de la clínica. En resumen, los efectos fueron que el contacto con la CCRH produjo una reacción de sorpresa. En las formas habituales de pensar irrumpió el hecho de que la relación entre los recursos humanos y los resultados económicos era obvia. La mayoría de los encuestados jamás había considerado las cosas desde este ángulo. Decidieron intervenir de tres formas distintas: en primer lugar, las per-

"(...) la investigación no ha examinado si las decisiones se cambian por el hecho de considerar relevante a la CRH. La CRH puede ser nueva y merecer una cierta atención, pero en el análisis definitivo, el tema decisivo es el de la relevancia."



“Los resultados indican que la CCRH puede considerarse un instrumento útil en manos de los gerentes. La aplicación de la CCRH provocó algunos cambios que probablemente no hubieran tenido lugar sin ella.”

sonas efectuaron sus propios cálculos de costes, en segundo lugar utilizaron algunos de estos cálculos para persuadir a otros, y por último se llevaron a cabo algunos cambios como resultado de estos cálculos de costes o de la persuasión.

Aunque las personas aprenden, las organizaciones pueden no hacerlo. Por ello, el aprendizaje de las organizaciones al respecto fue el tema elegido por el estudio de Johanson y Nilson (1996a). Se observó la aplicación de una CCRH durante un periodo de 18 meses en tres casos distintos. El objetivo explícito era integrar esta CCRH en el procesos de control de gestión, llevándose a cabo programas de carácter muy amplio. Estos programas incluían formación para la mayoría de los gerentes, cambios en los sistemas informativos y la exigencia a la gerencia superior de elaborar informes de CRH (incluyendo una cuenta de beneficios y pérdidas de RH pero no una hoja de balance de RH), como complemento a los informes anuales.

Los resultados indican que la CCRH puede considerarse un instrumento útil en manos de los gerentes. La aplicación de la CCRH provocó algunos cambios que probablemente no hubieran tenido lugar sin ella. En dos de los casos se encontró que existía una voluntad para intervenir, una conciencia para utilizar la CCRH como instrumento, y el conocimiento suficiente para utilizar dicho instrumento. Se ponían en marcha procesos de aprendizaje organizativo, que sin embargo resultaban muy perjudicados por la ambivalencia del apoyo de los gerentes a la CRH.

Observaciones finales sobre los estudios relativos a la utilidad de la CRH

Para analizar la utilidad de la CRH deben tomarse en cuenta una serie de características. En primer lugar, hay una diferencia entre la información que surge por la aplicación de una CRH (aprendizaje de un único ciclo, Argyris y Schön, 1978) y por la instauración de la noción de CRH (aprendizaje de doble ciclo). Los estudios existentes sobre el proceso decisivo parecen haberse concentrado en los efectos de ciclo único, mientras que los estudios sobre el aprendizaje se ocupan del ciclo doble. En segundo lugar, los agentes interesados tienen necesidades dife-

rentes tanto en cuanto a la noción como a las informaciones producidas. Por último, debemos definir la palabra utilidad. ¿Cuándo es útil la CRH? ¿Cuándo se cambian las decisiones? ¿Cuándo se ponen en marcha procesos de aprendizaje? ¿Cuándo se emprende una intervención o se modifican hábitos?

En la mayoría de los estudios sobre el proceso decisivo se observa un cambio en las decisiones. Sin embargo, utilizar estos estudios como pronóstico de la utilidad de la CCRH en la vida cotidiana de una empresa resulta difícil, como reflejan particularmente los estudios de aprendizaje. Tanto los estudios de aprendizaje individual como los de aprendizaje organizativo señalan que la aplicación de la CCRH ejercerá una influencia importante, pero no indican en absoluto si se utilizará ésta o no a largo plazo.

En un análisis comparativo de siete estudios de caso, Johanson (1998) concluye que la mayoría de los gerentes manifiestan actitudes muy positivas hacia la CCRH. Pero la integración concreta de la CCRH en el proceso de control de gestión parece quedar diluida. Para superar los factores que obstaculizan la aplicación práctica de la CCRH, debiera incidirse en:

- mejorar el conocimiento sobre costes, valor y resultados de los recursos humanos, y sobre los métodos para calcularlos;
- obligación de gerentes superiores y otros elementos en el sistema de recompensas, y
- fijación de objetivos para la CCRH.

Los dos últimos factores resaltan la necesidad de desarrollar y aplicar la CCRH desde el punto de vista de la gestión estratégica.

Conclusiones y recomendaciones para el futuro

Se ha criticado a la CRH durante varios años. Según Scarpello y Theeke (1989), la CRH es un método interesante, pero nadie se ha esforzado seriamente en el desarrollo de mediciones válidas y fiables.



Roslender y Dyson (1992) mantienen que la CRH no ha conseguido en su mayor parte desarrollarse en sí misma como aplicación práctica, y Turner (1996) afirma que, teniendo en cuenta las opiniones en general positivas, la CRH

“... ha avanzado en las dos últimas décadas a menos velocidad que un caracol”.

Por último, Maher (1996) ha observado que los gerentes de la industria hotelera británica analizan la inversión en recursos humanos sólo a partir de datos ad hoc, aun cuando son conscientes de la necesidad de adoptar un método más empresarial.

Gröjer y Johanson (1998) indican que Suecia parece ser una excepción, por cuanto las aplicaciones prácticas de la CRH son bastantes comunes en este país. La demanda de mejor información sobre los recursos humanos ha sido evidente durante los años noventa. Se ha apreciado este interés en numerosas instancias diferentes, por ejemplo departamentos de recursos humanos, departamentos financieros, médicos de empresa, sindicatos y, más recientemente, gerencia superior, inversores y políticos.

Schuller (1997) observa que el término de capital humano constituye una noción analítica enormemente potente, “pero va siendo hora de preguntarnos si no ha logrado, al menos implícitamente, un predominio que socava parcialmente su utilidad contemporánea”. Señala además que cuanto más se acepta la terminología del capital humano, más difícil resulta justificar actividades de aprendizaje que no pueden mostrar un rendimiento visible.

En un artículo titulado “Trampas en el camino hacia la medición: la peligrosa relación de los recursos humanos con las ideas de contabilidad y finanzas” Pfeffer (1997) argumenta que la baja consideración de los recursos humanos es la que hace tan urgente la tarea de su medición, señalando que un indicador “de la potencia de una función es el grado en el que se da por sentado su efecto, sin evaluarlo utilizando una serie de micromediciones”. La atención prestada al breve plazo en la mayor parte de los informes financieros contradice la forma en que

resaltan los costes, cuando los resultados se obtendrán en algún momento futuro. Este argumento contra la CRH resulta interesante, pues es el mismo que utilizó Likert en favor de la CRH en los años sesenta (Likert, 1967). Según Pfeffer, existe también el riesgo de que los sistemas de medición de los recursos humanos puedan llevar a no ver el bosque a fuerza de árboles, considerando que los gerentes tendrían que enfrentarse a un número excesivo de mediciones.

A pesar de estas advertencias, y aunque las opiniones sean muy diversas sobre si existen progresos sustanciales en la aplicación de la CRH, son muchos los interesados que corroboran la necesidad de dar mayor transparencia a las inversiones en capital humano, utilizando indicadores financieros o no financieros.

Una idea básica en la noción de Puntuación Corregida (PC) es la de evitar las mediciones económicas (excepto para la perspectiva financiera). Sveiby (1997), adoptando una línea de pensamiento semejante, nos indica:

“Es tentador intentar diseñar un sistema de mediciones equivalente al de la contabilidad por partida doble, usando el dinero como denominador común. Se trata de un marco bien fijado, con sus definiciones y normas, y por tanto con su “sentido común”. Pero ésta es precisamente la razón por la que no debiéramos adoptarlo. Creo que la combinación de una perspectiva productiva y de una orientación financiera impide a los gerentes ver el nuevo mundo que está surgiendo, y que es en buena parte intangible. Si intentamos medir lo nuevo con los viejos instrumentos, no veremos lo nuevo”.

La CRH se basa en el presupuesto implícito de que la contabilidad tradicional y los procedimientos tradicionales de cálculo de costes ejercen una influencia esencial sobre los hábitos de una organización. A este respecto, los mecanismos contables constituyen instrumentos potentes y muy utilizados. El hecho de que normalmente el primer punto del orden del día de toda reunión de gerentes sean las cifras de la contabilidad constituye ya una oportunidad magnífica para influir sobre el temario de la organización. No queremos decir con ello que los meca-

“(...) aunque las opiniones sean muy diversas sobre si existen progresos sustanciales en la aplicación de la CRH, son muchos los interesados que corroboran la necesidad de dar mayor transparencia a las inversiones en capital humano, utilizando indicadores financieros o no financieros.”



“La CRH se basa en el presupuesto implícito de que la contabilidad tradicional y los procedimientos tradicionales de cálculo de costes ejercen una influencia esencial sobre los hábitos de una organización.”

“En cuanto al controvertido tema de la hoja de balance, (...) la inclusión de informaciones sobre la inversión en recursos humanos en los balances generales constituiría un elemento potente.”

nismos de contabilización de recursos humanos sean suficientes. Por el contrario, hay que mejorar dichos mecanismos. Al contrario que en el caso de la PC, el empleo de instrumentos antiguos para mostrar los nuevos constituye un poderoso instrumento para cambiar los hábitos.

En cuanto al controvertido tema de la hoja de balance, que constituye sólo una posibilidad de la CRH, existen ventajas e inconvenientes además de las consideraciones teóricas sobre los criterios de reconocimiento de activos mencionados anteriormente. La inclusión de informaciones sobre la inversión en recursos humanos en los balances generales constituiría un elemento potente. Si se incluye en los balances generales se presentará también con un formato reglamentado, pero si se decide excluir no existe procedimiento alguno para esta reglamentación. Surge por ello el riesgo de que la información externa a los balances generales se simplifique demasiado y carezca de algún tipo de normas sobre definiciones y mediciones para facilitar su empleo.

En el Libro Blanco “Enseñar y aprender” (Comisión Europea, 1995) y en el folleto de la OCDE (1996) parece favorecerse la evaluación de la formación dentro de las hojas de balance. Sin embargo, ninguna de ambas organizaciones parece haber emprendido más iniciativas al respecto. La OCDE intenta presentar en 1999 proyectos de directrices para la oferta de indicadores de la inversión en recursos

humanos y su gestión empresarial, y otros elementos intangibles.

Durante el último decenio he podido establecer contacto con numerosas personas cuya esperanza era que una hoja de balance permitiera finalmente resolver el problema de los gastos formativos no reconocidos como inversión. Para adoptar una postura seria al respecto, mi opinión es que debemos mejorar nuestros conocimientos básicos sobre el tema independientemente de las diferentes escuelas que intentan resolver este problema (p. e. CRH y PC). Nuestros conocimientos son aún imperfectos en los campos siguientes:

□ ¿qué factores y procesos intangibles dirigen valores importantes a escala de la empresa? ¿Cómo se lleva a cabo en la realidad el control de gestión de los intangibles? ¿Se reconoce, mide, contabiliza e informa sobre los intangibles en este proceso, y de qué manera? ¿Es posible elaborar indicadores, financieros o no financieros, que puedan considerarse válidos y fiables?

□ ¿qué tipo de información precisan realmente los agentes del mercado de capitales para modificar su actuación? ¿Puede ofrecerse, y quizás controlarse, dicha información de una manera fiable?

Mientras no mejoremos nuestro conocimiento de estos ámbitos, sólo podremos decir sobre la viabilidad de un tratamiento tangible de elementos intangibles como la formación: *la respuesta está en el vien-to...*”

Bibliography

- Argyris, C., Schön, D.** (1978) *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bassi, L. and Cheney, S.** (1996) *Results from the 1996 Benchmarking Forum*. American Society for Training and Development
- Bassi, L., Benson, G., van Buren, M. and Bugarin, R.** (1997) *Human Performance Practises Report*. American Society for Training and Development
- Boudreau, J.W.** (1983) Effects of employee flows on utility analysis of human resource productivity improvement programmes. *Journal of Applied Psychology*, 68, pp 396 - 406.
- Boudreau & Ramstad** (1997) Measuring intellectual capital: learning from financial history. *Human Resource Management*, Vol. 36, No. 3, pp. 343-356.
- Brummet, R. L., Flamboltz, E.G. and Pyle, W.C.** (1968) Human Resource Measurement: a challenge for accountants. *The Accounting Review*, 43, pp 217-224.
- Cascio, W.F.** (1991) *Costing Human Resources: The financial impact of behaviour in organisations*, 3rd ed. PWS-Kent, Boston.



- CEREQ** (1990) *Formation continue et compétitivité économique: rapport de mission au Secrétaire d'Etat à la formation professionnelle*, Collection des études no. 51, Centre D'Etudes et de Recherches sur la Qualifications, Marsella.
- Coopers and Lybrand** (1994) *Made in the UK: The Middle Market Survey*, Londres.
- Cronbach, L.J. and Glaser, G.C.** (1965) *Psychological tests and personnel decisions*, 2nd ed. University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Eliasson, G.** (1990) The firm as a competent team. *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, No 13, pp 275-298.
- Eliasson, G. and Braunerhjelm, P.** (1998) Intangible, Human-Embodied capital and firm Performance, in *The microfoundations of Economic Growth*, edited by Eliasson and Green. University of Michigan Press.
- Comisión Europea** (1995) *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- Comisión Europea** (1996) *La dimensión económica de la enseñanza y la formación en los Estados Miembros de la Unión Europea*. Una encuesta efectuada a petición de la Comisión Europea.
- Flamholtz, E.** (1985), *Human Resource Accounting*. Jossey-Bass Publishers, Los Angeles.
- Gröjer, J.E.** (1993) *Redovisa anställda på balansräkningen! (Incluir a las personas en las hojas de balance!)* LaboraPress, Estocolmo.
- Gröjer, J.E. and Johanson, U.** (1996) *Human Resource Costing and Accounting*. Consejo Industrial Conjunto de Seguridad, Estocolmo.
- Gröjer, J.E. and Johanson, U.** (1998) Current development in Human Resource Accounting: Reality present — researchers absent? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*.
- Gul, A.** (1984) An empirical study of the usefulness of human resources turnover costs in Australian accounting firms. *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 9, No. 3/4, pp 233-239.
- Harrel, A.M. and Klick, H.D.** (1980) Comparing the impact of monetary and non-monetary human asset measures on executive decision making. *Accounting, Organizations and Society*, Vol 5, No 4, pp 393-400.
- Hekimian, J. and Jones, C.** (1967) People on your balance sheet, *Harward Business review*, en-feb, p 108.
- Hendricks, J.** (1976) The impact of human accounting information on stock investment decisions: An empirical study. *Accounting Review*, pp 292-305.
- Hermannsson, R.** (1964), *Accounting for Human Assets*, Occasional paper No 14, Michigan State University.
- Hunter, J.E. and Schmidt, F.L.** (1982) Fitting people to jobs: The impact of personnel selection on national productivity. In M.D. Dunnette and E.A. Fleischman (Eds.), *Human capability assessment* (223-272), Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- CINC** (1997), propuesta de norma contable internacional sobre los activos intangibles, borrador de exposición E 60. Comisión Internacional de Normas Contables, Londres.
- Johanson, U.** (1997) The profitability of investment in work life oriented rehabilitation: A measurement of perceptions. *Personnel Review*, Vol 26, No 5, octubre.
- Johanson, U.** (1998) Why the concept of human resource costing and accounting does not work: A lesson from seven Swedish cases. *Personnel Review*, currently scheduled for vol 27, no 6.
- Johanson, U. and Nilson, M.** (1996a) The usefulness of Human Resource Costing and Accounting. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1, No 1, pp 17-138.
- Johanson, U. and Nilson, M.** (1996b) *Personal-ekonomi och organisatoriskt lärande* (Cálculo de Costes y Contabilidad de Recursos Humanos y Aprendizaje organizativo) Informe n° 1995:1, Instituto de Economía del Personal, Escuela Empresarial, Universidad de Estocolmo.
- Kaplan, R. and Norton, D.** (1992) *The Balanced Scorecard - Measures that drive performance*. Harvard Business Review, en/feb.
- Likert, R.** (1967) *The human organisation: Its management and value*, Nueva York.
- Lev, B.** (1997) *The Boundaries of Financial Reporting and How to Extend Them*. Documento presentado en la Conferencia de la OCDE sobre "La competitividad industrial en la economía del conocimiento", celebrada en Estocolmo..
- Lev, B. and Schwartz, A.** (1971) On the use of the economic concept of human capital in financial statements, *The Accounting Review*, Vol 46, No 1, pp 103-112.
- Lindley, R. and Hogarth, T.** (1993) *Feasibility Study on the Costs of Not Training*, Institute for Employment Research, University of Warwick, UK.
- Mabon, H.** (1996), The cost of downsizing in an enterprise with job security. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1, No 1, pp 35-62.
- Mabon, H. and Westling, G.** (1996), Using utility analysis downsizing decisions. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1, No 2, pp 35-62.
- Maher, A.** (1996), Measuring human resource value: An analysis based on the hotel industry. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1 No 1, pp 15-33.
- Miller, R.** (1996) *Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. OECD Publications, París.
- Morrow, S.** (1996) Football players as assets. Measurement as the critical factor in asset recognition: A case study investigation. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1, No 1, pp 75-97.
- Morrow, S.** (1997) Accounting for football players. Financial and accounting implications of 'Royal Club Liégois and others v Bosman' for football in the United Kingdom. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 2, No 1, pp 55-71.
- Naylor, J. C. and Shine, L.C.** (1965) A table for determining the increase in mean criterion score obtained by using a selection device. *Journal of Industrial Psychology*, 3, pp 33-42.
- Oliver, J. and Flamholtz, E.** (1978) Human Resource Replacement Cost Numbers, Cognitive Information Processing and Personnel Decisions. A Laboratory Experiment. *Journal of Business Finance and Accounting*, Vol 5, No 2, pp 137-157. Verano.
- Ogan, P.** (1988) Assessing the impact of human resource accounting information on managerial decisions: a field experiment. *Personnel Review*, Vol 17, No 3, pp 29-35.
- Pelletier, K.** (1993). A Review and Analysis of the Health and Cost-Effective Outcome Studies of Comprehensive Health Promotion and Disease Prevention Programmes at the Worksite. *American Journal of Health Promotion*, Vol. 8, No. 1.
- Pfeffer, J.** (1997) Pitfalls on the road to measurement: The dangerous liaison of human resources with the ideas of accounting and finance. *Human Resource Management*, Vol. 36, No. 3, pp. 357-365.
- Roslender, R. and Dyson, J.R.** (1992) Accounting for the worth of employees: A new look at an old problem. *British Accounting Review*, 24, pp 311-329.
- Scarpello, V. and Theeke, H.** (1989) Human Resource Accounting: A Measured Critique.
- Schuller, T.** (1997) *Social Capital: A necessary environment for Human Capital*. Paper presented at the OECD seminar on 'The role of comparative international indicators of human capital investment in public policy'.
- Schwan, E.S.** (1976) The Effects of Human Resource Accounting Data on Financial Decisions: An Empirical Test. *Accounting, Organizations and Society*, pp 219-237.
- Sevestre, P.** (1990) Qualification de la main-d'œuvre et productivité du travail. *Economie et Statistique*, No. 237-8.
- Snowball, D.** (1979) Human Resource Accounting Information : A comment concerning Demand Characteristics. *The Accounting Review*, Vol LIV, No 1, pp 199-204.
- Sveiby, K.E.** (1997) The intangible assets monitor. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 2, No 1, pp 73-97.
- Tomassini, L.** (1977) Assessing the impact of human resource accounting : An experimental study of managerial decision preferences. *The Accounting Review*, octubre, Vol 11, No. 4.
- Turner, G.** (1996) Human Resource Accounting - Whim or wisdom? *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, Vol 1, No 1, pp 63-73.
- Ulrich, D.** (1997) Measuring human resources: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management*, Vol. 36, No. 3, pp. 303-320.



**Isabelle
Guerrero**

Adjunto de Confe-
rencias
Facultad de Ciencias
Económicas de la
Université de la
Méditerranée



Un tema central es el de volver a delimitar las fronteras entre los bienes de capital y los recursos humanos dentro de los balances económicos empresariales, para que éstos reflejen el creciente papel que desempeñan las cualificaciones y las competencias en el proceso productivo, factor responsable del potente desarrollo de elementos y bienes intangibles en los países industrializados. El tratamiento de la formación como una inversión puede producir ventajas. Además, existen principios contables aplicables a toda la UE que permiten la inclusión de los gastos correspondientes en la hoja de balance.

Un trato equivalente para inversiones de capital e inversiones formativas

Introducción

Este artículo examina los puntos y los temas suscitados por el objetivo 5 del Libro Blanco de la Comisión Europea “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”, sometido actualmente a debate por la DG XXII de la Comisión Europea.

Los “Datos numéricos esenciales sobre la Formación Profesional en la Unión Europea” de la Comisión Europea predicen una extraordinaria evolución tecnológica (el 80% de las tecnologías utilizadas hoy en día quedarán anticuadas y serán sustituidas por otras nuevas en sólo diez años) y en el sector educativo y formativo (el 80% de la población activa habrá finalizado su formación más de diez años antes de que ello ocurra). Estas dos tendencias opuestas reflejan la necesidad de adaptar los programas de inversión a las necesidades de una sociedad radicada en el conocimiento, y de fomentar más especialmente las inversiones en recursos humanos.

Un tema central es el de volver a delimitar las fronteras entre los bienes de capital y los recursos humanos dentro de los balances económicos empresariales, para que éstos reflejen el creciente papel que desempeñan las cualificaciones y las competencias en el proceso productivo, factor responsable del potente desarrollo de elementos y bienes intangibles en los países industrializados.

Este artículo estudiará la posibilidad de registrar los costes formativos en las hojas de balance, considerándolos así como bienes o activos de la empresa. Investigaremos más particularmente dos subcampos principales:

□ las consecuencias para la contabilidad: el valor de las empresas, los procesos decisarios sobre inversiones, el tratamiento fiscal;

□ las implicaciones para la financiación: el acrecentamiento del papel de los trabajadores como inversores en su propia formación, y la creación de activos financieros específicos para apoyar las inversiones en formación profesional.

El Libro Blanco de la Comisión Europea “Enseñar y aprender: hacia una sociedad del conocimiento” enumera cinco objetivos generales principales que deben cumplirse a fin de avanzar hacia una sociedad del conocimiento. El objetivo 5 añade al tratamiento de las inversiones en capital humano, o en formación, de manera equivalente a las inversiones en capital físico. Desde un punto de vista contable y fiscal, el personal no está considerado como un activo de la empresa. Se trata de un coste de operación que se incluye como tal en los balances de la compañía (en el balance de ingresos o en la cuenta de beneficios y pérdidas), bajo la forma de impuestos y salarios. El método expuesto por el objetivo 5 consiste en considerar los conocimientos prácticos y las competencias obtenidas por los trabajadores como un valor añadido a la empresa, de suerte que parte de los gastos en formación y en salarios durante los períodos formativos puedan interpretarse como activos intangibles depreciables, registrándose conforme a ello en la hoja de balance. Considerar la formación como un activo permitiría también examinar las formas de su financiación por los mercados financieros, como en el caso del mercado municipal estadounidense de bonos, que permite la emisión de bonos exentos de impues-



tos para financiar algunos tipos de inversión.

La transformación de las economías europeas de la fabricación manual hacia un predominio de los servicios, y el rápido progreso en las nuevas tecnologías, han puesto de relieve la importancia de la contribución humana al éxito organizativo. En la economía radicada en el conocimiento, se considera que el capital humano (los conocimientos, cualificaciones y experiencias de los trabajadores) constituyen el factor esencial determinante de la posición competitiva que ocupan las empresas. Toda una serie de escuelas se han ocupado de este problema desde los años sesenta y setenta, incluyendo la de Contabilidad de Recursos Humanos (CRH) (Flamholtz, 1972; Likert, 1967...), que ha investigado cómo podrían mejorar los gerentes su empleo de los recursos humanos utilizando modelos ideados para medir su contribución económica a la organización. En los años noventa se ha reiniciado la búsqueda de métodos adecuados para contabilizar el valor de los recursos humanos.

Se ha criticado a la CRH por diversos motivos, entre ellos por las dificultades que supone "registrar a las personas como activos, la formación específica como condición necesaria pero insuficiente, la irregularidad de las medidas de los recursos humanos y su posibilidad de manipulación, y la complejidad de dicha medición" (Sackman, Flamholtz y Bullen, 1989).

Sin embargo, el objetivo 5 no pretende considerar el valor de los recursos humanos como un total, sino los servicios que puedan ofrecer éstos a la empresa como resultado de la formación, y encontrar en consecuencia métodos prácticos y aceptables para reforzar la formación profesional ofrecida por la empresa.

La primera parte de este artículo expondrá los principales beneficios que pueden obtenerse si se considera la formación como una inversión. En la segunda parte se mostrará que los Principios Contables Generales Aceptados permiten incluir los gastos correspondientes en las hojas de balance, tanto como activos como en calidad de pasivos. Examinaremos las Normas Contables Internaciona-

les relevantes (NCI) establecidas por la Comisión de Normas Contables Internacionales. Estas normas son las utilizadas actualmente por numerosas empresas europeas, y serán obligatorias a partir del año 2000 para ser admitido a cotización en cualquier bolsa. Vemos por tanto que la cuestión tiene relevancia para toda la UE. La parte final del artículo se ocupará de los potenciales modelos que se pueden emplear para ocuparse de este problema, y sus consecuencias sobre la medición de los rendimientos.

Los beneficios de considerar la formación como una inversión

La mejora de la información financiera de la empresa

Algunos analistas económicos han observado¹ (New York Times, julio de 1996) un desfase cada vez mayor entre los valores de las empresas según los libros y su valor apreciado por el mercado, como puede medirse mediante la relación mercado-libros (precio de acciones/valor contable por acción) o a través de la relación "q" de Tobin (valor en el mercado de los activos/coste estimado de sustitución). Si los sistemas contables reflejan una imagen correcta de las realidades económicas, estas relaciones serían igual a 1. La "q" de Tobin es superior a la relación mercado-libro porque incluye todos los activos, y no solamente el valor neto de la empresa. Además, estos activos no se registran conforme a sus costes originales, como sucede en los libros de contabilidad, sino con los costes necesarios para sustituirlos, lo que incluye la inflación. Cuando la "q" es mayor que 1, las empresas se ven incentivadas a invertir (Lindenberg y Ross, 1981), ya que un alto valor de mercado suele indicar por lo general que los inversores consideran que la empresa ofrece buenas oportunidades. El índice "q" es habitualmente mayor cuando las empresas disponen de fuertes ventajas competitivas, un factor que los sistemas contables no toman en cuenta.

El valor de mercado incluye el valor de los activos intangibles generados por la formación del personal, la investigación y desarrollo, la publicidad, etc. Estos ac-

"Algunos analistas económicos han observado (...) un desfase cada vez mayor entre los valores de las empresas según los libros y su valor apreciado por el mercado (...)"

"El valor de mercado incluye el valor de los activos intangibles generados por la formación del personal, la investigación y desarrollo, la publicidad, etc. (...) Hay casos en los que los intangibles pueden quedar integrados en la hoja de balances, particularmente en el caso de la adquisición de una empresa por otra."

1) Véase por ejemplo el New York Times del 2 de julio de 1996



“El reconocimiento de los gastos formativos con categoría de inversión dentro de los balances financieros de una empresa estimularía a tomar en cuenta los programas formativos en el momento de decidir las asignaciones presupuestarias, y a incluirlos en el “programa político” de los que deciden dentro de una empresa (...).”

tivos no son vendibles y su valor puede desaparecer junto con la empresa, por lo que los contables suelen ignorar estos bienes intangibles. No obstante, hay casos en los que los intangibles pueden quedar integrados en la hoja de balances, particularmente en el caso de la adquisición de una empresa por otra. En dicho caso, la clientela, o diferencia entre el coste de adquisición de la empresa y el coste según los libros contables de sus activos, puede quedar registrada en los libros de contabilidad. La cuestión de si una clientela constituye un bien real es debatible, pero existe el riesgo de comparar empresas cuyas hojas de balance incluyen un fuerte elemento de clientela con aquellas cuyos balances no lo hacen.

Conforme la Edad Industrial va cediendo el paso a la edad de la información, las empresas pueden subsistir o morir en función de elementos intangibles que jamás aparecen en una hoja de balance. La argumentación en favor de la contabilidad de recursos humanos es que los negocios han cambiado tanto en la época moderna que el sistema actual de contabilidad ya no representa con precisión su valor. Si los gastos en formación suponen una inversión capaz de generar ingresos en un futuro, la deducción de su importe de los beneficios disminuye los auténticos beneficios. En consecuencia, las acciones de una empresa alcanzarán precios altos en función de los beneficios publicados, si los inversores reconocen que algunos de los gastos constituyen en realidad una inversión de futuro. Finalmente, si los inversores desean utilizar los beneficios de una empresa como orientación del valor de ésta, necesitarán “normalizar” dichos beneficios para tomar en cuenta las distorsiones temporales procedentes de las técnicas contables. Black² indica que el objetivo de las normas contables es elaborar una cifra de beneficios que se corresponda lo más posible con el valor auténtico de la empresa.

La creación de incentivos para aumentar las inversiones en formación profesional

El reconocimiento de los gastos formativos con categoría de inversión dentro de los balances financieros de una empresa estimularía a tomar en cuenta los programas formativos en el momento de

decidir las asignaciones presupuestarias, y a incluirlos en el “programa político” de los que deciden dentro de una empresa (Guerrero-Barnay, 1996). Parece que son muchas las empresas que no planifican su política formativa de una manera estratégica o la utilizan como elemento estratégico, como parte de la estrategia de desarrollo empresarial (Brandsma, Kessler y Münch, 1995), debido en parte a la falta de claridad y a la incertidumbre sobre los rendimientos medidos de las inversiones en formación.

La idea sería que, para alcanzar determinados objetivos, resulta necesario implantar algunas innovaciones en el sistema de contabilidad, más bien “en nombre de su presunto potencial más que en razón de su posibilidad práctica o consecuencias reales” (Hopwood, 1984). Las decisiones de gerencia suelen estar guiadas por su efecto sobre los resultados financieros medidos, ya que “lo que se mide es lo que se consigue” (Kaplan y Norton, 1992), y lo registrado en las hojas de balance es algo visible a lo que pueden y deben reaccionar los gerentes.

Aparte de las consecuencias para el comportamiento de gestión, la capitalización de los gastos formativos durante una serie de años puede constituir un poderoso argumento favorable para el responsable de formación que proponga un curso muy caro y de alta calidad. Tratar estos gastos con categoría de activos permitirá abstraerlos de las reglas de depreciación. Como un antiguo contable y consultor independiente de la dirección³ ha afirmado, “nadie construiría casas si hubiera que amortizar los costes en un año”.

Viabilidad contable del registro de los gastos formativos en la hoja de balance

Conferir a los gatos formativos la categoría de inversión implica que éstos deberán registrarse en la hoja de balance tanto en calidad de activos como de pasivos. Los Principios Contables Generales Aceptados (PCGA) no permiten reconocer un activo que genere flujos de fondos contantes sin reconocer simultánea-

2) F. Black “The Magic in Earnings: Economic Earnings versus Accounting Earnings”. *Financial Analysts Journal*, 36: 3-8 (Nov-Dec 1980)

3) Jack Bowsher en “A capital Idea”, Beverly Geber, *Training*, enero de 1992: 31-34



mente el recurso económico o pasivo que creará los flujos de salida (NCI17).

Los gastos formativos como activos: la justificación contable

Durante los debates iniciales sobre la CRH, algunos autores (Jauch y Skigen, 1974) rechazaron la propuesta de incluir los recursos humanos en las hojas de balance porque los seres humanos no son propiedad de ninguna empresa y por tanto no cumplen las condiciones de los bienes o activos. Desde un punto de vista moral, esta posición es plenamente plausible. Pero sucede que las capacidades intelectuales y manuales de los trabajadores sí constituyen recursos disponibles y valorables que generarán futuros beneficios económicos para la empresa. La inclusión de estas capacidades como activos en un balance no carece de precedentes en la moderna bibliografía de la contabilidad. La NCI17 -Contabilidad de Arrendamientos- requiere incluir en los balances financieros a todos los activos físicos que susciten todos los beneficios y riesgos de la propiedad y que no sean propiedad legal de una empresa. Esta norma argumenta que, de otra forma, los balances empresariales no reflejarían auténticamente todos los recursos económicos disponibles para una empresa y sus obligaciones derivadas. La exclusión tanto de activos como de pasivos distorsionaría el rendimiento económico y la información clasificatoria de su valor financiero.

Las "Condiciones para la Preparación y Presentación de Balances Generales" (Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements" elaborado por la CNCI sugieren que siempre que los recursos humanos puedan producir futuros beneficios económicos a una empresa, cumplen las condiciones para que se les trate como activos. La Cláusula 49 indica que el recurso deberá estar controlado por la empresa. Sin embargo, como ya hemos señalado, no estamos considerando a las personas sino a sus capacidades intelectuales y manuales, que sí pertenecen a una empresa siempre que los trabajadores estén contratados por ella. Pierrat y Martory (1996) observan que el problema de tratar activos intangibles es que requieren otra forma de definir el poder que ya no depende

de la propiedad sino de la capacidad para gestionar equipos y controlar conocimientos y competencias prácticas. La Cláusula 26 (relevancia) y la Cláusula 83 (reconocimiento) del marco elaborado por la CNCI también reclaman atención. El elemento de relevancia implica que la inclusión de un activo debe influir sobre las decisiones económicas de sus usuarios o, como mínimo, hacerles reevaluar una decisión pasada. El reconocimiento requiere que se fije el valor del activo de manera fiable antes de que pueda registrarse en el balance general.

El reconocimiento de una obligación asociada al activo: la definición de un pasivo

Hemos citado la NCI17 como la definición para el registro adecuado de un activo, por lo que la examinaremos a continuación a fin de comprender su postura sobre el reconocimiento de toda obligación. La Cláusula 6 estipula explícitamente la existencia de una obligación cuando se obtienen beneficios económicos del activo. La Cláusula 49 de las Condiciones clarifica la situación definiendo la calidad de pasivo como

"una obligación actual de la empresa procedente de acontecimientos anteriores, cuya liquidación debe producir una salida de la empresa de recursos que incorporan beneficios económicos".

La Cláusula 91 de las Condiciones especifica la forma de registrar esto en el balance de situación general financiera:

"cuando la cantidad con la que se liquida el pasivo pueda medirse con fiabilidad".

Los principios de la CRH, que utilizan estas recomendaciones, definen los pasivos asociados a la contabilidad de activos humanos como salarios y beneficios de los trabajadores (Turner, 1996).

Por lo que respecta a la formación, si el activo se valora a partir de gastos reales, el pasivo debiera ser una deuda real emitida por la empresa para financiar sus gastos formativos. Podrían utilizarse devoluciones fiscales para apoyar los programas formativos impartidos por las empresas y ayudar a los trabajadores a

"Por lo que respecta a la formación, si el activo se valora a partir de gastos reales, el pasivo debiera ser una deuda real emitida por la empresa para financiar sus gastos formativos."



Cuadro 1:
Cambios en la contabilidad del gasto formativo registrados en la hoja de balance (periodo 0)

Indicadores contables	Antes de registrarse en la hoja de balance	Tras el registro en la hoja de balance	
		Coste inicial	Valor actual
Gastos formativos	TE	TE	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$
Beneficios antes de impuestos	P	P+TE	P+TE
Impuestos sobre la renta	t.P	t(P+TE)	t(P+TE)
Valor en libros de los activos	A	A+TE	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$

actuar como inversores en su propia formación. El procedimiento podría inspirarse en el mercado de bonos municipales de Estados Unidos, que permite la emisión de bonos exentos de impuestos, siempre que el emisor desee invertir en proyectos directamente relacionados con una actividad no lucrativa, premisa legal -exclusiva para el mercado de bonos municipales- que se denomina "regla de financiación de proyectos". Esta regla requiere que la organización emprenda una serie de proyectos de capital aprobado cuyo valor en dólares iguale o exceda el importe de la financiación exenta fiscalmente. Mientras que las emisiones de deudas proporcionan a las corporaciones fiscalizables una reducción de impuestos a escala de la corporación, el mercado municipal de bonos proporciona reducciones fiscales a escala personal. Esto podría demostrar ser muy interesante si dichos bonos consiguieran ofrecerse con preferencia a los beneficiarios del programa formativo que se pretende financiar.

Modelos de valoración

La Cláusula 100 de las Condiciones permite medir activos utilizando uno de cuatro modelos posibles: coste inicial, coste corriente, valor realizable o valor actual. Estos modelos son los utilizados actual-

mente por las organizaciones deportivas del UK y de los Países Bajos para evaluar los recursos humanos de los servicios que encarnan los jugadores de fútbol (Morrow, 1996). ¿Qué relevancia tienen estos modelos para los costes formativos?

El coste inicial: un modelo objetivo

La utilización del coste inicial suele considerarse como el más apropiado de los cuatro métodos. Resulta objetivo, directamente comparable con el tratamiento contable de la mayoría de los restantes activos y permite asignar correctamente los costes que implica el activo durante toda su duración. La objetividad del método consiste en que no mide el valor de los recursos humanos en la empresa, sino simplemente los costes iniciales implicados. En la práctica, el coste de la formación se depreciaría a lo largo del tiempo esperado de validez de los conocimientos obtenidos durante el curso de formación. El vencimiento de unos bonos podría basarse en el mismo periodo de tiempo.

Los otros métodos potenciales de valoración: modelos subjetivos

Los otros tres métodos potenciales restantes exigen un grado de subjetividad que seguirá restringiendo la oportunidad de integrar los activos humanos en los balances generales de las empresas.

El modelo de coste corriente actualiza el coste inicial a su equivalente actual, y por tanto tampoco reconoce el valor económico del recurso. En el UK, los clubs de fútbol multiplican los ingresos brutos de un jugador por un factor de coeficiente que varía en función de la edad del jugador (UEFA, 1992). El punto débil de este modelo particular de salarios es que ignora el valor temporal del dinero. En los Países Bajos, el traspaso potencial, esto es el coeficiente de salario bruto,* en función de la edad y del salario, se multiplica por un factor de prudencia del 0,25 (Brummans y Langendijk, 1995), con lo que se intenta cumplir la condición de descontar futuros beneficios.

Los dos métodos restantes son evaluaciones de mercado. Cuando los utilizan los clubs deportivos, esto supone que los grandes importes de dinero que los clubs

gastan en traspasos suponen una actividad comercial que puede utilizarse como base para una sistema de registrar a los jugadores como activos de contabilidad.

El método del valor realizable supone que la formación es un activo que puede negociarse como una mercancía vendible, a través de un mercado adecuado de bonos de formación, como se ha mencionado antes.

El método del valor actual se basa en la regla de flujos de efectivos descontados, representando estos flujos de efectivos los futuros ingresos que se esperan de formar a los trabajadores. El problema consiste en determinar estos ingresos, dado que la mayoría de las inversiones en los recursos humanos tienden a no producir rendimientos a corto plazo, sino más bien a plazo largo, especialmente cuando se trata de una valoración monetaria. La tasa de descuento utilizada puede ser o bien el coste en capitales de la empresa, si no hay un recurso financiero especial como los bonos específicos, o el coste de la deuda que representa la prima que debe pagarse a los suscriptores de bonos, en caso de organizarse un mercado para ello. La diferencia entre el gasto formativo y los flujos de efectivos descontados que implica el programa de formación representaría el valor añadido a la empresa por la formación.

Evaluación comparativa de los modelos de registro de gastos formativos en la hoja de balances

Los cuadros que presentamos al final del artículo comparan las modificaciones contables de los modelos y sus efectos sobre los beneficios de la empresa, el valor en libros y el impuesto sobre la renta. El Cuadro 1 se refiere al periodo 0, cuando los gastos formativos se registran en la hoja de balances en lugar de una cuenta de beneficios y pérdidas; el Cuadro 2 refleja los cambios que suceden en la contabilidad durante los periodos de depreciación, esto es de 1 a 5, suponiendo que los gastos formativos se deprecien en 5 periodos. No ilustramos los modelos de coste corriente y del valor realizable porque suponen una valoración de mercado que puede suponerse equivalente a los costes históricos en el caso particular de la formación.

Cuadro 2: Cambios en la contabilidad del gasto formativo registrados en la hoja de balance (periodos 1 a 5)

Indicadores contables	Coste inicial	Valor actual
Amortización de los gastos formativos	TE/5	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Beneficios	P-TE/5	$P - \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Impuestos sobre la renta	t(P-TE/5)	$t(P - \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5)$
Valor en libros de los activos	A+TE	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$

La consecuencia principal del registro de los gastos formativos en una hoja de balance es que se incrementan los beneficios, y por tanto el impuesto sobre la renta durante el primer año, descendiendo los impuestos sobre la renta a lo largo de los años subsiguientes. Debemos mencionar que la emisión de una deuda para financiar la formación produce desgravaciones fiscales generadas por el interés financiero pagado a los suscriptores de los bonos.

“La consecuencia principal del registro de los gastos formativos en una hoja de balance es que se incrementan los beneficios, y por tanto el impuesto sobre la renta durante el primer año, descendiendo los impuestos sobre la renta a lo largo de los años subsiguientes.”

Conclusión

Podemos concluir que no existen obstáculos técnicos para reconocer los gastos formativos como activos o pasivos desde un punto de vista contable. Así pues, podrían hacerse recomendaciones relevantes a los Estados Miembros en cuanto a incentivos fiscales, para fomentar la formación profesional y favorecer la participación de los trabajadores en su propia formación dentro de la empresa. Las dos cuestiones esenciales son:

- ❑ ¿cuáles son las políticas, estrategias e incentivos eficaces para promover la inversión en recursos humanos?
- ❑ ¿quién debe pagar los diferentes tipos de enseñanza y formación?

Las dos preguntas se hallan estrechamente emparentadas. El Objetivo 5 aspira a pro-



mover la formación empresarial, utilizando las posibilidades que ofrecen las normas internacionales actuales de contabilidad para mejorar el registro económico de la formación. Si se considera la formación como una inversión, pueden concebirse instrumentos financieros adecuados para promover el papel de los trabajadores como inversores en su propia forma-

ción, dándoles una mayor responsabilidad sobre el activo que virtualmente representan. En la práctica, los asalariados podrán participar financieramente en su formación junto con las instituciones públicas a través de una política conveniente de desgravación fiscal. La financiación de esta inversión será entonces de carácter tanto individual como colectivo.

Referencias bibliográficas

- Brandsma, J., F. Kessler and J. Münch** (1995) *Continuing vocational training in Europe : State of the art and perspectives*. Utrecht, Lemma.
- Brummans, R.J.J. and H.P.A.J. Langendijk** (1995) "Human Resource Accounting in Football Clubs : a Comparative Study of the Accounting Practices in the Netherlands and the United Kingdom". *Documento de trabajo de la Universidad de Amsterdam*.
- Flamholtz, E.G.** (1972) "Toward a theory of human resource valuation : a stochastic process with service rewards" *The Accounting Review*, pp.253-267, abril.
- Guerrero-Barnay, I.** (1996) "Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises." Documento presentado en la *Conferencia Temática del Libro Blanco sobre el Objetivo 5*, en Bruselas, 26 y 27 de setiembre.
- Hopwood, A.G.** (1984) "Accounting and the Pursuit of Efficiency" in A.G. Hopwood and C. Tomkins eds. *Issues in Public Sector Accounting* (Philip Allan; Oxford) ; pp. 167-187.
- Jauch, R. and M. Skigen** (1974) "Human Resource Accounting : a Critical Evaluation" *Management Accounting*, pp. 33-36, mayo.
- Kaplan, R.S. and D.P. Norton** (1992) "The balanced scorecard - Measures that drive performance". *Harvard Business Review*, pp. 71-79, enero-febrero.
- Lindenberg, E.B. and S.A. Ross** (1981) "Tobin's q ratio and industrial organisation", *Journal of Business*, 54, pp. 1-32.
- Likert, R.** (1967), *The Human Organisation, its management and value*, Nueva York, MacGraw-Hill.
- Morrow, S.** (1996) "Football players as human assets. Measurement as the critical factor in asset recognition : a case study investigation". *Journal of HRCA*, vol.1 , n°1, pp.75-97
- Pierrat, C. et B. Martory** (1996) *La gestion de l'immatériel*, París, Nathan
- Sackmann, S.A., E.G. Flamholtz and M.L. Bullen** (1989) "Human resource accounting : a state-of-the-art review", *Journal of Accounting Literature*, 8, pp. 235-264
- Turner, G.** (1996) "Human resource accounting - Whim or wisdom ?" *Journal of HRCA*, vol.1 , n°1, pp.63-73
- UEFA** (1992) *Principles of co-operation between member states of UEFA and their clubs*, Unión de las Asociaciones Europeas de Fútbol, Berna, Suiza.



La interpretación las estadísticas formativas en Europa: una advertencia profiláctica

Introducción¹

La importancia de la enseñanza y la formación como un factor clave para estimular el crecimiento, incrementar la competitividad y reducir el paro está reconocida por todos los Estados Miembros de la Unión Europea (UE). Muy en particular, el Libro Blanco *Crecimiento, Competitividad y Empleo*, considera la formación como “el catalizador de una sociedad en mutación” (Comisión Europea, 1994). Y sin embargo, reina la incertidumbre sobre el grado en el que los sistemas educativos y formativos pueden mejorar las competencias de la fuerza de trabajo europea. En este contexto, es conveniente considerar la idoneidad de los datos formativos actualmente disponibles para los políticos e investigadores a escala europea que se dedican a estudiar esta relación. Señalaremos en este artículo que reina la incertidumbre tanto sobre las entradas/inputs al proceso formativo como sobre las repercusiones de éste para las competencias del trabajador. En Gran Bretaña existen algunos escasos estudios sobre las repercusiones salariales de la formación (p. e. Blundell et al, 1996), pero prácticamente ningún dato directo sobre las repercusiones de la formación en cuanto al rendimiento de las empresas (Green, 1997). En nuestra opinión, ello es consecuencia en parte de las poco potentes estadísticas formativas y tiene por resultado que el debate político podría beneficiarse considerablemente si mejorase la recopilación e interpretación de dichas estadísticas. Además, mostraremos que los datos sobre los costes iniciales de formación son relativamente escasos, a pesar de la mayor importancia económica que se presta a la formación y de

los recursos destinados actualmente a fomentarla.

El artículo comienza examinando brevemente las fuentes y el tipo de los datos formativos recogidos periódicamente a escala europea. Los Estados Miembros proporcionan estos datos a Eurostat (la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas), pues están obligados como miembros de la Comunidad Europea a efectuar periódicamente una Encuesta de la Población Activa (EPA). En ella se incluye una relación de cuestiones comunes, un marco común de codificación para las respuestas recogidas y el empleo de definiciones comúnmente acordadas. Sin embargo, las agencias de recogida de datos designadas por cada Estado Miembro son responsables de la selección de la muestra, la preparación de los cuestionarios, la ejecución de las entrevistas en los hogares y de remitir los resultados a Eurostat de conformidad con el método común de codificación. Inevitablemente, ello implica que los datos formativos remitidos a Eurostat resulten selectivos. El objetivo de este artículo es mostrar que estos datos sobre la formación recogidos a escala nacional pueden interpretarse de otras muchas formas además de las que permiten actualmente los datos de Eurostat, puesto que a escala nacional se dispone simplemente de más datos.

Para probarlo, el artículo presenta un análisis detallado de los datos formativos de la EPA del UK, a la que han recurrido periódicamente círculos políticos nacionales para dar una imagen optimista de las actividades formativas en los últimos años. Por ejemplo un análisis reciente del mercado de trabajo británico concluía afirmando:

Alan Felstead

Investigador Superior del
Centro de Estudios del Mercado de Trabajo, Universidad de Leicester

Francis Green

Catedrático de economía,
Departamento de Ciencias
Económicas, Universidad de Kent

Ken Mayhew

Profesor de economía del
Pembroke College, Oxford

Es conveniente considerar la idoneidad de los datos formativos actualmente disponibles para los políticos e investigadores a escala europea. Reina la incertidumbre tanto sobre las entradas/inputs al proceso formativo como sobre las repercusiones de éste para las competencias del trabajador. El debate político podría beneficiarse considerablemente si mejorase la recopilación e interpretación de dichas estadísticas. Además, los datos sobre los costes iniciales de formación son relativamente escasos, a pesar de la mayor importancia económica que se presta a la formación y de los recursos destinados actualmente a fomentarla.

1) Este artículo refleja en parte un proyecto de investigación de extensión mucho mayor, compuesto por tres secciones: un análisis de las estadísticas sobre la formación en Gran Bretaña; una encuesta personal de una muestra representativa de 1.539 ciudadanos con empleo, y una encuesta postal de 462 organizaciones integradas en la Confederación de la Industria Británica (CBI). Los lectores interesados en una exposición más detallada de nuestros resultados pueden consultar Felstead et al., (1997) y CBI (1997). Una recopilación más actualizada de los datos sobre formación de la EPA UK se encuentra en Felstead et al. (1998).



“(...) a pesar de tener cuatro indicadores donde elegir, los cuadros resumen publicados sólo registran los índices de participación en formación (...)”

“Las actividades formativas se han incrementado sustancialmente desde 1985, y han alcanzado la máxima rapidez en los últimos años ochenta. A la recesión acompañó un descenso, seguido por un incremento que ha alcanzado su pico en 1994... Es posible afirmar que la actividad formativa en el Reino Unido será en la primavera de 1996 superior a la de cualquier época precedente” (DSEE, -Mº. de Ed.-, 1997).

Sin embargo, nuestra opinión es que el empleo selectivo de datos EPA, como en este caso, refleja una imagen incompleta y errónea de las tendencias en la actividad formativa. De hecho, el artículo mostrará que es necesaria una interpretación más cuidadosa. Señalaremos que este problema se agrava aún más en el caso de los datos formativos de Eurostat, puesto que éstos ofrecen menos formas aún para analizar modelos de las actividades formativas. La interpretación de las estadísticas formativas a escala europea afronta por tanto una serie de riesgos y debe efectuarse con la máxima cautela.

Los datos formativos de Eurostat

La elaboración de estadísticas comparables sobre la fuerza de trabajo a escala comunitaria ha sido tarea prioritaria desde la creación de la Comunidad Europea en 1958. Si bien todos los Estados Miembros de aquella época elaboraban estadísticas sobre el mercado de trabajo e incluían datos formativos, la comparación intereuropea resultaba problemática. Las fuentes empleadas, las definiciones adoptadas y los métodos de recogida de datos diferían hasta tal punto que las comparaciones de aspectos equivalentes se hacían prácticamente imposibles. Por este motivo, la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) efectúa periódicamente la Encuesta de Población Activa de la Comunidad Europea (EPA CE).

La primera EPA CE se efectuó entre los seis Estados Miembros originales de la Comunidad, en 1960. De 1968 a 1971 se llevó a cabo con periodicidad anual, y de 1973 a 1981 bianualmente, sin que las características básicas de la encuesta sufrieran modificaciones. La encuesta vol-

vió a la periodicidad anual en 1983, que ha mantenido hasta la fecha. No obstante, entre 1983 y 1991 fueron añadiéndose una serie revisada de elementos para garantizar un mejor nivel de comparabilidad entre los Estados Miembros y, en la medida de lo posible, de éstos con otros países. En 1992 se actualizó una vez más la encuesta. Esta decisión se debió a una serie de evoluciones del mercado laboral, que debían teóricamente cambiar los requisitos formativos para los años noventa. Entre estas se cuenta la repercusión del Mercado Único Europeo, los efectos de los cambios políticos en la Europa del Este y otros países en cuanto a la movilidad laboral, y la importancia de la enseñanza y la formación para configurar la forma de la fuerza de trabajo europea actual y futura.

El resultado de estos cambios es que resulta sencillamente imposible comparar resultados entre las nuevas versiones de la encuesta (1992 hasta la fecha) y las versiones precedentes efectuadas entre 1983 y 1991. Sólo una de las cuatro cuestiones sobre la formación que pregunta actualmente la EPA CE es común a las dos versiones, dos son preguntas complementarias completamente nuevas en las versiones modernas, y la cuarta se encuentra codificada de manera distinta y es aplicable a una fracción más amplia de la fuerza de trabajo que en las encuestas precedentes (Eurostat, 1992).

Las nuevas versiones de la encuesta recopilan datos sobre:

- índices de participación en medidas de enseñanza o formación, en las cuatro semanas inmediatamente anteriores a la entrevista;
- naturaleza de las medidas;
- duración total de éstas; y
- número habitual de horas de formación a la semana.

No se recogen datos de ningún tipo sobre quién paga la formación. Así pues, resulta difícil analizar el tema de la financiación con estos datos. Sin embargo, a pesar de tener cuatro indicadores donde elegir, los cuadros resumen publicados sólo registran los índices de participación en formación (Eurostat, 1995, 1996a y 1996b). Este dato refleja que la incidencia general de la formación se incrementó



en Europa en el periodo de 1993 a 1995 (véase el cuadro 1). No obstante, puede observarse que no en todos los países se manifestó la misma evolución. En Grecia, Francia, Países Bajos y Portugal la participación formativa descendió, mientras que en el resto de Europa se incrementó o se mantuvo estática. También es digno de mención que los porcentajes que reflejan una participación en la formación difieren sustancialmente entre los países, pues algunos registran participaciones en la formación superiores al doble (Dinamarca, Países Bajos, Suecia y el UK), mientras otros se hallan muy por debajo del promedio europeo (p. e. Grecia, Francia y Bélgica).

Esto puede indicar diferencias reales en la actividad formativa en Europa, pero también puede sugerirnos que la noción de "formación" difiere entre los Estados Miembros de maneras que no se reflejan fácilmente en las encuestas por hogares de este tipo (véase Méhaut, 1992; Campanelli *et al.*, 1994). Como consecuencia, debemos ser cuidadosos a la hora de conceder mucha fiabilidad a las comparaciones de actividades formativas en la UE, a pesar de que la intención declarada de la EPA CE es la de proporcionar una encuesta de población activa "armonzizada y coordinada" entre los hogares de personas nacionales de cada Estado Miembro (Eurostat, 1992: 53). Además, nuestro análisis de la EPA CE -de la que se han extraído los datos británicos contenidos en las encuestas Eurostat- sugiere que fiarse de un único indicador puede producir una imagen errónea de la actividad formativa dentro de un mismo país, por no hablar de los 15 Estados Miembros.

Los resultados de la Encuesta de la Formación Profesional Continua (EFPC) vienen a sugerir en buena parte lo mismo. La EFPC se llevó a cabo en 1994 con preguntas sobre la formación impartida por las empresas en 1993. Se recopilaron datos en los 12 Estados Miembros de la UE. Las muestras nacionales comprendían una muestra representativa de empresas de 10 o más trabajadores. En total, participaron en la encuesta cerca de 50.000 empresas. A fin de garantizar un alto nivel de comparabilidad, Eurostat publicó unas directrices generales para llevar a cabo la encuesta. Los

Cuadro 1:

Índices Europeos de Participación en la Formación¹

Estado Miembro	1993 ²	1994	1995
Europa 12/15	6,5	6,9	6,9
Bélgica	2,9	2,7	3,1
Dinamarca	17,1	16,7	17,5
Alemania	4,7	5,6	4,8
Grecia	1,3	1,1	1,0
España	3,0	3,5	4,0
Francia	3,1	2,9	2,7
Irlanda	5,8	6,4	7,0
Italia	3,0	3,0	3,4
Luxemburgo	3,0	3,5	3,3
Países Bajos	17,4	16,3	15,4
Austria	—	—	8,4
Portugal	4,3	4,5	3,8
Finlandia	—	—	5,8
Suecia	—	—	18,2
Reino Unido	13,9	15,0	13,9

1) Los datos registrados se refieren al porcentaje de trabajadores entre 25 y 59 años que reciben una formación durante las cuatro semanas precedentes a la encuesta.

2) Aunque la EPA CE de 1992 recogía datos similares, no incluía éstos en los cuadros resumen publicados en dicho año (Eurostat, 1994).

Fuente: Eurostat (1995, 1996a y 1996b: Cuadro 066).

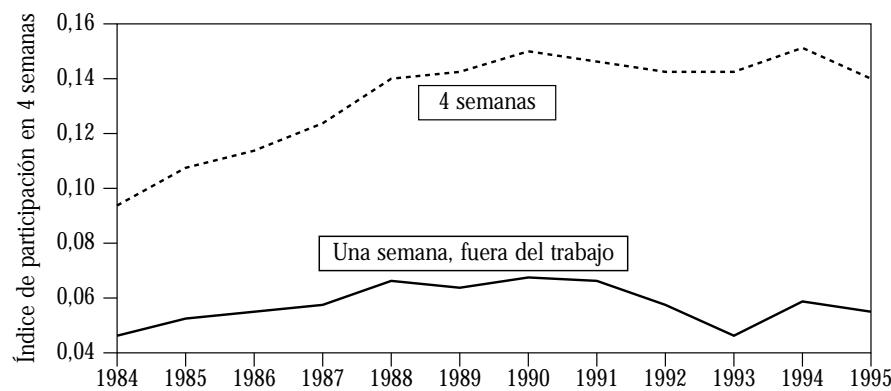
resultados muestran que el índice de participación de los trabajadores en la Formación Profesional Continua (FPC) puede inducir a confusión. Por ejemplo, tanto el UK como Irlanda están por encima del promedio según este índice, mientras que Grecia y Portugal caen por debajo de la media. Y sin embargo, utilizando la duración media de la FPC como índice, el resultado es justo al revés: el UK e Irlanda salen relativamente malparados, mientras que Grecia y Portugal arrojan resultados relativamente buenos (Comisión Europea, 1997).

Además, la EFPC ofrece otros muchos puntos -como el coste de los cursos de FPC y el coste por participante- no disponibles en la EPA CE. Así y todo, la EPA CE significa una fuente anual de datos formativos, mientras que la EFPC nos ofrece simplemente una instantánea única de la formación. En lo que sigue nos centramos en un análisis de la EPA del UK, como componente -junto con las otras 14 EPAs- de la EPA CE, única fuente periódica de datos formativos para toda Europa.

"En general, en los doce Estados Miembros de entonces, más de una cuarta parte del tiempo invertido en cursos formativos se destinó a formar en las técnicas empleadas para la producción de las mercancías o servicios elaborados por la empresa."



Cuadro 2: Índice de participación en la formación



Trabajadores en Gran Bretaña, excluyendo estudiantes de jornada completa y Fuerzas Armadas de Su Majestad

Fuente: Estadística sobre la Fuerza de Trabajo; trimestres de primavera

La cantidad de formación

Para examinar las principales tendencias británicas, la EPA plantea la siguiente pregunta: "¿ha participado usted en las últimas cuatro semanas en cualquier actividad formativa relacionada con su empleo o con un empleo que pueda desempeñar en el futuro?" (véase el cuadro 2). Surgen dos problemas inmediatos: en primer lugar, el valor del verano de 1994 plantea una discontinuidad en la serie de encuestas (las analizamos más adelante), pues el índice de participación descendió ligeramente; en segundo lugar, y con mayor relevancia, la primera encuesta en 1984 manifiesta un número inusualmente alto de trabajadores que no contestaron a la pregunta sobre la formación (unas diez veces más de los que no lo hicieron en años subsiguientes). Ignorando dicho año, la tendencia entre 1985 y 1994 refleja un incremento importante en la participación en formaciones. Esta tendencia constituye la principal base estadística para deducir que se ha producido un incremento en la formación. Este incremento parece difundirse ampliamente entre la fuerza de trabajo, tanto entre edades como entre sexos. Sin embargo, también se han registrado los índices de participación de una semana en la formación fuera del trabajo (véase también el cuadro 1), y dicho índice se incrementó más o menos paralelamente al índice de las cuatro semanas, hasta 1988. Tras este año,

el índice se estabilizó y descendió en años posteriores, de suerte que para todo el periodo sólo se observó un pequeño incremento en el índice de formaciones de una semana. Esto nos lleva a cuestionar inmediatamente las tajantes deducciones extraídas de los datos para las formaciones de cuatro semanas.

Además, los índices de participación solamente nos cuentan una parte del total, como sugieren los datos de la EFPC. Una medida inteligente de la cantidad o del volumen sólo puede obtenerse conociendo la duración media de los períodos formativos de quienes reciben formación en el periodo de las cuatro semanas. La EPA no contiene esta información sobre las cuatro semanas. No obstante, pregunta a los encuestados el número de horas de formación recibidas durante la última semana antes de la entrevista (como hace también la EPA CE). Hasta 1992, la cuestión abarcaba exclusivamente la formación fuera del trabajo. De esta manera, podemos calcular el volumen total de formación impartida fuera del trabajo y dividirlo por el número de trabajadores, para obtener un cálculo de las horas en promedio y de la formación recibida fuera del trabajo (véase el cuadro 3). Claramente, esta estimación no es ideal porque excluye a la formación en el trabajo, pero se trata de la mejor aproximación inicial al volumen formativo de que disponemos. Es interesante que apenas refleje un aumento para todo el periodo, ya que el incremento producido a finales de los ochenta resulta más o menos contrarrestado por el descenso de los primeros años noventa. Así pues, se observa un índice de participación plano en la formación fuera del trabajo de una semana y apenas algunos cambios en el volumen de la formación fuera del trabajo obtenida por cada persona durante esta única semana.

¿Cómo cuadra esta observación con la imagen más boyante que arroja el índice de cuatro semanas? Una posibilidad que podemos excluir ya es que se haya producido una tendencia hacia la participación a largo plazo en la formación en el trabajo. Por el contrario, la EPA muestra un ligero descenso en la proporción de episodios formativos que sólo incluyen formación en el trabajo, del 31% en 1985 al 26% en 1995. La única posibilidad admisible es que, si bien en los periodos de



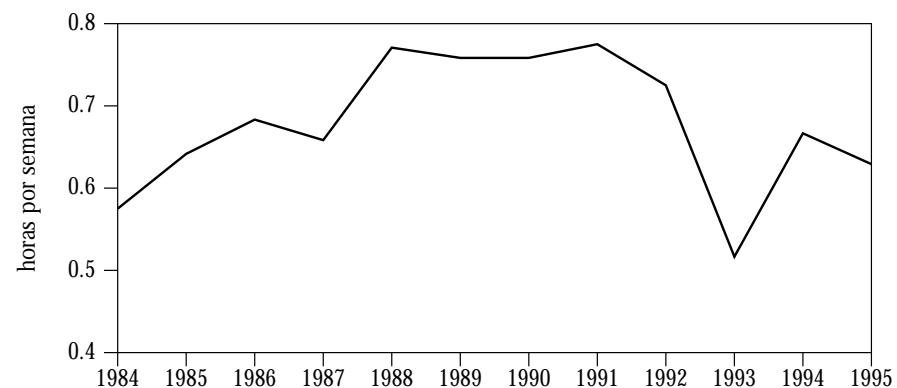
cuatro semanas han participado más personas que antes, la cantidad de formación que han recibido dichas personas haya disminuido. Existen datos de la propia EPA que apoyan esta conclusión. En 1985, un 26% de las personas formadas lo fueron en cursos que duraban menos de una semana. La cifra correspondiente para 1994 fue del 45%. Un ejemplo hipotético puede ayudarnos a esclarecer esta idea: imaginemos que un porcentaje "X" de la población que sigue un curso de dos semanas queda sustituido por un porcentaje "2X" que reciben un curso de una semana. Consideremos lo que sucedería con el índice de participación en formaciones durante cuatro semanas, suponiendo que la fecha de la encuesta sea aleatoria. En el caso del curso de dos semanas habría cinco semanas en las que los participantes podrían constestar "sí" a la cuestión de la EPA sobre formaciones en cuatro semanas. En el caso del curso de una semana, estas cinco semanas se reducirían a cuatro, pero dado que en la formación participa el doble de personas, el índice de participación en las cuatro semanas sería superior, en proporción de 8 a 5. Por otro lado, el índice de participación de una semana permanecería igual, y también el volumen formativo, ya que aunque el número de personas se haya duplicado la duración de la formación se ha reducido a la mitad.

No obstante, ni la tendencia hacia cursos de duración menor ni los datos de participación temporal por horas en formaciones fuera del trabajo durante una semana se hallan incluidos en la compilación anual de estadísticas formativas para el UK (por ejemplo, la HMSO -Oficina de Publicaciones Oficiales británica- de 1996). Así, por ejemplo, las estadísticas publicadas sobre el volumen de permisos de formación dejan algo que desear. El incremento en el índice de participación en las cuatro semanas precedentes a una encuesta no puede aceptarse como un indicador válido del incremento en el volumen de formación.

Entrevistas por representación

Una proporción considerable de las entrevistas se efectuaban por representación, a través de otro miembro de la familia.

Cuadro 3:
Volumen de formación por trabajador



Trabajadores en Gran Bretaña, excluyéndose estudiantes de jornada completa y Fuerzas Armadas de Su Majestad

*Formación fuera del trabajo. Fuente: Estadística de Población Activa; trimestres de primavera

Esto se efectúa cuando resulta imposible establecer contacto con la persona seleccionada. Las entrevistas por representación son un rasgo particular de la EPA y se deben a la necesidad de minimizar los costes de las visitas adicionales que se requerirían para contactar directamente al (a la) seleccionado/a. Pero podemos cuestionar la exactitud con la que un miembro de la familia puede informar sobre la experiencia formativa de otro, particularmente dado que la formación puede tener un carácter no convencional, haberse efectuado en el trabajo y remontarse hasta 13 semanas antes de la encuesta. Estas entrevistas por representación suelen ser frecuentes entre los jóvenes, destinatarios típicos de la mayor parte de la formación (véase el cuadro 4). Además, hay bastantes más entrevistas de varones por representación que de hembras. Tanto para varones como para hembras, mientras que la respuesta de los entrevistados por representación indican una tendencia general poco marcada para el periodo 1985-1995, dicha tendencia resulta claramente ascendente en el caso de las entrevistas directas. ¿Cuál de los dos grupos representa la tendencia auténtica, si es que alguno lo hace? Una tendencia de la EPA registrada con frecuencia es la asimilación y solapamiento de la formación de varones con la de hembras (Felstead, 1997). Sin embargo, con las entrevistas personales se aprecia que la participación formativa de los varones supera aún marginalmente a la de las hembras en



Cuadro 4:
Entrevistas efectuadas por representación
(porcentaje de trabajadores en Gran Bretaña)

		Varones	Hembras
1985	Todos	52,7	29,4
	Menores de 25	63,5	51,5
1995	Todos	42,1	24,8
	Menores de 25	55,0	42,8

Fuente: Encuesta de Población Activa; trimestres de primavera.

“(…) sería útil disponer de información sobre el objetivo de la formación. Pero ésta es nula.”

1995, mientras que las entrevistas por representación reflejaron una participación femenina significativamente superior. La realidad auténtica resulta incierta

Los encuestados que responden por representación pueden acordarse de episodios formativos sólo cuando éstos hayan sido de importancia. Las horas semanales en promedio de formación fuera del trabajo son ligeramente superiores para los encuestados por representación (12,3 frente a 11,1 horas). La diferencia se hace incluso mayor para las horas de formación en el trabajo. No se observó sin embargo, entre los encuestados por representación propensión a indicar que una proporción mayor de la formación se había efectuado fuera del trabajo. Las entrevistas por representación también pueden mantener una relación con otros factores que probablemente influyan la duración de la formación. Para comprobar esta posibilidad incluimos una variable falsa para las entrevistas por representación en un análisis de variables múltiples sobre participación en formación, junto a otros muchos determinantes convencionales. Los resultados indican que las entrevistas por representación impiden un efecto claramente descendente a la probabilidad de registrar participaciones en formación, incluso después de controlar los otros factores (Green y Zanchi, 1997).

La discontinuidad de 1994

La interpretación de tendencias se ha hecho también más eficiente desde la encues-

ta del verano de 1994. Por primera vez, el cuestionario preguntaba la formación relacionada con el empleo en los tres meses previos, preguntando a continuación si durante el periodo estándar de cuatro semanas se había efectuado “cualquier formación de ese tipo”. Se esperaba, utilizando la muestra fija de la encuesta, que fuera posible registrar la participación de los encuestados en formaciones durante todo un año. Lamentablemente, el cambio dio lugar a un descenso de entre el 1 y el 2% en el índice de participación registrado para las cuatro semanas.

Una posible explicación de la discontinuidad registrada es que la interpretación de las palabras “de ese tipo” puede prestarse a confusión: quizás una minoría de los encuestados contestasen “no” si la formación “de ese tipo” finalizó antes de que comenzasen las cuatro semanas previas, incluso aun cuando hubieran recibido otro tipo de formación durante las cuatro semanas. Los técnicos han recomendado directamente cautela en la comparación de los años anteriores y posteriores a esta brecha de discontinuidad. No obstante, se trata probablemente de un problema menor comparándolo con algunos de los otros temas que hemos planteado.

El contenido y la calidad de la formación

Gran parte del debate sobre si el UK ha experimentado una revolución formativa se refiere al tipo de formación impartida: por ejemplo, los escépticos argumentan con frecuencia que gran parte de dicha formación ha sido de carácter defensivo (por ejemplo, para cumplir reglamentos de salud y seguridad en el trabajo) y relacionada con la impartición de competencias “de bajo nivel”. Lamentablemente, la información sobre las características de la formación es bastante escasa en las estadísticas publicadas.

Una serie de características resultan de relevancia. Como hemos indicado, sería útil disponer de información sobre el objetivo de la formación. Pero ésta es nula. En representación de la calidad se utiliza con frecuencia el hecho de si la formación conduce o no a una cualifica-



ción. Durante una época, la EPA recogía información sobre esta característica, y entre 1990 y 1992 se registró un ligero incremento en la proporción de formaciones que permitían alcanzar una cualificación. Tras 1992 se abandonó la pregunta. Cuando ésta volvió a incluirse en 1996, se observó que este indicador de la calidad había continuado mejorando para las mujeres -la proporción de aquellas que se formaban para una cualificación había ascendido del 44,8% en 1992 al 46,3%. Por el contrario, la proporción para hombres había disminuido: del 44,5% al 41,7%. Tomando ambos sexos en conjunto, la proporción apenas había cambiado: un 44,6% en 1992, comparando con un 44,0% en 1996.

Se dispone de una tendencia a largo plazo sobre la escisión de la formación en el trabajo y fuera del trabajo. Se trata de un indicador ambiguo de la calidad de la formación, pero dentro de su contexto la EPA muestra que el equilibrio se ha desplazado, como ya hemos indicado, en favor de la formación fuera del trabajo.

En los últimos años la EPA ha incluido una pregunta sobre la naturaleza de las competencias que la formación debía teóricamente desarrollar. Se preguntaba a los encuestados si ésta era "¿para mejorar sus competencias en el tipo de trabajo que efectúa o que ha efectuado; o para obtener competencias correspondientes a un tipo completamente distinto de trabajo?". La EPA CE también ha recogido datos similares. Sin embargo, esta pregunta es de un uso limitado. En particular, la teoría sugiere que un elemento clave es si las competencias o capacidades son útiles sólo para el empresario actual ("específicas") o si lo son para una serie de otros empresarios potenciales ("transferibles"). Los datos sobre este tema podrían alimentar el debate sobre hasta qué punto el furtivismo de trabajadores capacitados disuade a las empresas de ofrecer formación en competencias transferibles. El problema es que la cuestión de la EPA alude más a un trabajo diferente que a un empresario diferente.

¿Quién paga la formación?

Otro tema importante para todo análisis de niveles y tendencias es el de la finan-

ciación. La EPA ofrece datos que pretenden medir la financiación de la formación. Registra quién paga las tasas (si existen) y también intenta recoger datos sobre los salarios a que renuncian los alumnos. Sin embargo, esta última información es inadecuada como medida de sobre quién recaen los costes de oportunidad. Los ciudadanos pueden hacerse cargo de estos costes ya sea adoptando salarios menores o empleando parte de su tiempo libre. En el primer caso, es posible que los ciudadanos opten por aceptar empleos menos pagados porque éstos les prometen implícita o explícitamente algún tipo de formación. Apenas sería factible para la EPA medir este sacrificio salarial directamente, y afortunadamente los escasos datos disponibles sugieren que en la práctica este hecho es relativamente raro (Veum, 1995). Por otro lado, también pueden producirse pérdidas directas, esto es, que los empresarios simplemente paguen salarios menores durante el periodo formativo. Es ésta la pérdida que la EPA intenta cuantificar con la respuesta a la pregunta: "¿Durante la formación, le pagó su empresario el salario habitual al 100%/ en parte/ nada en absoluto?". Si la formación tuvo lugar fuera de las horas laborables, se codifica la respuesta de salarios pagados al 100%. Este fallo en registrar el tiempo libre empleado por el trabajador es potencialmente importante. Sin embargo, la EPA CE es incluso menos adecuada, porque no ofrece posibilidad alguna de reconocer quién paga por la formación que reciben las personas.

Conclusión

Hemos indicado que un nuevo análisis de los datos de la EPA UK refleja una imagen de las tendencias de la formación a largo plazo menos boyante de la que suele mencionarse. Si bien se ha producido un incremento en la participación en las formaciones, no conocemos con exactitud hasta qué punto, debido al problema de las entrevistas por representación en la EPA. Además, el volumen de la formación fuera del trabajo resulta aproximadamente el mismo a mediados de los años noventa que a mediados de los ochenta. Pensamos que debiera prestarse una mayor atención a estos aspectos de los datos en los cuadros resumen. También hemos señalado que, al igual que la

"(...) la EPA CE (...) no ofrece posibilidad alguna de reconocer quién paga por la formación que reciben las personas."



“(...) La ventaja potencial de la EPA es que podría producir informaciones frecuentes y actualizadas de manera coherente. (...) Si (...) la formación es algo esencial para la política económica nacional, debieran destinarse los recursos que permitan recoger las informaciones necesarias para apoyar y alimentar un proceso decisorio racional.

información de la EPA sobre la cantidad de formación resulta imperfecta, su información sobre la calidad formativa, en términos de las competencias/capacidades que pueda producir, es deficiente.

Los inconvenientes y ambigüedades de la EPA UK son particularmente lamentables dada la falta de otras fuentes de información sobre tendencias dentro de la formación². La ventaja potencial de la EPA es que podría producir informaciones frecuentes y actualizadas de manera coherente. Algunas de sus deficiencias podrían al menos remediararse, con escasos costes extra, dentro de los límites de la EPA. Por ejemplo, sería comparativamente sencillo establecer si la formación se efectúa durante la jornada laboral normal, mejorándose así la información sobre quién se hace cargo de los costes de la formación. Tampoco hay motivos que impidan recoger más datos sobre la opinión en cuanto a transferibilidad de las competencias originadas por la formación y otras medidas de sus resultados. Si se considera que la formación es algo esencial para la política económica nacional, debieran destinarse los recursos que permitan recoger las informaciones necesarias para apoyar y alimentar un proceso decisorio racional.

Nuestro análisis de los datos formativos contenidos en la EPA UK y transmitidos subsiguientemente a la EPA CE sugiere que los investigadores que utilicen los datos

formativos de Eurostat debieran operar con una cautela extrema al registrar sus resultados empíricos. Si bien excedería con mucho los límites de este artículo el analizar los datos formativos que contienen las otras 14 EPAs restantes, creemos que estos problemas y otros similares afectan también a los datos formativos que aquéllas recogen y transfieren a Eurostat. Como resultado, pensamos que debe hacerse una advertencia profiláctica sobre los datos formativos de Eurostat; esperamos que este artículo haya emitido esta advertencia hasta cierto punto, y resaltado algunas de las lagunas sobre lo que sabemos de la formación a escala europea.

Dicho esto, Eurostat también podría sacar más beneficio de los datos de que dispone. A este fin, sugeriríamos que Eurostat incluyera cuadros resumen sobre los cuatro indicadores para los que posee datos. Además de publicar las cifras sobre los índices de participación en formaciones, Eurostat podría publicar datos sobre la naturaleza de éstas, su duración total y el número usual de horas de formación por semana. Ello ofrecería a investigadores y decisores políticos un acceso más sencillo y rápido a los datos disponibles, resaltaría todas las tendencias contradictorias y reflejaría las lagunas existentes en lo que conocemos, entre las que la financiación de las formaciones constituye una omisión manifiesta.

Agradecimientos

Agradecemos a David Wilkinson su ayuda y sugerencias sobre los datos de la Encuesta de Población Activa. También a Alison Neave, Nick Tarry, Arnot Rankin y Patrick O'Donnell, del Ministerio de Educación y Empleo británico, por habernos ayudado a la comprensión de la encuesta. Por supuesto, asumimos la responsabilidad de todo error u omisión en nuestro trabajo. El material de la Encuesta de Población Activa proporcionado por la Oficina de Censo y Encuestas de Población y por el Archivo de Datos del ESRC se ha utilizado gracias al permiso del Controlador de la Oficina Real de Publicaciones oficiales. Esta investigación se ha financiado fundamentalmente gracias al ESRC (Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales), Beca de Investigación número R000235924.

2) Felstead *et al.* (1997) exponen los problemas con la Encuesta de Tendencias Industriales de la CBI y de la Encuesta de Necesidades de Competencias en Gran Bretaña.



Referencias bibliográficas

- Blundell, R, Dearden, L and Meghir, C** (1996) *The Determinants and Effects of Work-Related Training in Britain*, Londres: Instituto de Estudios Fiscales.
- Campanelli, P, Thomas, R, Channell, L, McAulay, L and Renouf, A** (1994) *Training: An Exploration of the Word and the Concept with an Analysis of the Implications for Survey Design*, Publicaciones de Investigación del Ministerio de Educación y Empleo, n° 30.
- CBI** (1997) 'The meaning of training', *Human Resources Brief*, verano.
- Department for Education and Employment** (1997) *Labour Market and Skill Trends 1997/1998*, Sheffield: Ministerio de Educación y Empleo.
- Comisión Europea** (1994) *Crecimiento, Competitividad y Empleo: desafíos y vías hacia el siglo XXI - Libro Blanco*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea** (1997) *Datos numéricos esenciales sobre la formación profesional en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eurostat** (1992) *Encuesta de Población Activa: métodos y definiciones*, edición de 1992, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eurostat** (1994) *Encuesta de Población Activa, resultados de 1992*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eurostat** (1995) *Encuesta de Población Activa, resultados de 1993*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eurostat** (1996a) *Encuesta de Población Activa, resultados de 1994*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eurostat** (1996b) *Encuesta de Población Activa, resultados de 1995*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Felstead, A** (1997) 'Unequal shares for women: qualification gaps in the National Targets for Education and Training', in Metcalf, H (ed.) *Half Our Future: Women, Skill Development and Training*, Londres: PSI.
- Felstead, A, Green, F and Mayhew, K** (1997) *Getting the Measure of Training: A Report on Training Statistics in Britain*, Leeds: Centro para la Política y el Rendimiento Industrial, Universidad de Leeds.
- Felstead, A, Green, F and Mayhew, K** (1998) 'Britain's training statistics: a cautionary tale', *Work, Employment and Society*, en preparación.
- Green, F** (1997) *Review of Information on the Benefits of Training for Employers*, Ministerio de Educación y Empleo, informe de investigación n° 7.
- Green, F and Zanchi, L** (1997) 'Trends in the training of male and female workers in the United Kingdom', *British Journal of Industrial Relations*, vol 35, no 4, diciembre, 635-644.
- HMSO** (1996) *Training Statistics 1996: Statistical Volume*, Londres: HMSO.
- Méhaut, P** (1992) 'Further education, vocational training and the labour market: the French and German systems compared' in Castro, A, Méhaut, P and Rubery, J (eds) *International Integration and Labour Market Organisation*, Londres: Academic Press.
- Veum, J R** (1995) 'Training, wages and the human capital model', Ministerio USA de Trabajo, Oficina de Estadísticas de Población Activa, Documento de Trabajo n° 262.

Lecturas

Esta sección ha sido preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.

Selección de lecturas

Europa internacional

Información y estudios comparativos

La formación para una sociedad en mutación: informe sobre la investigación europea en formación profesional

TESSARING M

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 110 p.
(CEDEFOP Document)

EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
EN

ISBN 92-828-3488-3, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
EN (FR DE ES, próxima aparición)

Este informe busca mejorar la transparencia de la investigación sobre FP en Europa, agrupando para ello los resultados de diferentes disciplinas de investigación, y posicionando al mismo tiempo correctamente otros campos de intervención social en función de su relación con la formación profesional inicial y continua. Se halla dividido en siete secciones. La sección primera se ocupa de los contextos reglamentario, institucional y político de la FP, el control de los sistemas de FP y los mecanismos de financiación en Europa. La sección segunda presenta trabajos de investigación relacionados con el marco socioeconómico de la FP. La sección tercera estudia el proceso formativo y los diversos problemas y grupos de personas participantes en él. La sección cuarta se dedica a los contenidos de la FP y al proceso de aprendizaje y formación. La sección quinta examina los aspectos internacionales de la comparación, la movilidad y el reconocimiento de competencias. En la sección sexta se recogen las conclusiones generales, y por último el anexo proporciona información sobre instituciones de investigación sobre la FP, redes seleccionadas para la cooperación en investigación, programas de la UE relacionados con la FP, y clasificaciones internacionales.

Sectoral approach to training: Synthesis report on trends and issues in five European countries.

WARMERDAM J

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 110 p.
(CEDEFOP Document)

EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
EN

En los últimos años hemos asistido al renacimiento de la dimensión sectorial de la formación a escala europea. Este informe contiene una síntesis de la información y las argumentaciones en cinco países europeos: Bélgica, Francia, Alemania, Grecia y Países Bajos. Su Capítulo 1 expone los objetivos, el alcance y el diseño del estudio. El Capítulo 2 define y delimita los conceptos sectoriales. El Capítulo 3 proporciona un resumen de la situación actual en cuanto a formaciones sectoriales en los cinco países participantes. El Capítulo 4 plantea la aplicación de un enfoque sectorial para la investigación sobre la formación. El Capítulo 5 contiene una evaluación de las oportunidades y limitaciones de un enfoque sectorial para el desarrollo de la política formativa. En el Capítulo 6 se trata la cuestión de la aplicación de las políticas sectoriales de formación. En este contexto, el Capítulo 7 investiga el papel de las instituciones complementarias a escala subsectorial e intersectorial. A modo de resumen y de síntesis, el informe concluye exponiendo en su Capítulo 8 un marco conceptual de referencia que puede utilizarse para analizar los sistemas sectoriales de formación en futuras investigaciones.

The impact on vocational training of studies analysing and forecasting trends in occupations: case studies in Germany, the Netherlands and Denmark.

Danish Technological Institute, DTI; Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 83 p.
(CEDEFOP Document)



ISBN 92-828-3303-8

EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta

EN

Este estudio, llevado a cabo en tres países -Alemania, Países Bajos y Dinamarca-, aspira a comprobar el efecto sobre las políticas de formación profesional de los trabajos de investigación y desarrollo efectuados en el campo de la previsión de necesidades educativas y formativas, pronósticos de fuerza de trabajo necesaria y análisis de competencias. El objetivo del estudio es determinar los factores que influyen positiva y/o negativamente sobre los efectos de la investigación sobre necesidades formativas y de competencias, esto es, nuevos perfiles ocupacionales, desarrollo curricular, métodos didácticos, reglamentaciones de la formación.

Recognition and transparency of vocational qualifications: the way forward.

BJORNAVOLD J; SELLIN B

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Salónica: CEDEFOP, 1998, 49 p.
(Panorama, 73)

*CEDEFOP P.O.B. 27-Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr*

EN FR DE

Una solicitud individual de enseñanza, formación o empleo a partir de una cualificación profesional "extranjera" no puede garantizar que dicha cualificación sea reconocida de la manera adecuada. Dado este estado de cosas, el objetivo de este estudio es contribuir al análisis correcto de la situación en cuanto al reconocimiento y la transparencia de cualificaciones profesionales. Este campo se caracteriza, por una parte, por el fuerte compromiso de numerosos interesados, tanto a escala europea como nacional. Por el otro lado, es un campo muy afectado por la sensibilidad política y la incertidumbre legal. Desde la perspectiva del CEDEFOP, las futuras intervenciones podrán discutir por dos vías distintas. Podemos describir la primera como intervenciones de apoyo: complementar los elementos actuales con los que aún faltan, líneas de trabajo por proyectos y de asistencia a la

Comisión en la creación de la coherencia necesaria de todas sus intervenciones en este ámbito, para lo cual un instrumento central será la creación de una Interfaz Europea en el campo de la transparencia de cualificaciones profesionales. La segunda vía puede describirse como de naturaleza política y jurídica, lo que implica debatir un "sistema general" basado en los principios de la confianza mutua y la máxima transparencia.

The occupational structure of further and higher education in Ireland and the Netherlands: paper for the CEDEFOP Ciretoq network (Group A).

BORGHANS L; HUGHES G; SMITS W
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 34 p.
(CEDEFOP Document)

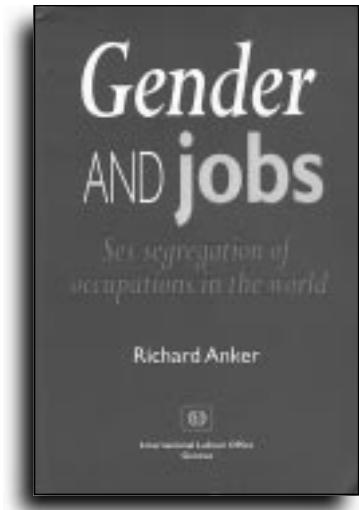
ISBN 92-828-2392-X, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
EN

Este documento establece una comparación entre la estructura ocupacional irlandesa y neerlandesa por tipos de educación. La comparación se fundamenta en una clasificación ocupacional común, agregación de la clasificación ocupacional nacional de los dos países. Se ha medido la estructura ocupacional con dos índices: el índice del sector ocupacional y el índice de similaridad. El índice del sector ocupacional refleja el grado de aspectos ocupacionales en cada tipo educativo. El índice de similaridad informa sobre el solapamiento ocupacional de dos tipos educativos distintos. Como conclusión, el estudio afirma que existen diferencias considerables entre Irlanda y los Países Bajos con respecto al nivel educativo de su fuerza de trabajo.

Maritime education and research in the Baltic sea region.

VAINIO J (ed.)

Universidad de Turku
Turku: Universidad de Turku, Centro de Estudios Marítimos, 1997, 69 p.
(Publicaciones del Centro de Estudios Marítimos, A, 25)
ISSN 0782-3622
ISBN 951-29-1011-X
Universidad de Turku,



*Centro de Estudios Marítimos,
Veistämönaukio 1-3,
FIN-20100 Turku, Finlandia
EN*

Esta publicación es el informe sobre el simposio celebrado con ocasión del 20 aniversario del Asociación de Apoyo a la Enseñanza e Investigación Marítimas en Finlandia. La publicación contiene las ponencias presentadas en el simposio, relativas a la enseñanza y la investigación marítimas en Estonia, Finlandia, Polonia, Rusia, Suecia, Noruega y Alemania. Se incluye también un documento que presenta proyectos de investigación financiados por la Unión Europea.

Re-designing management development in the New Europe.

Fundación Europea de la Formación, ETF
ISBN 92-9157-068-0, en
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 164 p.
ETF Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Turín.
info@etf.it
EN

Tras la caída del muro de Berlín, los países de la Europa Central y del Este se aperecieron rápidamente de que la enseñanza y el desarrollo para la gestión constituyan importantes instrumentos para ayudar a los gerentes en su difícil transición de la economía planificada a la de mercado. Sin embargo, el progreso real en la reconversión de los gerentes anteriores, y en el desarrollo de una nueva generación de gerentes y la creación de infraestructuras nacionales sólidas para la formación y el desarrollo de la gestión ha sido relativamente lento. Son numerosas las críticas manifestadas sobre la transferencia y la adaptación de competencias prácticas de gestión de la Europa Occidental a la Europa Central y del Este. Este informe del grupo de Turín examina la situación del desarrollo de la gerencia empresarial en Europa, sus tendencias actuales y problemas, y sugiere posibilidades para mejorar su calidad y efectos.
URL: <http://www.etf.it/mantrain.zip>, Nota: documento transferible

Gender and jobs: sex segregation of occupations in the world.

ANKER R
Oficina Internacional del Trabajo, OIT
Ginebra: OIT, 1998, 444 p.
ISBN 92-2-109524-X, en
OIT,
CH-1211 Ginebra 22, Suiza
EN

La segregación de hombres y mujeres en ocupaciones diferentes es uno de los aspectos más importantes y duraderos de los mercados de trabajo en todo el mundo. Este informe ofrece un análisis global de la magnitud y los cambios recientes de la segregación de ocupaciones. Parte de un nuevo grupo de datos de la OIT que contiene datos ocupacionales detallados de 41 países o zonas territoriales de todas las regiones del mundo. Se aprecia que mucho más de la mitad de todos los trabajadores no agrarios en los países y regiones muestra trabajan en una ocupación en la que predomina un sexo, hasta el punto que al menos un 80% de los trabajadores son u hombres o mujeres. Ello afecta negativamente la eficacia económica y la flexibilidad del mercado de trabajo, además de perpetuar y reforzar los estereotipos habituales de la sociedad. Algunos elementos sorprendentes son el alto nivel de segregación ocupacional de Escandinavia en comparación con otros países industrializados, el bajo nivel de segregación ocupacional en Asia en comparación con Europa, los recientes descensos en la segregación en sólo algunas partes del mundo, y el carácter realmente restringido y estereotipado sexualmente que adopta la opción profesional para las mujeres en todo el mundo.

Pathways and participation in vocational and technical education and training.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OCDE, 1998, 394 p.
ISBN 92-64-15368-3, en
OCDE,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 París Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR



Los países de la OCDE presentan tradiciones muy diferentes en cuanto a la formación profesional básica. Los sistemas educativos y formativos proponen vías diferenciadas e interconectadas, cada una de las cuales puede subdividirse en una serie de programas. Pero ¿qué factores explican la participación de los jóvenes en la FP y la forma en que ésta ha evolucionado con el tiempo? Este estudio formula una serie de respuestas y las examina a partir de diez informes nacionales (Australia, Austria, Dinamarca, UK, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Quebec y Suiza). El estudio explica nociones básicas y plantea lo que podemos aprender de las experiencias nacionales. Este enfoque tanto conceptual como pragmático puede ayudar a los decisores nacionales a abandonar respuestas ideológicas preconcebidas en favor de soluciones innovadoras basadas en la experiencia y adaptadas a las tradiciones de sus países.

Providing a secure environment for learning.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OECD, 1998, 82 p.
(programa de Construcción Educativa)
ISBN 92-64-05756-0, en fr
OECD,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 París Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

La cuestión de la seguridad en escuelas y universidades preocupa cada vez más a muchos países. ¿Cómo puede medirse y limitarse la violencia en escuelas y universidades? ¿Cómo debe afrontarse la propia noción de seguridad? La seguridad se ha analizado hasta la fecha sobre todo en términos de las formas materiales y legales de los riesgos (incendios, incumplimiento de las normas de seguridad en las instalaciones, etc.). Esta publicación nos muestra que no debe ignorarse tampoco el factor humano. La organización de las relaciones humanas debe tomarse en cuenta tanto en el diseño arquitectónico y la fase de construcción como en la gestión educativa.

Reviews of national policies for education Russian federation.

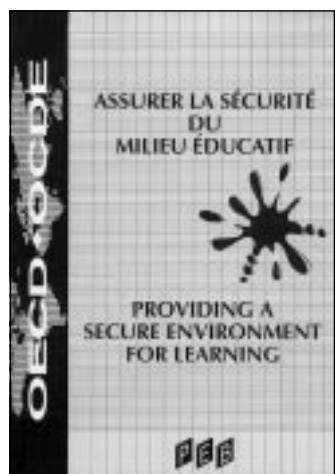
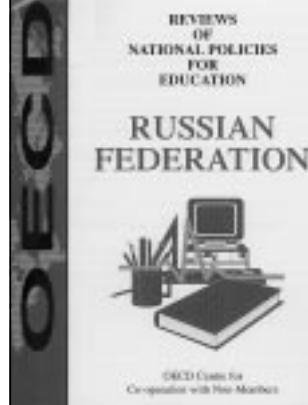
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE
París: OECD, 1998, 173 p.
ISBN 92-64-16058-2, en
OECD,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 París Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

Este informe describe las tendencias más recientes en la política escolar y educativa de la Federación Rusa, y analiza las iniciativas de reforma educativa en curso. Si bien apoya la tendencia política global, recomienda prestar mayor atención a problemas particulares, adoptar nuevas perspectivas y fijar métodos para consolidar las reformas actuales. Plantea recomendaciones en los siguientes campos: objetivos educativos, acceso y oportunidades para todos; currículos y evaluaciones; maestros y formación de formadores; la reforma de la formación profesional en una economía en mutación; y gestión, financiación y el papel del estado.

Globalization: risks and opportunities for labor policy in Europe.

HOFFMANN J; HOFFMANN R
European Trade Union Institute, (Instituto Sindical Europeo), ETUI
Bruselas: ETUI, 1997, 32 p.
(Documentos de debate y de trabajo, 97.01.02)
ISSN 1025-2533
ETUI,
Bld. Emile Jacqmainlaan 155,
1210 Bruselas,
Tel.: +32-2-2240-470,
Fax.: +32-2-2240-502
EN DE

Este documento se ocupa de los efectos de la globalización económica sobre la política económica europea y los sindicatos. Tras describir el proceso de globalización, los autores debaten el papel de las reglamentaciones (particularmente las de organizaciones internacionales), el aspecto regional de la globalización y la política sindical europea.





2. Unión Europea: políticas, programas y participantes

Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre la coordinación de las actividades en favor de las pequeñas y medianas empresas (PYME) y la artesanía (1997)

Comisión Europea
 Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 117 p.
 (Documents COM, (97) 610 final)
 ISSN 0257-9545, es
 ISBN 92-78-27701-0, es
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
 EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Este informe se orienta en torno a las prioridades de la Comisión en materia de política empresarial. El primer capítulo estudia la mejora del entorno de las PYMEs, desde el punto de vista administrativo, jurídico, financiero, fiscal y social. El segundo analiza los programas y medidas de apoyo a las PYMEs, y en particular las acciones concertadas, el acceso a la financiación y a los créditos, el apoyo a la dimensión europea o internacional, la consolidación de la competitividad, la mejora del acceso a la investigación, a la innovación y a la formación profesional, la promoción del espíritu empresarial y la ayuda a categorías de empresas como las artesanales, comercio o la economía social. En las conclusiones del informe se presentan los progresos obtenidos en materia de coordinación.

What the programmes have achieved: Towards a Europe of knowledge.

Comisión Europea - DG XXII
 Bruselas: DG XXII, 1998, 36 p.
*DG XXII Biblioteca, B7-0/31,
 Rue de la Loi 200,
 B -1049 Bruselas,
 Fax.: 32-2-296.4259*
 EN FR DE

Este documento de trabajo de la Comisión complementa el COM 97(563), resaltando las intervenciones comunitarias desde 1976 y los resultados alcanzados por la aplicación de los programas actuales (Leonardo da Vinci, Sócrates y La Ju-

ventud con Europa). Está dividido en cuatro secciones. La primera parte "Una actuación eficiente y eficaz" se refiere a las principales etapas de la legislación comunitaria, el desarrollo de los presupuestos para programas y los cambios en su gestión. En la segunda parte se describe el incremento de la cooperación entre los diferentes interesados, esto es, la participación y el compromiso de los agentes económicos y el diálogo social entre los agentes sociales. La tercera parte ilustra el "Valor añadido europeo" que se obtiene mediante los programas: percepción de la ciudadanía europea, acceso a recursos educativos y formativos, mejora de competencias idiomáticas e interculturales, reconocimiento de los conocimientos y competencias obtenidos, y la promoción de innovaciones. El último capítulo expone el desarrollo de la cooperación externa con estados no pertenecientes a la Comunidad Europea.

Activities in the fields of education, training and youth 1994-96.

Comisión Europea - DG XXII
 Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 95 p.
 ISBN 92-828-1538-2, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de venta
 EN FR

Dentro de la Comisión Europea, las actividades relativas a la enseñanza, formación y jóvenes son responsabilidad de la Dirección General XXII, aunque formen también parte integral de otras políticas u objetivos comunitarios coordinados por otras Direcciones Generales. Las actividades de la DG XXII se ocupan exclusivamente de aplicar las nuevas normativas en estos campos, creadas por los artículos 126 y 127 del Tratado de la Unión Europea. Con este fin, el Consejo ha adoptado tres programas: Sócrates (14 de marzo de 1995), Leonardo da Vinci (6 de diciembre de 1994) y La Juventud con Europa III (14 de marzo de 1995). El Fondo Social Europeo, responsabilidad de la DG V, tiene el objetivo -integrado en los Fondos Estructurales- de ayudar a diversos grupos destinatarios (trabajadores, parados, jóvenes, mujeres, discapacitados) a integrarse en el mercado de trabajo gracias a la oferta de medidas e iniciativas de formación profesional.





Leonardo da Vinci: vocational training - a precondition for technological and organisational change.

ALBERTIJN M; HORGAN J
Comisión Europea - DG XXII
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 36 p.
ISBN 92-828-2601-5, en
*DG XXII Biblioteca, B7-0/31,
Rue de la Loi 200, B -1049 Bruselas,
Fax.: 32-2-296.4259*
EN

integrar a estos jóvenes social y profesionalmente a través de una oferta de oportunidades de formación de alto nivel adaptadas a sus necesidades individuales. Los proyectos se destinan a ciudades con distritos caracterizados por un alto índice de problemas sociales y económicos, en particular a grandes zonas urbanas donde coinciden altos índices de paro con colectivos de jóvenes marginados.

El eje central de este estudio es el papel de la formación profesional y su posición con respecto a otros factores como los cambios tecnológicos y organizativos. Tradicionalmente, el papel esencial de la formación profesional es el de detectar los cambios tecnológicos y organizativos y dotar a las personas de los conocimientos y competencias necesarios para aplicar los elementos innovadores que surgen en estos campos. Sin embargo, la formación profesional puede desempeñar por su propio derecho un papel fundamental para configurar el diseño de la tecnología y su aplicación en el puesto de trabajo y, en general, en la sociedad. Los autores proponen que esta tarea puede llevarse a cabo desarrollando las competencias individuales y organizativas que permitan a ciudadanos y organizaciones anticipar el futuro, contribuyendo así a construir una sociedad fundada en los tres pilares de las competencias humanas, las innovaciones tecnológicas y la eficacia organizativa.

Second chance schools - European pilot projects: volume 2 the challenges of the pilot projects.

Comisión Europea - DG XXII
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 59 p.
ISBN 92-828-1909-4, en fr
*DG XXII Biblioteca, B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruselas,
Fax.: 32-2-296.4259*
EN FR

Este es el 2º volumen de la reunión inaugural del programa "escuelas de segunda oportunidad". Los proyectos piloto se han concebido para jóvenes sin cualificaciones formales que deseen reincorporarse social y profesionalmente. Su objetivo primordial es reintegrar social y profesionalmente a estos jóvenes ofreciéndoles toda una serie de oportunidades formativas de alta calidad, configuradas a la medida de sus necesidades individuales. Los proyectos van destinados a ciudades con distritos urbanos de alta densidad en problemas sociales y económicos, en particular grandes aglomeraciones donde coexisten fuertes índices de paro con bolsas de juventud marginada.

Second chance schools - European pilot projects: volume 1 the commitment of cities.

Comisión Europea - DG XXII
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 28 p.
ISBN 92-828-1908-6, en fr
*DG XXII Biblioteca, B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruselas,
Fax.: 32-2-296.4259*
EN FR

Este es el volumen I de la reunión inicial que presentó el programa "escuelas de segunda oportunidad". Los proyectos piloto se han orientado a los jóvenes sin cualificaciones formales que pretenden reincorporarse tanto social como profesionalmente. Su objetivo fundamental es re-

Youth for Europe: Compendium 1995.

Comisión Europea - DG XXII
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 191 p.
ISBN 92-827-9429-6, en
*DG XXII Biblioteca, B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruselas,
Fax.: 32-2-296.4259*
EN FR

La Juventud con Europa, adoptado en marzo de 1995 por un periodo de cinco años, ha acumulado ya una considerable experiencia y ha demostrado ser con el tiempo uno de los principales métodos





para promover una política de cooperación para la juventud en Europa. Este compendio incluye una selección de los 1.000 proyectos de intercambio que han significado una movilidad para más de 6.000 jóvenes en los diferentes Estados Miembros de la Unión Europea y los países admitidos al programa de 1995. Aun cuando las diferentes actividades son muy diversas entre sí, el objetivo fundamental de los intercambios intracomunitarios es la tolerancia, como triunfo de lo multicultural frente a la xenofobia y al racismo. Se utilizaron frecuentemente métodos dinámicos de comunicación como el teatro, la música, los audiovisuales, la danza, la pintura, etc.

a las estrategias de desarrollo de la calidad en la cooperación para la investigación europea. En la tercera parte se ocupan de la evaluación de proyectos internacionales de investigación.

L'éducation et la formation en Europe: points de vue croisés syndicalistes/chercheurs Angleterre, Ecosse, Espagne, France, Italie, Portugal. Phase 1 cycle de séminaires septembre 1996-février 1997.

VIGEZzi M (coord.)
Montreuil: ISERES, 1997, 183 p.
ISERES,
263 rue de París,
F-93516 Montreuil cedex
FR

Dentro de la iniciativa comunitaria ADAPT, un ciclo de seminarios reunió a sindicalistas y universitarios de diferentes países. Se trataron en él seis puntos teóricos: los desafíos de la formación, los espacios de la formación, la crisis del trabajo y la de la enseñanza, las relaciones empleo-formación, las políticas formativas, y por último las políticas europeas de formación. Cada tema se ilustraba a partir del caso de un país: el sistema educativo francés y sus relaciones con el sistema productivo, el caso de Escocia o el liberalismo aplicado a la enseñanza, el caso de Portugal para reflejar el papel de las centrales sindicales en la gestión educativa, el caso inglés para ilustrar las prácticas liberales de desregulación y los problemas de certificación, y por último el caso italiano para resaltar los importantes desfases entre la Europa monetaria y la Europa social.



Building a European co-operative research tradition in vocational education and training: the contribution of the LEONARDO da Vinci programme's surveys and analyses.

DIETZEN A; KUHN M (eds.)
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Berlin [etc.]: BIBB, 1998, 220 p.
ISBN 3-88555-628-6
EN

En esta publicación, algunos expertos europeos de formación profesional examinan de qué manera los proyectos internacionales de investigación pueden contribuir a desarrollar innovaciones y crear un sistema más unificado de formación profesional en toda Europa. Los autores analizan los proyectos del programa Leonardo. Describen y evalúan estrategias de investigación para desarrollar una identidad europea política y orientada a la intervención. La segunda parte se dedica



Estados Miembros

D Why do firms train?: theory and evidence.

ACEMOGLU D; PISCHKE J-S

Quarterly Journal of Economics 113 (1),

1998, p. 79-119

ISSN 0033-5533

EN

Este estudio presenta una teoría de la formación según la cual los trabajadores no deben pagar por la formación general que reciben. La superior información del empresario actual con respecto a las capacidades de sus trabajadores, en comparación con otras empresas, crea a posteriori un poder monopsonico y fomenta a dicho empresario a ofrecer y pagar una formación, aun cuando ésta imparta competencias de carácter general. Este modelo puede conducir a múltiples equilibrios. En un posible equilibrio los despidos son altos endógenamente, y como resultado los empresarios tienen un poder limitado de monopsonio y ofrecen poca formación, mientras que en otro equilibrio posible los despidos son bajos y la formación alta. Utilizando microdatos sobre aprendices alemanes, los autores muestran que las predicciones que postula su modelo quedan hasta cierto punto corroboradas por los datos.

In der Diskussion: Ausbildungsplatz-abgabe [Themenheft].

Berufsbildung (Seelze) 48, 1997, 52 p.

ISSN 0005-9536

ISBN 3-7800-4326-2

DE

La tasa de formación a la que se dedica esta revista ha sido recientemente el punto álgido de los debates sobre temas de formación profesional. Los artículos se ocupan de problemas como la financiación compartida, las tasas o impuestos de formación como un factor que contribuye a disminuir la oferta formativa, los sistemas de financiación acordados colectivamente, los efectos sobre las grandes empresas, la formación interempresas, la financiación autoorganizada y compartida de las cámaras, la formación justa y de costes neutrales, la financiación justa y la

formación en la empresa, y las condiciones para un sistema fiable de formación modular.

DK The Danish vocationally oriented general upper secondary education programmes: general rules.

Ministerio Danés de Educación

Copenhague: UM, 1997, 53 p.

ISBN 87-603-0979-2

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F,

DK-1220 Copenhague K

EN

Esta publicación contiene una traducción de la normativa legal de carácter general que gobierna los Programas Daneses de Enseñanza Secundaria General Superior de carácter profesional: el "Examen Comercial Superior" o HHX y el "Examen Técnico Superior" o HTX, compuestos ambos por programas de jornada completa y tres años de duración que dan acceso a la enseñanza superior. La publicación describe el contexto general, las materias y los objetivos educativos. La intención de esta publicación es ofrecer un resumen de los dos programas en cuestión, suficiente para informar a eventuales interesados en el extranjero.

IRL Annual Competitiveness report '98.

Consejo Nacional de la Competitividad

Dublín: Consejo Nacional de la Competitividad,

1998, 162 p. + annexes ; bibl.

ISSN 1393-6123

National Competitiveness Council, Forfas,

Wilton Park House, Wilton Place,

IRL-Dublín 2.

EN

El Consejo Nacional de la Competitividad se creó a mediados de 1997 estipulado por el último convenio de los agentes sociales nacionales, para evaluar los factores que determinan la competitividad y reconocer las intervenciones necesarias para mantener y reforzar ésta. Se trata de



un primer informe. Examina el papel de los recursos humanos en la consecución de la competitividad. El Consejo afirma que el sistema educativo debe responder a los desafíos existentes, en particular centrándose más en la enseñanza de idiomas, tanto europeos como extraeuropeos, en las capacidades de resolución de problemas y en el desarrollo de un espíritu independiente. El sistema educativo, afirma el Consejo, debe ser más abierto y adaptable si desea orientarse hacia la formación permanente. El texto comenta el Libro Blanco sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos y el proyecto de reconocimiento de competencias del Forfas -agencia estatal de desarrollo/ESRI- Instituto de Investigación Social y Económica, reclamando la intervención en lagunas inmediatas de competencias, no sólo en los campos altamente tecnológicos sino también en la industria de la construcción y en los sectores turístico y de comercio minorista. El informe mantiene también la necesidad de examinar el efecto de los incentivos a las empresas para ofrecer formación, de analizar todo el concepto de la formación -el Consejo piensa que nuestro concepto global de la formación es demasiado estrecho- y de fomentar una "expansión radical del sistema de certificados". También estudia nuevas formas de colaboración en el trabajo y de interacción entre las empresas y la enseñanza a escala local.

Nota: se ha publicado por separado un resumen del informe anual que lleva por título "Dictamen resumido del Consejo 1998 sobre el desafío de la competitividad."

privado de los organismos de formación. Aparece en él un retrato de las ramas industriales actuales, las perspectivas para el futuro y las recomendaciones formuladas por el gabinete asesor que ha realizado el estudio.

IT *La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale: I risultati dell'attività di monitoraggio delle imprese simulate in Italia.*

D'ARCANGELO A; MONTEDORO C (eds.)
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, ISFOL
Milan: Angeli, 1998, 185 p.
(Quaderni di formazione Isfol, 27)
*Franco Angeli,
Viale Monza 106,
I-20127 Milán*

IT

La "simulación de empresas" es la reproducción de situaciones reales de trabajo con objetivos formativos. Este volumen recopila los resultados de actividades de control efectuadas en 1996 sobre una muestra de empresas simulacro en Italia. Este método, basado en la obtención de competencias y capacidades profesionales a través de un aprendizaje práctico, constituye un buen modelo de formación alternativa adaptable a la formación básica, para la formación postsecundaria y para la formación de aprendizaje. También merece la pena señalar su especial interés como modelo didáctico integrable en la formación dentro de la empresa.

FR *Les organismes de formation.*

Ministère de l'emploi et de la solidarité, Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle
París: DAGEMO-BECI, 1998, 34 p.
(Synthèse prospective emploi-formation, 26)
*DAGEMO-BECI,
39-43 quai André Citroën,
F-75739 París cedex 15*

FR

Este documento es una síntesis de resultados de un estudio de pronósticos encargado conjuntamente por el Estado y los representantes patronales del sector

PT *Carta magna: educação e formação ao longo da vida.*

SIMÃO J et al
Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Lisboa: Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998, 49 p.
ISBN 972-704-164-7
*Gabinete de Apoio Técnico à Comissão Nacional para o Ano da Educação e da Formação ao Longo da Vida,
Praça de Londres 2-10º,
P-1091 Lisboa Codex*

PT



Este documento es una síntesis de la reflexión efectuada por la Comisión Nacional para el Año de la Formación Permanente, en el contexto de elaboración de la "Carta Magna de la Educación y la Formación". La sociedad de la información y la globalización ha engendrado nuevas realidades que dan lugar a nuevas ideas, algunas de las cuales aborda el texto. También se estudia "el conjunto de temas educación/formación y la realidad portuguesa" [un breve análisis de la situación actual y de la articulación entre la educación y la formación]; el texto expone asimismo la reglamentación aplicable en este caso y presenta algunos datos estadísticos. Enuncia también las líneas de intervención principales en los ámbitos de la educación y la formación.

UK Design of the New Deal for 18-24 year olds.

Department for Education and Employment, DfEE (Mº de Ed. y Emp.)

Sheffield: DfEE, 1997, 38 p

DfEE Publications Centre, PO Box 5050, Sudbury, Suffolk, CO10 6ZQ

EN

El New Deal o Nuevo Trato para los jóvenes de 18 a 24 años aspira a ayudar a los jóvenes parados durante 6 ó más meses a encontrar trabajo y mejorar sus perspectivas de permanecer en un empleo mantenable. El Nuevo Trato ofrece una serie de ayudas que consisten en: oferta de accesos, destinado a insertar inicialmente a los jóvenes en un trabajo y que incluye ayuda en la búsqueda de empleo, orientación y asesoramiento de carreras; cuatro opciones, cada una de las cuales incluye un elemento de formación o educación, ya sea un empleo subvencionado

por un empresario, una enseñanza o una formación a jornada completa o el trabajo en la Comisión Ambiental o con el sector del voluntariado; y una estrategia de seguimiento. El documento describe un conjunto de los principios normativos por los que se rige el Nuevo Trato. Constituye un marco que permite situar en primer lugar los parámetros con los que el Servicio Nacional de Empleo y sus asociados planifican y aplican localmente sus ofertas específicas; y, en segundo lugar, una base para desarrollar con mayor detalle la orientación, los procedimientos y las características de los contratos.

Education and training development agenda 1997-1998.

Department for Education and Employment, DfEE (Mº de Ed. y Emp.)

Sheffield: DfEE, 1997, 65 p

ISBN 0-85522-702-8

DfEE Publications Centre, PO Box 5050, Sudbury, Suffolk, CO10 6ZQ

EN

Este documento describe los programas de desarrollo del Ministerio británico de Educación y Empleo en los campos educativo y formativo. Actualiza los campos permanentes de desarrollo y resume las actuaciones de las nuevas iniciativas principales del ministerio. Entre éstas se cuentan las medidas para incrementar los niveles escolares, la creación de un sistema nacional de aprendizaje, el desarrollo de la Universidad de la Industria, las intervenciones para combatir la exclusión en la formación y los rendimientos insuficientes, el perfeccionamiento de las cualificaciones profesionales y una serie de iniciativas para promover y fomentar la formación permanente.



Miembros de la red documental del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
 Bd. Tirou 104
 B-6000 Charleroi
 Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
 +32.71.20 61 73 (S.Dieu)
 Fax: +32.71.20 61 98
 Ms. Sigrid Dieu
 (Chef de Projets)
 Email: sigrid.dieu@forem.be
 Mme Isabelle Hupet
 (Secrétaire assistante)
 Email: isabelle.hupet@forem.be
 WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)
 Keizerlaan 11
 B-1000 Brussels
 Tel.: +32.2.506 04 58-459
 Fax: +32.2.506 04 28
 Mr. Philippe De Smet
 (Literature researcher)
 Email: pdsmet@vdab.be
 Mr. Reinald van Weydeveldt
 (Documentation)
 Email: rvweydev@vdab.be
 WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-paedagogiske Laereruddannelse
 (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)
 Rigensgade 13
 DK-1316 København K
 Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
 Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14
 Ms. Pia Cort (Research assistant)
 Email: pc@mail.delud.dk
 Ms. Merete Heins (Librarian)
 Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
 Referat K4
 Fehrbelliner Platz 3
 D - 10707 Berlin
 Tel.: +49.30.8643-2230 (BC)
 +49.30.8643-2445 (SB)
 Fax: +49.30.8643-2607
 Dr. Bernd Christopher
 Email: christopher@bibb.de
 Ms. Steffi Bliedung
 Email: bliedung@bibb.de
 WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
 1, Ilioupoleos Street
 17236 Ymittos
 GR-Athens
 Tel.: +30.1.976 44.64
 +30 1 976 44 84 (E. Barkaba)
 Fax: +30.1.976 44.64
 +30 1 976 44 84 (E. Barkaba)
 Mr. Loukas Zahilas (Director)
 Email: zalouk@hol.gr
 Ms. Ermioni Barkaba
 (Head of Documentation)
 WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
 Condesa de Venadito, 9
 E-28027 MADRID
 Tel.: +34.91.585 95 82
 +34.91.585 95 80
 (M. Las Cuevas)
 Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87
 Mr. Juan Cano Capdevila
 (Deputy Director)
 Ms. Maria Luz de las Cuevas
 (Info/Doc)
 Email: mluz.cuevas@inem.es
 WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education)
 Hakaniemenkatu 2
 P.O.Box 380
 FIN-00531 Helsinki
 Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
 +358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
 +358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)
 Fax: +358.9.77 4778 65
 Mr. Matti Kyro
 Email: matti.kyro@oph.fi
 Ms. Liisa Hughes
 Email: liisa.hughes@library.jyu.fi
 Ms. Arja Mannila
 Email: Arja.Mannila@oph.fi
 WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
 Tour Europe Cedex 07
 F-92049 PARIS la Défense
 Tel.: +33.1.41 25 22 22
 Fax: +33.1.47 73 74 20
 Mr. Patrick Kessel (Director)
 Email: kessel@centre-inffo.fr
 Mr. Stéphane Héroult
 (Documentation department)
 Ms. Danièle Joulieu
 (Head of Documentation)
 Email: cidoc@centre-inffo.fr
 WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
 Via Morgagni 33
 I-00161 Roma
 Tel.: +39.06.44 59 01
 Fax: +39.06.44 29 18 71
 Mr. Alfredo Tamborlini
 (General director)
 Mr. Colombo Conti
 (Head of Documentation)
 Mr. Luciano Libertini
 Email: isfol.doc2@iol.it (Library)
 WWW Site: [http://www.isfol.it/](http://www.isfol.it)

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg
 2, Circuit de la Foire internationale
 B.P. 1604 (Kirchberg)
 L-1016 Luxembourg
 Tel.: +352.42 67 671
 Fax: +352.42 67 87
 Mr. Ted Mathgen
 Email: daniele.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)
 Petelaarpark 1
 Postbus 1585
 NL-5200 BP's-Hertogenbosch
 Tel.: +31.73.680 08 00
 +31.73.680 07 29 (M. Nieskens)
 +31.73.680.07.81 (E. van Hooft)
 Fax: +31 73 612 34 25
 Ms. Marian Nieskens
 Email: MNieskens@cinop.nl
 Ms. Emilie van Hooft
 Email: Ehooft@cinop.nl
 WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Organizaciones asociadas

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tel.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tel.: +39.11.693 63 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
(Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.minqemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Guðmundur Árnason
Email: grarna@hi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
(Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret
Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office
for Education, Training and
Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halldan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjelldahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department
Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tel.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg
(Director)
Ms. Martha Piaggio
(Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

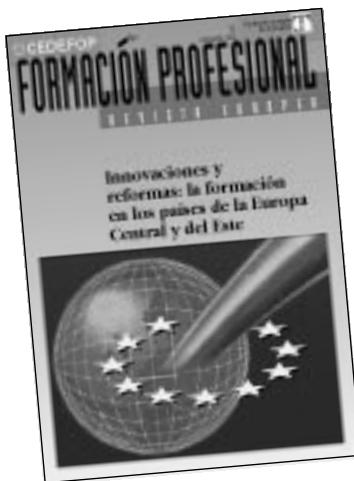
I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieczko
(Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

CEDEFOP



**Últimos
números
en español**



Nº11/1997 Innovaciones y reformas: la formación en los países de la Europa Central y del Este

Análisis económico y contexto

- El fin de la primera fase de la transición en Polonia, Hungría, La República Checa y Eslovaquia (J. Nagels; D. Simonis)
- Mercados laborales y formación en la Europa Central y del Este (Alena Nesporova)
- Observaciones sobre los desafíos y las prioridades para la formación profesional en los países de la Europa Central y del Este (Inge Weilnböck-Buck; Bernd Baumgartl; Ton Farla)

Aspectos institucionales

- Cuestiones políticas. Respuestas de los ministros de Hungría, Letonia, Eslovenia y Rumania a preguntas sobre el proceso de reforma de la formación profesional en sus países (Péter Kiss; Juris Celmin; Slavko Gaber; Virgil Petrescu)
- El papel de los agentes sociales en el desarrollo de la formación profesional en los países "en transición" (Jean-Marie Luttringer)

Cooperación internacional

- La cooperación internacional en desarrollos curriculares para la formación profesional: la experiencia polaca (Tadeusz Kozek)
- La colaboración germano-húngara como apoyo a las reformas de la Formación Profesional húngara (Laszlo Alex)
- Modernización y reforma de la formación profesional en Estonia: Un estudio de caso (Martin Dodd)
- La apertura del programa Leonardo da Vinci a los países de la Europa Central y del Este (Tim Mawson)

Datos esenciales

- La formación profesional en Bulgaria, en la República Checa, en Estonia, en Hungría, en Letonia, en Lituania, en Polonia, en Rumania y en Eslovenia
- Indicadores esenciales
- PIB per cápita, como % del promedio de la UE (mapa)



Nº12/1997 ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo

Contratación, carreras individuales y distribución del capital humano

- Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- La contratación en una gran empresa europea (Gunnar Eliasson; Kurt Wikersjö)

El papel de las cualificaciones y certificados formales

- Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa (Louis Mallet et alii)
- La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? (Vincent Merle)
- La empresa española ante el nuevo sistema de formación profesional (Valeriano Muñoz)

La formación fuera del sistema educativo formal

- La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías (Jens Bjørnåvold)
- ¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad (Jens Bjørnåvold)

El apoyo al ciudadano y la actuación de éste

- Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional (Karen Schober)
- Aprendizaje autodirigido en el mundo del trabajo (Gerald A. Straka)



N°13/1998 ¿Quién paga la formación? Políticas de financiación de la formación profesional

La financiación de la formación profesional: temas políticos

- La enseñanza, la formación y la economía (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- La financiación de la formación profesional en la UE. Algunas cuestiones (Gregory Wurzburg)

Algunas políticas de financiación de la formación profesional

- Tasas, permisos de formación y estímulos en convenios colectivos que incentivan la inversión en formación de empresas y ciudadanos (Vladimir Gasskov)
- La aplicación de principios comerciales al sistema de formación de Inglaterra y Gales (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Las políticas de intervención estatal en el campo de la formación profesional suplementaria (Yrjö Venna)
- Alternativas de financiación de la formación profesional: el ejemplo de los países emergentes latinoamericanos (David Atchoarena)

Las empresas y la financiación de la formación profesional

- La inversión de las empresas en la formación profesional continua (Norman Davis)

Aspectos del debate político: el Este y el Oeste

- La financiación de la enseñanza profesional en Rusia: cuestiones y alternativas (Ivo Gijsberts)
- Entrevista sobre la financiación de la formación profesional en la República Federal Alemana (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



N°. 15/1998 Garantizar la calidad de la formación profesional

N°. 16/1999 Seguridad en el empleo y evolución de la organización del trabajo - nuevas necesidades formativas

Próxima
aparición en ver-
sión española

Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP



- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números: 15 ecus mas IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de 7 ecus por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección

CEDEFOP
Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional
Apartado de correos 27 - Finikas

GR-55102 Salónica



Invitación a enviar artículos a la Revista Europea “Formación Profesional”

El Consejo de Redacción de la Revista Europea desea fomentar el envío de artículos por los autores que pretendan estimular un debate crítico en torno a la formación profesional, ya sean decisores políticos, investigadores o personas de la práctica en Europa.

La Revista es una publicación del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) que aparece tres veces al año en inglés, francés, alemán y español y disfruta de una amplia difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de las fronteras comunitarias. La Revista desempeña un papel importante en la difusión de informaciones y el intercambio de experiencias sobre la evolución de la política y la práctica de la formación profesional, aportando una perspectiva europea al debate.

En sus próximos números la Revista examinará los temas siguientes:

Innovaciones en la formación profesional
nº 17/99 (mayo-setiembre 1999)

Si deseasen escribir un artículo sobre cualquier aspecto de los mencionados temas, ya sea a título personal o como representante de una organización, diríjanse por favor a:

**Steve Bainbridge, Redactor Jefe, Revista Europea “Formación Profesional”,
CEDEFOP; PO Box 27, Finikas, GR -55 102, Salónica (Thermi), Grecia.
Teléfono +30 31 490 111, Fax +30 31 490 174, E-mail: sb@cedefop.gr**

Los artículos deberán enviarse en forma impresa o en una disquete con formato word o word perfect, o por correo electrónico también como word o word perfect, junto con una breve reseña biográfica, que resalte el cargo actual y la organización para la que trabaja. Los artículos tendrán una extensión de 5 a 10 páginas, de 30 líneas por página y 60 pulsaciones por línea. Podrán redactarse en alemán, castellano, danés, finlandés, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés, noruego, portugués o sueco.

Todos los artículos remitidos serán examinados por el Consejo de Redacción, quien se reserva el derecho de decidir sobre su publicación. Se informará a los autores de tal decisión.

Los artículos publicados en la Revista no reflejan necesariamente la opinión del CEDEFOP. Antes al contrario, la Revista supone una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos o incluso contrapuestos.

Si usted piensa y actúa sin fronteras, lea en europeo

*Consiga su ejemplar
personal: suscríbase
a una revista europea*

La revista »Formación Profesional« aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de »Formación Profesional« que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): ECU 15; PTA 2.400 (sin IVA); número suelto: ECU 7; PTA 1.110 (sin IVA)



El rendimiento de las inversiones: ¿quién paga?; ¿quién se beneficia?

La financiación de la formación permanente:
cuestiones clave **Jittie Brandsma**

La inversión en recursos humanos:
¿un dilema? **Alexander Kohler**

El beneficio para las empresas y para las personas

Hacia una tasa de rendimiento de la formación:
las investigaciones sobre beneficios
de la formación ofrecida por la empresa
Alan Barrett; Ben Hövels

Valorización salarial de la formación profesional
continua y producción de competencias
por el sistema educativo: los casos de Francia
y Alemania **Pierre Béret; Arnaud Dupray**

Contabilidad y registro de recursos humanos

La respuesta está en el viento. La inversión en
formación desde la perspectiva de la contabilidad
de recursos humanos **Ulf Johanson**

Un trato equivalente para inversiones de capital
e inversiones formativas **Isabelle Guerrero**

La medición de la actividad formativa

La interpretación las estadísticas formativas en
Europa: una advertencia profiláctica
Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

Lecturas

Selección de lecturas