

ES

# Formar y aprender para la competencia profesional

**Segundo Informe de la Investigación  
sobre formación profesional en Europa:  
Resumen ejecutivo**



# **Formar y aprender para la competencia profesional**

Segundo Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa:  
Resumen ejecutivo

Pascaline Descy  
Manfred Tessaring

Cedefop Reference series; 12

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

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

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

ISBN 92-896-0016-0

ISSN 1608-7089

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2002  
Reproducción autorizada con indicación de la fuente bibliográfica

*Printed in Italy*

**El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)** es el organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP.

El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo.

Europa 123  
GR – 57001 Thessaloniki (Pylea)

Dirección postal:  
PO Box 22427  
GR – 55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111  
Fax (30) 310 490 020  
Correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Espacio internet informativo: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Pascaline Descy y Manfred Tessaring  
Cedefop

Se dio término al manuscrito en noviembre del año 2000.

### **Agradecimientos:**

Los autores desean manifestar su agradecimiento a todos los investigadores que han contribuido a la elaboración del Informe de la Investigación (véase el Anexo a la presente publicación). También se hallan en clara deuda con todas las personas que han apoyado activamente su labor, en particular Johan van Rens, Stavros Stavrou y una serie de compañeros del Cedefop, su Consejo de Administración y la Comisión Europea.

Vayan también nuestras gracias a quienes han participado en la organización y elaboración de este Informe, y en concreto:

a Béatrice Herpin y Litzia Papadimitriou-von Herff, por la organización y edición del proyecto;

a Silvia del Panta, quien ha compilado los proyectos europeos de investigación;

a Felipe Orobon y al servicio de traducciones del Cedefop, por la labor de revisión y traducción del documento;

al servicio de publicaciones del Cedefop, que ha preparado el informe para su impresión gráfica.

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector



# Índice

<b>Preámbulo</b>	3	<b>4. El espíritu empresarial y la estrategia europea del empleo</b>	23
<b>Sección Primera</b>		<b>5. El desarrollo y la contabilidad de los recursos humanos</b>	26
<b>Los sistemas de FEP, su coordinación con el mercado de trabajo y su organización</b>	4	<b>6. Detección de necesidades formativas y de competencias mediante encuestas a empresas</b>	27
<b>1. Sistemas de educación y de formación: regulación, coordinación, organización y cooperación</b>	4	<b>Sección Cuarta</b>	
<b>2. La financiación de la formación</b>	5	<b>Empleo, rendimiento económico y desajuste de competencias (<i>skill mismatch</i>)</b>	28
<b>3. La posición social de la FEP en comparación con la educación general</b>	7	<b>1. El empleo en Europa</b>	29
<b>4. Sistemas de certificación, evaluación y reconocimiento de competencias</b>	9	<b>2. Educación, formación y rendimiento económico</b>	29
<b>5. Profesionales de la FEP: evolución de funciones y organización de los sistemas</b>	10	<b>3. La dinámica de los mercados de trabajo y las competencias</b>	30
<b>Sección Segunda</b>		<b>4. El desajuste de competencias en el mercado de trabajo</b>	31
<b>La formación a lo largo de toda la vida y las competencias: retos y reformas</b>	11	<b>5. Futuros requerimientos de competencias</b>	35
<b>1. La formación a lo largo de toda la vida: de la creación de un concepto al nuevo paradigma educativo</b>	11	<b>Sección Quinta</b>	
<b>2. Competencias, procesos formativos e innovaciones didácticas para los nuevos perfiles profesionales</b>	14	<b>Carrera individual, transición a la vida profesional y exclusión social</b>	36
<b>3. La personalización y diversificación de las trayectorias de formación y enseñanza profesional</b>	16	<b>1. Formación y carrera individual</b>	36
<b>4. La formación en la empresa</b>	17	<b>2. La transición del sistema educativo hacia la vida profesional</b>	37
<b>Sección Tercera</b>		<b>3. Exclusión social y reinserción a través de la formación</b>	40
<b>La formación y el empleo desde una perspectiva empresarial</b>	18	<b>Sección Sexta</b>	
<b>1. La necesidad de las competencias en una economía globalizada</b>	18	<b>Investigación sobre FEP fuera de la Unión Europea</b>	44
<b>2. Los mercados de trabajo interno, externo y ocupacional</b>	19	<b>1. Investigación sobre FEP en los países de la Europa Central y del Este (PECEs)</b>	44
<b>3. El papel de las PYMEs en la formación y el empleo</b>	20	<b>2. La investigación sobre FEP en otros países no comunitarios</b>	47
		<b>Anexo</b>	
		<b>Contribuciones al informe base para el segundo Informe de la Investigación</b>	49

Abreviaturas		IRL	Irlanda	CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<i>Abreviaturas de países</i>		JP	Japón	CVTS	Encuesta sobre la formación profesional continua
A	Austria	L	Luxemburgo	DRH	Desarrollo de Recursos Humanos
AUS	Australia	LT	Lituania	EPA (C)	Encuesta sobre la Población Activa (Comunitaria)
B	Bélgica	LV	Letonia	EyF	Educación y formación
BG	Bulgaria	N	Noruega	FP	Formación Profesional
CA	Canadá	NL	Países Bajos	FEP	Formación y Enseñanza Profesional
CH	Suiza	NZ	Nueva Zelanda	FPC	Formación Profesional Continua
CZ	República Checa	P	Portugal	FPI	Formación Profesional Inicial
D	Alemania	PL	Polonia	PECE	Países de la Europa Central y del Este PYME Pequeña y Mediana Empresa
DK	Dinamarca	RO	Rumania	TICs	Tecnologías de información y comunicación
E	España	S	Suecia	TSER	Investigaciones Socioeconómicas con Fines Propios (Programa de la Comisión)
EE	Estonia	Seo	Escocia	UE	Unión Europea
EL	Grecia	SK	Eslovaquia		
Eng	Inglaterra	SL	Eslovenia		
EU	Unión Europea	UK	Reino Unido		
F	Francia	EEUU	Estados Unidos de América		
FIN	Finlandia	<i>Abreviaturas utilizadas con frecuencia en el texto</i>			
GB	Gran Bretaña	(con algunas excepciones, no se incluyen siglas de instituciones, organizaciones, proyectos, programas formativos y similares, particularmente los de carácter nacional.)			
HU	Hungría				
I	Italia				

## Los informes Cedefop sobre la investigación europea en FEP

---

### **Primer Informe de la Investigación**

Cedefop, 1998. *Vocational education and training - the European research field. Background report 1998*. Tessaring M., ed. Documento de referencia Cedefop; 2 volúmenes. Luxemburgo: EUR-OP. 352 pp. (volumen I), 321 pp. (volumen II) – únicamente versión inglesa.

ISBN 92-828-3612-6 (volumen I + volumen II)

Precio en Luxemburgo (sin IVA): EUR 19 (volumen I + volumen II)

Tessaring M., 1998. *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*. Documento de referencia Cedefop (2ª. edición 1999). Luxemburgo: EUR-OP. 294 pp. (también existe en versión alemana, francesa y española)

ISBN 92-828-3488-3 (EN); ISBN 92-828-6149-X (DE);

ISBN 92-828-6150-3 (FR); ISBN 92-828-3486-7 (ES)

Precio en Luxemburgo (sin IVA): EUR 19

### **Segundo Informe de la Investigación**

Descy P., Tessaring M., (eds.), 2001. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Serie Referencias Cedefop, 3 volúmenes. Luxemburgo: EUR-OP. 430 pp. (volumen 1), 610 pp. (volumen 2), 460 pp. (volumen 3)

ISBN 92-896-0034-9 (volumen 1 +2 +3)

Precio en Luxemburgo (sin IVA): EUR 21 (volúmenes 1 +2 +3)

Descy P., Tessaring M., 2001. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Serie Referencias Cedefop. Luxemburgo: EUR-OP. 441 pp. (en el curso del 2001 se publicará en versión alemana, española y francesa)

ISBN 92-896-0029-2 (EN); ISBN 92-896-0028-4 (DE);

ISBN 92-896-0030-6 (FR); ISBN 92-896-0027-6 (ES)

Precio en Luxemburgo (sin IVA): EUR 19

Descy P., Tessaring M., 2001. *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo*. Serie Referencias Cedefop. Luxemburgo: EUR-OP. 50 pp. Se ofrece gratuitamente en los 11 idiomas comunitarios.

ISBN 92-896-0016-0 (ES)

Los informes de la investigación únicamente pueden adquirirse en las oficinas nacionales de ventas de la UE (véase la contratapa).

Algunas partes del Informe de la Investigación, así como el presente Resumen ejecutivo, pueden consultarse también en la Villa Electrónica de la Formación del Cedefop ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)).



# Formar y aprender para la competencia profesional: Resumen ejecutivo

---

*Este texto resume los resultados y conclusiones principales recogidas en el segundo Informe de la Investigación sobre formación profesional en Europa, «Formar y aprender para la competencia profesional», correspondiente a la colección de informes que el Cedefop decidió publicar a partir de 1998 con la aspiración de ofrecer un panorama de los avances actuales en la investigación europea sobre formación profesional, sus principales métodos teóricos o conceptuales y sus resultados empíricos, y de revelar sus secuencias para la política, la investigación y la práctica.*

*El Resumen ejecutivo que presentamos desea ofrecer al lector un esquema de los principales temas, resultados y conclusiones que se registran en el segundo Informe de la Investigación. Los lectores interesados por los detalles temáticos concretos podrán consultar el Informe de síntesis o el Informe base.*

## Preámbulo

### Definición y función de la formación y enseñanza profesional

Definida en términos generales, la formación y enseñanza profesional (FEP)<sup>1</sup> comprende todas aquellas actividades más o menos organizadas o estructuradas –conduzcan o no a un título reconocido– que tienen por objetivo dotar a las personas de conocimientos, capacidades profesionales y competencias necesarias y suficientes para ejercer un empleo o un conjunto de empleos. Así, los alumnos de la formación inicial o continua se forman para prepararse para el trabajo o para adaptar su nivel de cualificación/ competencias a nuevos requerimientos.

La FEP es independiente de la forma que adopte, de la edad o de otras características de los participantes, y de su nivel previo de cualificaciones. El contenido de la FEP puede ser específico para un empleo, o al contrario dirigirse a una gama amplia de empleos o profesiones, o bien una mezcla de ambos modelos; la FEP también puede incluir elementos de la educación general. Con todo, las definiciones de la FEP y de la formación profesional continua (FPC) que formulan los diferentes países resultan bastante divergentes.

### Función y objetivos de la investigación sobre FEP

Las políticas educativas y formativas, como otras políticas, deben considerar todo el complejo conjunto de relaciones existente entre la educación y la formación y el sistema socioeconómico. El objetivo

de la investigación consiste en exponer estos aspectos con la claridad suficiente, con el fin de (1) analizar, detectar y explicar estas relaciones; (2) mejorar nuestra comprensión sobre causas y efectos; (3) identificar los métodos y las estrategias que sean eficaces y aceptables para resolver un problema.

En particular, la investigación sobre FEP aspira a:

- (a) describir y explicar los sistemas, condiciones y contextos de los procesos de obtención y actualización de competencias;
- (b) proporcionar información sobre las interacciones entre la FEP y otros campos de la acción social. Estas interacciones conciernen al contexto legal e institucional, a las interdependencias con la evolución social, económica, tecnológica y demográfica, y al comportamiento de los diferentes agentes en estos campos;
- (c) mostrar la relevancia de la investigación para los procesos de búsqueda de opciones y de toma de decisiones que ejercen los diversos protagonistas de este sector.

### Los informes de la investigación sobre FEP en Europa

Los informes de la investigación sobre FEP en Europa publicados bianualmente por el Cedefop pretenden mejorar la transparencia sobre los temas de la investigación europea en FEP, agrupando los resultados de las diferentes disciplinas investigadoras y situando a la vez correctamente otros campos de intervención social en función de su relación con la FEP inicial o continua. Además, nuestros informes señalan las implicaciones que tienen los resultados de la investigación para los diversos interesados, ya sean políticos, instituciones, agentes sociales, empresas o ciudadanos, y ponen de relieve aquellos campos donde la

---

<sup>1</sup> El empleo en inglés de VET (Vocational and Educational Training), ha sido traducido al español por FEP (Formación y Enseñanza Profesional)

labor de investigación aún resulta demasiado escasa y precisa intensificarse.

Este segundo Informe de Investigación sobre FEP adopta la estructura de la primera edición, publicada en 1998/99<sup>2</sup>. Determinados temas se exponen con mayor grado de detalle, otros se han actualizado e incorporan los últimos resultados de la investigación, y algunos se incluyen por vez primera para reflejar las tendencias actuales de reflexión.

### **Este segundo Informe de Investigación sobre FEP se compone de tres publicaciones:**

- (a) el presente *Resumen ejecutivo*, que compendia los temas, resultados y conclusiones principales presentadas en el segundo Informe de la Investigación;
- (b) un *Informe de síntesis*, que expone en términos generales la situación de la investigación europea sobre FEP, los principales mecanismos teóricos y conceptuales, los resultados empíricos y sus implicaciones para responsables políticos e investigadores;
- (c) un *Informe base* (3 volúmenes, en realidad la fuente para el informe de síntesis), que contiene contribuciones de renombrados investigadores de toda Europa sobre los diferentes temas.

En el Anexo al presente resumen se reseñan las contribuciones fundamentales al Informe base, sin incluir las restantes referencias bibliográficas consultadas. El lector encontrará todas las referencias bibliográficas al final del Informe de síntesis.

## **Sección Primera**

### **Los sistemas de FEP, su coordinación con el mercado de trabajo y su organización**

*La primera Sección de este informe examina la coordinación, financiación y organización de los sistemas de formación y enseñanza profesional (FEP). Tras presentar una revisión general de los principios de coordinación y de los diversos agentes que intervienen, se analizan los mecanismos de financiación de la formación profesional*

<sup>2</sup> Véanse referencias bibliográficas sobre los informes de la investigación del Cedefop en página 2

*inicial (FPI), la formación profesional continua (FPC) y la formación para parados. La Sección pasa después a examinar las reformas emprendidas para mejorar la posición social de la FEP, los nuevos métodos de certificación de competencias y los cambios en los perfiles de los profesionales de la FEP.*

### **1. Sistemas de educación y de formación: regulación, coordinación, organización y cooperación**

La organización de los sistemas de educación y formación deben garantizar que éstos se adapten y respondan adecuadamente a las necesidades de los ciudadanos, el mercado de trabajo y la sociedad en general. El objetivo fundamental de la coordinación, por su parte, consiste en llegar a un equilibrio entre los intereses ocasionalmente divergentes de los diversos interesados: el Estado, los empresarios y los ciudadanos.

En cada país, la FEP mantiene vínculos complejos con la economía, el mercado de trabajo y el sistema de empleo. Además, la estructura muy fragmentaria de la FEP y sus numerosas especialidades dificultan aún más dicha coordinación.

La planificación de la FEP por parte del Estado, o su organización en función de la demanda de los usuarios, constituyen dos extremos contrarios entre las posibilidades de coordinación de la FEP. Ambos métodos de organización se encuentran presentes en cada uno de los sistemas nacionales, si bien con diverso grado de implantación. La organización real se efectúa en la práctica recurriendo a ambos métodos, aunque se están explorando nuevas vías, tales como la organización corporativa o la utilización de redes.

- En el caso de la *gestión planificada*, la administración pública es responsable de hacer corresponder la oferta a la demanda (desde el punto de vista de los individuos y del mercado de trabajo) y de organizar la formación. La organización de la FEP por parte del Estado suele consistir por lo general en la configuración de una oferta educativa planificada centralmente. Pero los sistemas de FEP no pueden gobernarse por un sistema exclusivamente estatal, ya que es imposible predecir los cambios en la demanda más allá de un cierto punto.
- Si se utiliza la demanda del mercado de trabajo para organizar la FEP, se deben adoptar los siguientes principios:: descentralización, desregu-

Diagrama 1: Protagonistas y tareas de la coordinación, en resumen

	Sistema de FEP		Mercado de trabajo	
	Demanda educativa/formativa	Oferta educativa/formativa	Oferta de Competencias	Demanda de cualificaciones y de competencias
	Legislación, partidos políticos			
	Actores en la educación/formación		Actores en el mercado de trabajo	
<b>Escala macro</b> (nacional, regional, local)	Organizaciones de estudiantes o de padres y madres	Administraciones, organizaciones de docentes o de formadores	Organizaciones sindicales	Organizaciones empresariales
<b>Escala meso</b> (organizativa)	Representantes de estudiantes o de padres y madres	Organismos de enseñanza o de formación	Representantes de los trabajadores	Empresas
<b>Escala micro</b> (individual)	Hogares individuales	Maestros, formadores, etc.	Trabajadores individuales	Empresarios individuales

Fuente: Lassnigg, 2001: Steering, networking, and profiles professionals in vocational education and training. En: Descy P., Tessaring M, eds.: *Training in Europe* (informe base), vol. 1

lación y delegación de competencias. El mercado se regula en función de los «feedback» de los usuarios de la FEP. Así, los mercados educativo y de trabajo pasan a ser interdependientes.

- La dicotomía Estado–mercado se ha presentado durante mucho tiempo (y continúa en muchos casos presentándose) como eje central de los debates sobre métodos de coordinación de sistemas de educación y formación. No obstante, cada modelo de coordinación presenta sus propios inconvenientes. Por ello, no sólo debe investigarse el mejor compromiso posible entre una regulación por el mercado o un control estatal puros - para que un sistema formativo responda a la demanda del mercado y evite a la vez una burocracia excesiva - sino aplicar además soluciones alternativas como la regulación corporativa o por redes (reunión de intereses diversos), para conferir mayor flexibilidad al sistema de FEP y mejorar su capacidad de respuesta.

*Las asociaciones profesionales y los agentes sociales* ayudan a consolidar la coordinación, al poner en contacto a aquellos protagonistas que en principio comparten intereses comunes. Las asociaciones empresariales, los sindicatos, las asociaciones de profesores, de padres y madres, etcétera, hacen de puente entre la meso y la macroescala, entre la oferta y la demanda de formación en los sistemas de FEP y entre la oferta y la demanda de competencias en el mercado de trabajo (Diagrama 1).

*Las redes* mantienen vínculos directos - pero informales -entre los diferentes protagonistas. El buen funcionamiento de una se basa en la confianza más que en los intereses financieros o en la autoridad formal.

*Los sistemas se organizan seleccionando estrategias que se corresponden con las diversas opciones políticas: la distribución de las competencias decisorias (descentralización, participación de los agentes sociales, etcétera); cambios en las estructuras de la educación y los objetivos del currículo, o adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

*La selección del método de organización debe basarse en un análisis de las insuficiencias y estrangulamientos del sistema, para encontrar las soluciones adecuadas.*

## 2. La financiación de la formación<sup>3</sup>

La financiación de la *formación profesional inicial* (FPI) suele corresponder fundamentalmente al Estado y las administraciones regionales, si se exceptúan los aprendizajes, con sustancial financiación de las empresas. El presupuesto de la FPI

<sup>3</sup> Este capítulo extrae sus conclusiones a partir de un análisis de los sistemas de financiación de la FEP en Austria, Dinamarca, Francia, Finlandia, Países Bajos, Suecia, Reino Unido, España y Alemania (Proyecto del Cedefop).

Cuadro 1: Evolución del nivel de financiación de la FPC						
País	Periodo (1er. año = nivel 100)	Nivel de financiación comparativo (1996-1997)				
		Gastos públicos	Gastos de las empresas	Gastos individuales/ de los hogares		
Austria	1986-1997	188	-	-		
Dinamarca	1985-1996	263	162	-		
Inglaterra	1986/7-1996/7	261	-	-		
Francia	1987-1996	174	187	206		
Finlandia (a)	1986-1996	-	143	700		
España (b)	1995-1996	-	142	-		
Países Bajos	1986-1996	-	161	110		

(a) Al contrario de los otros países, Finlandia registró todos sus gastos efectuados antes de 1996 con el nivel de 1996.

(b) Importes de la financiación basada en las tasas de formación recaudadas entre empresarios y trabajadores, sin incluir la contribución de la UE.

Fuente: Elson-Rogers S., Westphalen S-Å., 2000. *Financing training in the EU*. Documento de trabajo. Cedefop. Salónica.

experimenta un aumento constante en términos reales en numerosos países, si bien se observan casos de disminución de los costes por unidad.

A pesar de algunas innovaciones, la financiación de la FPI continua efectuándose claramente en función de las entradas al sistema (*input*<sup>4</sup>). Sin embargo, con el objetivo de reducir costes también se observan criterios más perfeccionados y la aplicación de fórmulas más complejas para la asignación de fondos.

Si exceptuamos el modelo basado en estos elementos de entrada al sistema formativo (modelo basado en los *inputs*), que constituye el más clásico y común, todos los restantes modelos de financiación (financiación por resultados -financiación relacionada con los *outputs*-, cheques de formación) representan intentos más o menos logrados de regular la oferta formativa y optimizar determinados rasgos (eficacia, rendimiento, calidad e igualdad). Estos objetivos van a cobrar probablemente mayor importancia en el futuro: los presupuestos de la FPI son cada vez más insuficientes en razón del incremento de otros tipos de gastos públicos, a pesar de una cierta nivelación de costes.

La implantación de estrategias de formación permanente refuerza el papel asignado a la *forma-*

*ción profesional continua* (FPC). Los presupuestos asignados a la FPC se han incrementado en la mayoría de los países (Cuadro 1).

Los costes directos de la FPC recaen en su mayoría sobre las empresas. A pesar de ello, las administraciones públicas son favorables a incrementar aún más el nivel de la inversión privada (de empresas y de ciudadanos).

Los mecanismos de financiación de la FPC utilizados dependen del régimen de gobierno preferido: regulación estatal, regulación por convenio entre los agentes sociales o regulación por el mercado. Entre los tres tipos de regulación existen diversas posibilidades. Los tres existen combinados de diferentes maneras en cada uno de los países analizados, pero siempre con predominio de uno u otro, que determina entonces la forma de asignar la financiación.

Es necesario instaurar mecanismos que garanticen una igualdad en el reparto de oportunidades y recursos de formación continua entre las diferentes empresas, especialmente las PYMEs, sectores y ciudadanos, a la vez que se intenta vincular la financiación de la formación a los resultados formativos (*outputs*). La competencia entre ofertores formativos debe convertirse en un factor de mayor relevancia.

Los presupuestos dedicados a la *formación para parados* han seguido una evolución paralela a la de los índices de desempleo y continúan incre-

<sup>4</sup> Financiación de importe único, basada en fórmulas de cálculo propias de cada país, que toman en cuenta diferentes variables: matriculaciones, participación, duración y naturaleza del programa.

mentándose en todos los países (salvo en el UK) aún cuando las cifras del paro se hayan estabilizado o reducido. Este tipo de FEP está financiado sobre todo por el Estado.

Con el fin de incrementar la eficacia de la formación para parados se han aplicado diversas reformas, que pueden clasificarse en tres categorías: descentralización hacia instituciones regionales y agencias locales de empleo; mayor intervención del Estado, en un contexto de mayor coordinación con los agentes locales y regionales; y una tendencia hacia la privatización de la oferta.

En resumen, a fin de contener los costes en FEP los Estados implantan diversas medidas con las que intentan incrementar la eficacia de la formación: descentralización de la regulación y la financiación, nuevos mecanismos de asignación de recursos basados en mediciones más precisas de entradas (inputs) y resultados (outputs). En algunos casos, estas medidas se acompañan de un mayor grado de autonomía para las instituciones formativas, y de una competencia acrecentada entre los ofertores de formación.

Algunas de las innovaciones aparecidas en el ámbito de la financiación conciernen a los mecanismos de asignación de recursos. Se trata p.e. de la financiación por resultados (outputs) y de los cheques formativos.

La *financiación basada en los outputs* consiste en supeditar la asignación total o parcial de recursos a las instituciones formativas al logro de determinados criterios de rendimiento, en lugar de hacerla depender exclusivamente de los factores de entrada o *inputs* de cada institución (matriculaciones, participación, duración y naturaleza del programa impartido).

La financiación basada en los outputs estimula la eficacia de los ofertores formativos, ya que les impulsa a mejorar su respectiva política formativa y el uso de sus ingresos. Los responsables políticos pueden utilizar la financiación basada en los outputs como método de para alcanzar objetivos considerados esenciales.

A pesar de sus potenciales ventajas en cuanto a regulación y eficacia, la financiación basada en los outputs puede provocar efectos colaterales negativos: selección en favor de los alumnos con mayor rendimiento; distorsión de la oferta en favor de aquellos programas con altos índices de éxito; hipersimplificación de contenidos; incremento de los costes de auditorías y controles. También puede conducir a rebajar los niveles de evaluación con el fin de aumentar los índices de

aprobados, y a concentrarse excesivamente en los resultados a corto plazo de un programa.

Los *cheques o vales de formación* permiten financiar la demanda de formación, en lugar de la oferta: el usuario puede hacer valer estos cheques en la institución formativa de su elección.

Los objetivos básicos por los que se rige el sistema de vales formativos financiado por el Estado son los siguientes: estimular la demanda formativa entre los ciudadanos, impulsándoles a emprender formaciones y favoreciendo a la vez la libre elección por el usuario; mejorar el acceso a la oferta privada; mejorar la calidad (al cobrar las personas conciencia del valor de la inversión que efectúan).

La eficacia de los vales formativos queda condicionada a la existencia de un sistema muy flexible (organizado por ejemplo por módulos formativos), y también a la oferta de servicios de orientación que ayuden a las personas a elaborar unos itinerarios formativos adecuados. Pero los vales o cheques formativos también son susceptibles de generar efectos de lastre y fuertes costes administrativos.

Las innovaciones en las posibilidades de financiación siguen siendo limitadas, y los datos disponibles insuficientes, por lo que resulta difícil evaluar la eficacia y efectos de las diversas alternativas. La recopilación de datos más precisos a escala nacional e internacional, y una investigación más sistemática de los efectos generados por los nuevos mecanismos de financiación, permitirían controlar mejor el gasto en FEP y efectuar una evaluación de innovaciones y reformas institucionales. La búsqueda de eficacia y rentabilidad también requiere mediciones más fiables de la relación costes-beneficios para la formación.

### 3. La posición social de la FEP en comparación con la educación general

La atracción que ejerce la formación profesional depende en buena parte de la posición social que se le confiere y de las posibilidades que ofrece en el mercado laboral en términos de empleo, remuneración, perspectivas de carrera y puesto de trabajo ocupado. La posición social/prestigio de la FEP es por tanto divergente entre los diversos países.

- En los países donde existen fuertes vínculos entre el sistema educativo y el mercado de trabajo

(Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos, República Checa, Hungría), para acrecentar el prestigio de la FP será necesario por un lado mejorar las perspectivas de carrera profesional entre titulados de la enseñanza secundaria general o profesional, y por otro facilitar el acceso a la educación superior de los titulados de la FEP.

- Las naciones con escasos vínculos entre sus sistemas educativos y el empleo (Australia, Japón, Canadá y Estados Unidos) deberán reforzar éstos e incrementar la participación de los empresarios en la educación y la formación, creando p.e. asociaciones escuela-empresa, o sistemas de prácticas de trabajo durante la formación.
- En los sistemas que se caracterizan por diversos tipos de vínculos - según las trayectorias educativas - entre la educación y el empleo (Escocia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Inglaterra, Noruega, Portugal y Suecia), debiera crearse una estructura coherente y extensible a todo el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

El análisis efectuado en diversos países (Austria, Bélgica, Escocia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Inglaterra y Noruega) permiten reconocer cuatro estrategias principales para la reforma del segundo ciclo de la educación secundaria (Cuadro 2).

La estrategia de *revalorización profesional* insiste en la naturaleza individual de la FEP, partiendo de sus contenidos específicos y de las relaciones existentes entre empresarios y ofertores formativos (Austria, España, Estonia y Hungría).

El *enriquecimiento mutuo* es una estrategia que aspira a aproximar todos los diversos tipos de centros educativos, fomentando su mutua cooperación, pero manteniendo su carácter individual (Finlandia, Noruega).

La estrategia de *equivalencia* consiste en instaurar una estructura común de nivel de cualificación, certificación y reconocimiento que sitúe a la FEP y a la educación general teóricamente en pie de igualdad (Inglaterra, Francia).

En la estrategia de *unificación*, la formación profesional y la educación general se reúnen en un único sistema de educación secundaria. Todos los jóvenes siguen un tronco común de materias para garantizar mejores condiciones de igualdad en la continuación de estudios (Escocia, Suecia).

Cada programa de reforma puede integrar elementos procedentes de estrategias distintas. Ade-

**Cuadro 2: Estrategias de reforma de la FEP en el segundo ciclo de la educación secundaria para mejorar su posición social/prestigio frente a la educación general**

Revalorizar lo profesional	Insiste en la naturaleza distinta de la FEP, propone currículos específicos y crea vínculos entre los empresarios y ofertores formativos (A, E, HU, EE).
Enriquecimiento mutuo	Intenta aproximar los diferentes tipos de escuela y fomentar la colaboración entre ellos, si bien manteniendo su carácter individual (FIN, N).
Equivalencia	Instauración de una estructura común de nivel de cualificación, certificación y reconocimiento que permita resituar a la FEP y la educación general teóricamente en pie de igualdad (Eng, F).
Unificación	La FEP y la educación general se unifican en un único sistema de educación secundaria; todos los jóvenes siguen un tronco común de estudios (Sco, S).

Fuente: Lasonen J., Manning S., 2001. How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. En: Descy P., Tessaring, M., eds.: *Training in Europe* (Informe base), vol. 1.

más, las directrices políticas cambian con el tiempo. Así y todo, todas las reformas tienen un elemento común: anticipan o responden a las tendencias que surgen en el mercado y la organización del trabajo y que reclaman cambios cualitativos de conocimientos y competencias. Visto así, las reformas aspiran a reforzar los vínculos entre el mercado de trabajo y la FEP, incrementando la capacidad de respuesta de ésta.

Las *dobles titulaciones (de doble valor, académico y profesional)* constituyen otro tipo complementario de reforma. Consisten en certificaciones profesionales que permiten acceder a puestos de trabajo de alta cualificación o a la enseñanza superior, especialmente universitaria. En todos los países donde se practica, se llega a ellas a través de una formación profesional de dedicación plena y carácter escolar.

Las dobles titulaciones cumplen mejor que las vías formativas tradicionales el objetivo de mejorar el

prestigio de la FEP: permiten vincular la adquisición de competencias con el desarrollo personal, favorecen la movilidad tanto en el sistema educativo como en el mercado de trabajo, y facilitan la transición entre la educación y el empleo. No obstante, este éxito va acompañado de una mayor selectividad en favor de los mejores alumnos. El objetivo consiste por tanto en implantar dobles titulaciones dentro de un sistema flexible y transparente, que haga posible obtenerlas a partir de diferentes vías profesionales o generales, y acceder con ellas a la enseñanza superior.

Independientemente de la estrategia adoptada, resulta difícil modificar la imagen de los sistemas de FEP, que en numerosos países europeos terminan alojando a los estudiantes que fracasan en la enseñanza general. A pesar de ello, se han logrado avances sustanciales, y la FEP se está revalorizando tanto dentro de los sistemas educativos como en el mercado de trabajo.

#### 4. Sistemas de certificación, evaluación y reconocimiento de competencias

Nuestros sistemas de certificación están cambiando. Se cuestiona la capacidad de las titulaciones tradicionales para reflejar las competencias reales de una persona. Aparecen nuevos modelos, en particular sistemas para la validación del aprendizaje no formal.

En un mercado de trabajo caracterizado por una movilidad cada vez mayor, se confiere al «título» (credenciales) una importancia más y más intrínseca. Simultáneamente, la inflación de titulaciones conduce a un claro aumento del nivel de cualificación de la población.

Actualmente, la certificación se convierte poco a poco en componente de pleno derecho de un sistema formativo, del que tiende a hacerse independiente (fenómenos de «autonomización»). En la búsqueda del método más idóneo para medir las competencias de las personas se favorecen sobre todo los sistemas que permitan medir la capacidad de aplicar las competencias por encima de la forma de obtención de las mismas. Este método conduce a nuevos tipos de reconocimiento de las competencias, especialmente de las competencias obtenidas por vía no formal).

Para hacer realidad una estrategia de formación a lo largo de toda la vida será necesario reconocer

la existencia de métodos alternativos de obtención de competencias, y desarrollar una estructura que permita vincular entre sí las diferentes etapas formativas que una persona atraviesa en sus distintas fases vitales.

Si la transparencia de las competencias certificadas y su relevancia para la actividad laboral constituyen factores de flexibilidad, su legitimación a gran escala exige una reglamentación y unas normas. Así pues, debe buscarse un equilibrio correcto entre un grado de precisión que permita detectar fácilmente las competencias específicas de una persona y el suficiente grado de generalidad que haga posible reconocer el espectro más amplio posible de capacidades.

Actualmente se proponen nuevos modelos de certificación, que intentan reconocer las diferentes formas de acceder a los conocimientos, como son la formación a través de la experiencia laboral, durante el ocio o en la vida privada. El objetivo consiste en evaluar lo que una persona es capaz de hacer, independientemente de las condiciones en que ha adquirido estas competencias.

Los países europeos pueden subdividirse en cinco bloques, según la importancia que conceden al aprendizaje no formal, sus iniciativas institucionales o metodológicas emprendidas y los experimentos realizados.

(a) El primer bloque está integrado por *Alemania* y *Austria*. La actitud de ambos países frente al aprendizaje no formal puede calificarse de precavida. No hay unanimidad entre los diferentes protagonistas de la formación sobre la necesidad de impulsar nuevos métodos de evaluación. Con todo, se han llevado a cabo una serie de proyectos experimentales.

(b) El segundo bloque está compuesto por los países mediterráneos: *Grecia*, *Italia*, *España* y *Portugal*. Estos países poseen una tradición de FEP menos fuerte que el resto de Europa. Por ello, el aprendizaje no formal se ha convertido en el modo predominante de reproducción y renovación de competencias. Últimamente han surgido en ellos diversas respuestas, tanto metodológicas como institucionales. Pero aunque los sectores público y privado resaltan la utilidad del reconocimiento del aprendizaje no formal, las medidas prácticas resultan aún escasas.

(c) Dentro del bloque escandinavo (*Finlandia*, *Noruega*, *Suecia* y *Dinamarca*) pueden diferenciarse dos subgrupos: Finlandia y Noruega, donde el aprendizaje no formal se encuentra en primera plana del debate sobre educación y educación y

son materia de experimentación y reformas institucionales a fondo, y los dos países restantes (Suecia y Dinamarca), cuyo interés por el tema ha sido hasta ahora limitado.

(d) El cuarto bloque refleja la influencia del sistema de NVQs (National Vocational Qualifications)<sup>5</sup> en el proceso de aprendizaje mutuo entre países. Incluye el *Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos*. En estos Estados Miembros, se acepta casi unánimemente la importancia de los aprendizajes que tienen lugar fuera de los sistemas de educación reglados. Otros países están intentando adoptar un sistema basado en el modelo NVQ (p.e. algunas comunidades autónomas en España).

(e) El quinto bloque, por último, lo compone *Bélgica y Francia*, agrupados casi por criterios geográficos. Francia ha desempeñado un papel pionero en la detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formales. Posee la experiencia más antigua e intensa en este ámbito, pero el reconocimiento social a estas competencias es aún escaso. Bélgica, por su parte, se encuentra aún en fase de desarrollo inicial al respecto, sin haberse decidido por una estrategia clara.

También se observan otras iniciativas efectuadas a nivel sectorial, que se suman a la complejidad y riqueza de esta cuestión.

La Unión Europea (Libro Blanco «*Enseñar y Aprender*» de 1995, y diversos programas) ha contribuido a clarificar los elementos de esta cuestión y apoya los procesos iniciados a escala nacional. Con todo, la actividad nacional intensa suele venir motivada más por los desafíos concretos que plantea la relación entre los aprendizajes formales y los no formales que por la voluntad de crear sistemas transparentes y armonizados a escala europea.

Las diversas medidas adoptadas a escala más o menos grande muestran que los aprendizajes no formales continúan considerándose como una subcategoría de la formación reglada. La naturaleza específica de este tipo de formación, que genera unas competencias específicas, aún no está reconocida.

Si bien la fiabilidad y validez de los aprendizajes no formales pueden registrarse mediante criterios técnicos o instrumentales, la legalidad y legitimidad de estas competen-

cias deben quedar garantizadas normativamente. Incluso una metodología perfecta no tendría valor alguno en ausencia de los mecanismos institucionales y políticos adecuados. Aunque las estructuras institucionales tan sólo supongan una solución parcial, tampoco debe descuidarse esta dimensión.

## 5. Profesionales de la FEP: evolución de funciones y organización de los sistemas

Los cambios en los perfiles de los profesionales de la FEP es resultado de tres fenómenos: el surgimiento de la organización autoformativa, la creciente importancia de las competencias y los aprendizajes no formales, y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Los retos que afronta la FEP parecen reclamar un mayor grado de profesionalización de los docentes. También es necesario estudiar las posibles consecuencias de dicha profesionalización sobre los mecanismos de gobierno de la FEP y su vinculación con el mercado de trabajo.

El método tradicional para la profesionalización de las funciones de los profesores y formadores consiste en perfeccionar las competencias educativas, para mejorar en particular las funciones de instrucción y transmisión de conocimientos. Este método tiene por consecuencia la progresiva aproximación de las funciones de los educadores de FEP a la de los maestros de las trayectorias de la educación general.

No obstante, la difusión mayoritaria de competencias educativas debe complementarse con programas de formación continua que permitan a los profesionales prepararse para nuevas funciones futuras (administración, planificación, investigación, etcétera...).

El fuerte carácter fragmentario de las diferentes categorías de profesionales (maestros, formadores, tutores, directivos de recursos humanos, organizadores de la formación, etc.) corre sin embargo paralelo a una tendencia convergente en las funciones que éstos ejercen. Con todo, apenas parece posible la integración formal de las diferentes categorías de profesionales. Algunas opciones posibles que pueden estudiarse son: desarrollar elementos comunes dentro de la formación para formadores (nivel, métodos y contenidos) y nuevas funciones (investigación,

<sup>5</sup> Certificado nacional de profesionalidad



vínculos FP-DRH (desarrollo de recursos humanos)); incrementar la cooperación con el mundo laboral y con los agentes sociales; e implantar programas centrados en los alumnos y con entornos formativos favorables, en particular dentro de la FPC.

El conjunto de tareas y funciones de DRH puede ofrecer una base para profesionalizar los diferentes perfiles docentes implicados en la formación. Podría ser posible diversificar las funciones de los grupos docentes distribuidos por las diferentes esferas organizativas de la formación (educación y lugar de trabajo), con el objetivo de enriquecer la función del educador con la del responsable de DRH.

## Sección Segunda

### La formación a lo largo de toda la vida y las competencias: retos y reformas

*Esta Sección afronta el tema de la formación a lo largo de toda la vida desde un punto de vista pedagógico, analizando diversos elementos de esta estrategia: competencias por desarrollar, pedagogía y metodología aplicables y reformas que deben emprenderse en los sistemas educativos para garantizar la personalización y flexibilidad de las vías formativas. Analiza asimismo los nuevos métodos de obtención de competencias dentro de la empresa, en el contexto de la evolución de ésta como organización autoformativa.*

#### 1. La formación a lo largo de toda la vida: de la creación de un concepto al nuevo paradigma educativo

En una sociedad donde la globalización, el progreso técnico y las tecnologías de la comunicación hacen evidente lo esencial que resulta el capital humano, surge el concepto de la formación a lo largo de toda la vida en razón de una mayor conciencia de la importancia que adquieren los procesos de obtención y renovación de conocimientos y competencias.

El concepto de formación a lo largo de toda la vida apareció en la década de los 70. Surgió pro-

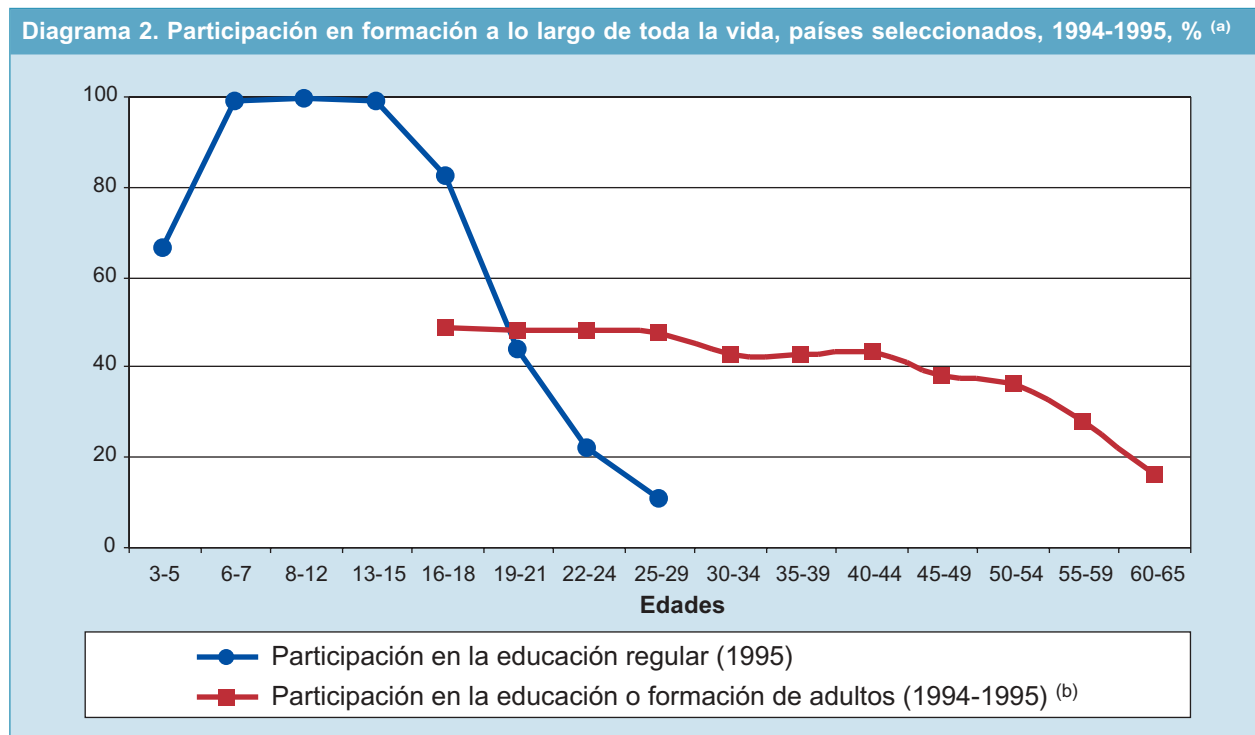
cedente de una perspectiva de la educación considerada como algo sistemático e institucionalizado. El valor de las competencias obtenidas fuera de los sistemas reglados apenas se hallaba reconocido (excepto en algunos países como Alemania, con su sistema dual). Los profesionales de la formación admitían que la solución no podía consistir en una simple prolongación de la educación tradicional a lo largo de la vida, y que se requerían nuevos métodos. Sin embargo, la atención se centraba más en los contenidos formativos que en los procesos de formación o la evolución del alumno.

Desde aquella época, profundas transformaciones han afectado al mercado de trabajo y a los sistemas educativos, debidas sobre todo a los cambios socioeconómicos, al progreso tecnológico y a la evolución demográfica. Esta evolución ha provocado, entre otras cosas, un índice mucho mayor de adultos realizando formación (Diagrama 2).

Estas transformaciones han revelado además la importancia de la «empleabilidad», es decir, la necesidad de desarrollar y mantener las competencias del trabajador proporcionando a éste los conocimientos y competencias requeridas para permanecer empleado durante toda su vida laboral. Para conseguir este objetivo, las personas deben sentirse responsables de su propia empleabilidad, y disponer de los medios para garantizarla. Deben convertirse en «autodidactas» durante toda su vida. Desde el punto de vista de la empleabilidad, la formación a lo largo de toda la vida puede considerarse como necesidad y derecho para todo ciudadano. El Estado y las instituciones educativas responsables deben proporcionar por ello las condiciones y entornos formativos adecuados.

La enumeración de elementos centrales para el nuevo concepto de la formación a lo largo de toda la vida permite apreciar los retos que aguardan a Estados, sistemas educativos, empresas y ciudadanos:

(a) *La formación inicial debe garantizar la obtención de una plataforma mínima de formación.* La formación inicial se ofrecerá como herramienta que proporciona a cada persona un nivel suficiente de empleabilidad y adaptabilidad, dotando a los jóvenes del nivel de cualificación y competencias necesarias para gestionarse a sí mismos y adaptarse durante toda su vida a las mutaciones en el empleo y en los entornos laborales.



<sup>(a)</sup> Porcentaje de cada grupo de edades que participan en la enseñanza reglada (de 3 a 29 años), y participación en la educación o la formación de adultos (de 16 a 65 años), media no ponderada de 9 países (B, CAN, IRL, NL, NZ, S, CH, UK, US)

<sup>(b)</sup> Excluyendo los estudiantes de dedicación completa con menos de 24 años.

Fuente: OCDE Education policy analysis. París: OCDE (CERI)

Las fases iniciales de la educación y de la formación resultan cruciales, pues representa una inversión única en la estructura de competencias personales, a la que toda persona deberá poder recurrir durante toda su vida. Debe desarrollarse en todo alumno joven una «plataforma mínima de formación». Esta plataforma debe estar compuesta por competencias básicas (*basic skills*) y competencias claves (*core skills*), sobre las que el los jóvenes fundamentarán y erigirán su formación posterior.

*(b) Las empresas y los individuos desempeñan un papel esencial en la estrategia de la formación a lo largo de toda la vida. Deben invertir en el desarrollo de su propio potencial, apoyados para ello por una política pública dirigida a crear contextos económicos y sociales favorables.*

El aumento de las inversiones en formación depende de la iniciativa privada, incluyendo en ella a la empresa. Los Estados deberán por ello incentivar la inversión empresarial e individual en la formación.

Considerando las transformaciones en la estructura empresarial y en la organización del trabajo,

y la competición cada vez más agudizada - fenómenos que intensifica la rápida difusión de las nuevas tecnologías -, las empresas deben cobrar conciencia de que para sobrevivir y ser competitivas será necesario actualizar continuamente las competencias de sus trabajadores mediante la formación.

*(c) La detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales será un paso esencial para hacer realidad la formación a lo largo de toda la vida. Es importante combinar entre sí diferentes tipos de formación, centrados en todas los campos de la vida (formación a lo ancho de toda la vida) y en diferentes momentos de la vida (formación a lo largo de toda la vida).*

*(d) El paso de la pedagogía instructivista hacia otra más constructivista, en la que el alumno desempeña un papel activo, los contenidos se encuentran contextualizados y orientados a la resolución de problemas concretos, obliga a redefinir las funciones de *maestros y formadores* en todo entorno formativo, ya sea éste la empresa, el centro de formación o la escuela. La situación*

didáctica en sí se hace menos predecible, e integra más dimensiones prácticas o incluso exclusivamente éstas. Hasta ahora, el maestro o formador enseñaban, demostraban o explicaban. En los nuevos contextos formativos, por contraste, su función pasa a consistir en el asesoramiento y estructuración de los procesos formativos.

(e) Deberán idearse medidas destinadas específicamente a los *grupos desfavorecidos*, para impedir que aumente la desigualdad en el acceso a la educación. Estos grupos son, por ejemplo:

- los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin conseguir terminar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria;
- los trabajadores de escasa cualificación;
- los trabajadores de edad avanzada;
- los jóvenes o los adultos en paro o en situación de riesgo;
- los inmigrantes y minorías étnicas.

(f) Utilizadas como instrumento didáctico, las *tecnologías de la información y la comunicación (TICs)* proporcionan a toda persona un fuerte grado de flexibilidad (elección de temas, de momentos y métodos formativos, en particular vía Internet). Este es una de las razones por la cual el *e-learning* es también uno de los objetivos prioritarios en la Comisión Europea. Con todo, las TICs también pueden generar nuevas formas de exclusión, pues penalizan a las personas con dificultades de acceso a la tecnología (particularmente, alumnos con necesidades formativas específicas o procedentes de entornos sociales desfavorecidos).

Es necesario reformar los contextos institucionales a fin de crear o reforzar los vínculos entre diversos elementos de los sistemas educativos, y entre la formación y el trabajo (Cuadro 3):

- vínculos horizontales dentro del sistema educativo, para permitir transferencias entre diferentes vías formativas y facilitar con ello la movilidad individual;
- vínculos verticales, entre los sistemas de formación inicial y los de formación continua, para garantizar la transición funcional entre estos dos momentos de adquisición de competencias;
- vínculos entre las políticas educativas y las políticas de empleo para reforzar la cooperación entre los diferentes actores (p.e. Ministerio e Educación, Ministerio de Trabajo, agentes sociales);

**Cuadro 3: Reforma de los contextos institucionales para implantar una estrategia de formación permanente**

Tipo de vínculos por desarrollar	Objetivo perseguido
vínculos horizontales dentro del sistema educativo	facilitar la movilidad individual creando transferencias entre las diferentes vías educativas y formativas
vínculos verticales entre la formación inicial y la continua	facilitar las transiciones entre los diversos momentos de adquisición de competencias
vínculos entre las políticas educativas y las de empleo	reforzar la cooperación entre los diferentes actores (p.e. Ministerio e Educación, Ministerio de Trabajo, agentes sociales) y la convergencia de las políticas y medidas aplicadas
vínculos entre el sistema educativo y el sistema productivo	facilitar la transición de uno a otro, estimular la adaptación de los sistemas formativos, concienciar a la empresa sobre los beneficios a largo plazo de la formación, y ayudar a los jóvenes a entender el mundo del trabajo

Fuente: los autores

- vínculos entre el sistema educativo y el sistema productivo, para facilitar la transición de uno a otro, estimular la adaptación del sistema formativo, dar a las empresas mayor conciencia de los beneficios a largo plazo de la formación, y ayudar a los ciudadanos a familiarizarse con el mundo del trabajo.

Hace diez años todavía se estudiaban los diferentes elementos que agrupa la formación a lo largo de toda la vida de forma aislada. En la actualidad, la mayoría de los países parecen optar al respecto por una *filosofía más global*, orientada a reunir formación inicial, formación continua, formación formal y no formal dentro de un mismo sistema estructurado.

## 2. Competencias, procesos formativos e innovaciones didácticas para los nuevos perfiles profesionales

El ritmo de cambio en los contenidos del empleo se ha acelerado. Ello se debe fundamentalmente a dos factores:

- (a) la introducción de nuevas tecnologías, que reclaman competencias intelectuales en detrimento de las manuales;
- (b) la difusión de nuevos paradigmas organizativos, que generan nuevos requisitos de variedad, flexibilidad y calidad para la actividad profesional.

El mercado de trabajo presenta hoy demandas contradictorias: los empresarios buscan trabajadores muy adaptables (esto es, con competencias generales), y a la vez directamente operativos (es decir, especialistas).

Dado que la mayoría de las personas continuarán formándose y cambiarán de empleo en el curso de su vida profesional, la FEP debe proporcionarles una base amplia de competencias técnicas, metodológicas, organizativas, comunicativas y de autoformación. Pero también debe impartirles competencias específicas que les allanen el paso de la fase educativa al empleo. Para salvar este antagonismo, parece necesario replantear el propio concepto de formación profesional, sustituyendo la idea de «cualificación» por el concepto más amplio de «competencia» (Cuadro 4).

Hoy en día, la noción de «competencias» se ha convertido en un factótum. Este término se utiliza en diferentes disciplinas científicas, a menudo con connotaciones distintas. Usado en un contexto de empleo, tiende a sustituir a las titulaciones formales. Usado en el ámbito educativo, constituye el objetivo último del proceso de formación. Las competencias están pasando al primer plano en un contexto de crisis socioeconómica y de transformación de la organización del trabajo, que justifican por sí solas el surgimiento de un nuevo modelo de gestión. Esta situación ha llevado incluso a intentar definir las competencias necesarias para que los ciudadanos ocupen su puesto en la sociedad.

En los ámbitos de la formación profesional y el análisis del trabajo, las competencias se consideraban tradicionalmente como capacidades muy específicas y vinculadas a un puesto de trabajo. Sin embargo, las diferentes evoluciones sociales y técnicas han impulsado ya a buscar competencias transversales que complementen a las especializadas.

**Cuadro 4: Evolución de las competencias impulsada por las nuevas tecnologías y los nuevos tipos de organización del trabajo**

Factores de competencia	Contenidos antiguos	Contenidos nuevos
Responsabilidad	Basada en el comportamiento, como el esfuerzo y la disciplina	Basada en la propia iniciativa
Experiencia técnica	Vinculada a la experiencia laboral	Cognitiva: saber detectar y resolver problemas
Interdependencia	Secuencial; jerárquica	Sistemática; trabajo en equipo
Educación y formación	Obtenida de una vez por todas	De carácter continuo
Aprendizaje	Pasivo: ser formado	Responsabilidad frente a la propia formación: autodidactismo, formación a lo largo de toda la vida

Fuente: Green A., Wolf A., Leney T., 1999. *Convergence and divergence of the European education and training systems*. Institute of Education. Universidad de Londres: Bedford Way Papers, p. 128, adaptado por la Comisión Europea, programa Eurotecné.

En Europa, se han propuesto diferentes modelos para adaptar contenidos y currículos de los sistemas de FEP. Pueden observarse hasta ahora dos tendencias principales:

- (a) una propone la adquisición competencias básicas y generales;
- (b) otra propone desarrollar competencias transferibles (o *clave*) y competencias profesionales de carácter amplio.

La propuesta de las *competencias básicas y generales* es característica de los países anglosajones. También se aprecia su influencia en otros países, si bien en menor grado (DK, D, NL).

Las competencias que este método considera necesario adquirir consisten en capacidades generales elementales o cognitivas, que los trabajadores precisan teóricamente para trabajar en toda una serie de empleos, o incluso en todo empleo: matemáticas, lectura, escritura, resolución de pro-

blemas, competencias sociales, de comunicación y trato personal. Puede considerárselas «competencias iniciales/básicas» («*entry skills*»).

La propuesta de las *competencias transferibles (o clave)* y *competencias profesionales de base amplia* (prevaliente en por ejemplo en Alemania, Dinamarca y Austria) se refiere a un conjunto de capacidades que trasciende la división tradicional de tareas en el trabajo y de los perfiles profesionales. Las competencias deseadas son: facultades sociales y comunicativas, eficiencia para lograr un objetivo, en particular la resolución de problemas, capacidad organizativa y liderazgo.

No existen diferencias fundamentales entre estas competencias y las que proponen los partidarios de desarrollar competencias generales. Simplemente, al considerarse dependientes de un contexto o de una serie de situaciones de trabajo, los métodos didácticos para su obtención tienen que ser distintos.

#### Definiciones de competencias y capacidades

Capacidades profesionales (*skills*): conocimientos o experiencias relevantes que permiten realizar una tarea o actividad profesional, y también el resultado de una enseñanza, formación o experiencia que, combinado con el saber práctico apropiado, es característico de los conocimientos técnicos.

Competencias (*competence*): aptitud demostrada individualmente para utilizar el saber práctico (know-how), la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requisitos profesionales tanto habituales como cambiantes.

Competencias generales (*generic skills*): las competencias que sustentan el aprendizaje durante toda la vida; no sólo la lectoescritura y la numeración (competencias básicas), sino también competencias de comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones, pensamiento creativo, informática y aptitud para la formación continua.

Competencias transferibles (*transferable competences*): aquellas competencias individuales que también resulten adecuadas para oficios y profesiones distintos a los que los trabajadores ocupen o hayan ocupado últimamente.

Competencias clave o transversales (*key/core skills*): conjunto de competencias complementarias a las competencias básicas y las competencias generales, que permiten al trabajador:

- adquirir más fácilmente nuevas competencias;
- adaptarse a las nuevas tecnologías y los nuevos contextos organizativos; y
- tener movilidad en el mercado de trabajo y desarrollar su propia carrera profesional.

Fuente: Bjørnåvold J., Tissot P., 2000. *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences, transparency and transferability of qualifications*. Documento de trabajo. Cedefop. Salónica.

Fundación Europea de la Formación, 1998b. *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development tests*. Turín: FEF (acceso electrónico) Disponible en Internet: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/downloadgen>.

Los problemas en la práctica del trabajo no aparecen de forma aislada, sino agrupados en combinaciones específicas para cada grupo profesional. Podemos definirlos como *problemas ocupacionales básicos*. Cuando surgen, el trabajador se ve obligado a movilizar deliberadamente un conjunto de conocimientos y competencias que permitan ofrecer una respuesta adecuada y en plazo correcto al problema. Estos problemas son determinantes para el trabajo y la eficiencia de los grupos específicos de trabajadores. Antes de que se le considere experimentado, un principiante tendrá que demostrar su capacidad para afrontar eficientemente dichos problemas. La capacidad que demuestre la persona para resolver estos problemas determinará su grado de competencia técnica.

Durante el proceso formativo, los alumnos pueden utilizar estos problemas para adquirir los elementos centrales de las competencias y saber práctico (know how) requeridos en su profesión, pero también para desarrollar competencias de carácter más general: resolución de problemas y competencias metacognitivas. Al afrontar elementos de complejidad, contradicción e incertidumbre, el alumno contribuye a desarrollar sus competencias transferibles.

Investigadores y formadores de FEP parecen divergir no tanto sobre la naturaleza de las competencias que hacen adaptable a una persona, sino en cuanto a los métodos de adquisición de dichas competencias o capacidades y su aplicación en las situaciones profesionales pertinentes.

Algunos investigadores y científicos educativos piensan que debíamos impartir competencias básicas (lectura, escritura, matemáticas) y generales (resolución de problemas, comunicación, aprender a aprender). Otros, aún reconociendo el valor de las competencias anteriores, precisan que las competencias son dependientes de un determinado contexto y que no pueden desarrollarse fuera de éste.

Las innovaciones pedagógicas propuestas actualmente se encuentran inspiradas por una u otra de estas tendencias. Así y todo, todas ellas insisten en el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemas, y recurren a una pedagogía y enseñanza más activas y personalizadas, en contraste con la pedagogía tradicional (enseñanza frontal clásica en el aula, o simple reproducción de comportamientos en el lugar de trabajo).

### 3. La personalización y diversificación de las trayectorias de formación y enseñanza profesional

Para garantizar una formación variada y de calidad e implantar una estrategia de formación a lo largo de toda la vida, la FEP deberá adoptar nuevos sistemas flexibles y permitir una mayor individualización. Este capítulo presenta algunas experiencias nacionales ya existentes, junto a propuestas de futuras reformas.

Para alcanzar los objetivos de flexibilidad y individualización, Europa está estudiando diversas posibilidades:

- incrementar la *congruencia/ cohesión* entre la formación inicial y la continua;
- ampliar la *modularización* de las trayectorias formativas (lo que generará un sistema más flexible de adquisición de competencias);
- crear programas que *combinen* las cualificaciones/titulaciones profesionales con las generales (p.e. las dobles titulaciones, es decir, titulaciones de doble valor, académico y profesional);
- *incrementar* el número de opciones propuestas por los programas formativos (lo que hará surgir cursos a medida para el desarrollo personal y profesional).

Estas reformas van destinadas a incrementar la flexibilidad y diversificación de la FEP. También deben mejorar su imagen y su prestigio en relación con la educación general. (véase más arriba).

El Reino Unido y los Países Bajos consideran que para instaurar una formación a lo largo de toda la vida personalizada se requiere una modularización gradual del sistema formativo, lo que mejoraría además la capacidad de respuesta de la FEP a los cambios industriales y crearía posibilidades

de transición tanto entre la FEP y la enseñanza general, como entre la FEP en el entorno escolar y la FEP en un lugar de trabajo (formación en alternancia).

Francia ha ampliado formalmente las posibilidades de transferencia entre la educación general y la FEP. Se fomenta la flexibilidad a través de la validación de aprendizajes y experiencias profesionales, que dan derecho a acumular créditos. Por ejemplo, se ha creado el *Bac pro*, una vía de doble titulación.

Alemania ha optado por una política de diversificación interna para promover el dinamismo y la flexibilidad entre sus programas formativos. Un segundo eje de la reforma aspira a un mayor grado de personalización de las titulaciones profesionales y a facilitar la transición entre la FPI y la FPC.

En Dinamarca, todo joven - incluyendo alumnos de FEP - recibe inicialmente una educación general de base que le confiere una mejor flexibilidad entre las diversas vías formativas. Se ha creado además un sistema modular. La modularización fomenta la adaptación de currículos a las necesidades de grupos destinatarios concretos, gracias a la posibilidad de combinar individualmente las diversas unidades formativas.

La formación a lo largo de toda la vida recibiría un fuerte impulso con la implantación de titulaciones/ certificaciones intercambiables (parciales o totales) que permitieran a los ciudadanos transitar entre la educación general, la FPI, la FPC y la enseñanza superior, dentro de un sistema que dejase de ser lineal (organizado por etapas sucesivas), y pasase a promover la transferencia entre diferentes lugares y momentos formativos, tendiendo todo el sistema a la adquisición de competencias en lugar de a la acumulación de títulos.

La FEP gana en atractivo si sus titulados pueden obtener a través de la formación continua certificaciones suplementarias reconocidas, y si se integra además una oferta de formación continua dentro de la enseñanza superior para las titulaciones de FEP.

También es necesario incrementar decididamente las posibilidades de formación continua en el puesto de trabajo. Parece que las nuevas formas de organización del trabajo tienden a producir más oportunidades formativas que los tipos tradicionales de división del trabajo.

#### 4. La formación en la empresa

Los nuevos métodos de organización el trabajo que emergen actualmente mejoran las posibilidades de profesionalización y formación. Pero los procesos didácticos incorporados en los modernos procesos de trabajo resultan muy distintos a la enseñanza clásica estructurada de forma pedagógica. La hipótesis más audaz equivale a decir que las nuevas formas de trabajo conllevan nuevos procesos de formación.

La formación vinculada al trabajo no se limita a la experimentación o a la formación en el puesto de trabajo (on-the-job training). No es posible obtener una competencia profesional completa a través exclusivamente de una enseñanza informal o no formal, que supone una situación restrictiva desde un punto de vista cognitivo, pues no deja espacio para reflexionar sobre la propia actividad. Resulta necesario por ello complementar éstas enseñanzas con nuevos tipos de formación deliberada, que permitan a la formación trascender el nivel de los objetivos puramente técnicos o económicos y fomenten la capacidad reflexiva y el desarrollo personal de los alumnos (Cuadro 5).

Las formas de organización y de formación características de los modernos procesos industriales de trabajo pueden agruparse en dos categorías generales:

- (a) Las formas del tipo «organización-formación», donde se combinan sistemáticamente la formación deliberada con la informal, trascendiendo los requisitos estrictos del puesto de trabajo;

- (b) Las formas de organización del trabajo en los que las competencias se adquieren informalmente y por experiencia, y se ciñen a los requisitos de la situación de trabajo.

Una formación en el puesto de trabajo puede considerarse innovadora cuando combina sistemáticamente la formación y el trabajo, trascendiendo con ello el simple aprendizaje informal.

Una organización formativa consiste en una empresa que hace participar a todos sus trabajadores en un proceso que acrecienta la eficiencia organizativa e individual de éstos, mediante la reflexión continua sobre la forma de ejecutar tareas cotidianas estratégicas y gracias a un entorno favorecedor de la formación. De esta manera, el contenido del trabajo se convierte en contenido formativo, y ambos pasan a ser elementos integrantes de un proceso de mejora continua.

La implantación de una formación incorporada al proceso de trabajo y de una formación autodirigida también está motivada por objetivos económicos asociados a la reestructuración de la organización empresarial. Estas iniciativas generan nuevos potenciales formativos que combinan los objetivos educativos con los económicos, pues fomentan:

- la relevancia de los contenidos;
- mayores perspectivas de desarrollo personal y autonomía individual;
- una productividad y rendimiento óptimos;
- la comprensión de las reformas organizativas por todos los interesados;
- la adquisición de competencias idóneas para los futuros requisitos del mercado de trabajo.

La formación dentro de los modernos procesos de trabajo presenta una serie de ventajas desde el punto de vista de la orientación y la motivación. Garantiza un vínculo directo entre la obtención de conocimientos y su aplicación práctica. Además, esta nueva forma de organización tiene consecuencias nada despreciables para la función y las tareas de los responsables de formación y recursos humanos, y para cualquier trabajador que en un determinado momento asuma la función de formador.

El reconocimiento del carácter constructivo de la formación y la consolidación de sus vínculos con el proceso de trabajo modifican las condiciones y los métodos de intervención para los formadores. Dentro de una organización formativa, en la que el lugar de

**Cuadro 5: Tipos de formación por la experiencia**

Formación por la experiencia	
La <i>formación de carácter informal</i> es la que tiene lugar sin organización ni estructura formal, y surte resultados no intencionales	La <i>formación deliberada</i> es la formación que aspira a lograr resultados específicos
La formación basada en la experiencia implica un proceso de reflexión	La <i>formación participativa</i> tiene lugar de forma irreflexiva o inconsciente

Fuente: Dehnbostel P., Dybowski G., 2001. Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. En: Descy P., Tessaring, M., eds.: *Training in Europe* (informe base), vol. 1, adaptado por los autores.

trabajo y de formación son idénticos, la labor del formador tiende a cobrar rasgos de coordinación. En este contexto, los formadores añaden a sus funciones formativas tradicionales las de director de equipo, portavoz, director de proyecto, asesor de la calidad, etcétera, un proceso que también comienza a perfilarse para las nuevas funciones de los docentes de la FEP, como ya se ha expuesto.

## Sección Tercera

### La formación y el empleo desde una perspectiva empresarial

*La tercera sección del informe se centra en la empresa y su papel en la formación y el empleo. Tras analizar los posibles efectos de la globalización sobre la organización del trabajo y las capacidades profesionales/ competencias, el informe expone las estructuras y el funcionamiento de los mercados de trabajo interno, externo u ocupacional, y sus efectos para la adquisición y utilización de capacidades profesionales/ competencias. A continuación se presenta la investigación sobre PYMEs, el autoempleo y el espíritu empresarial y su relación con el crecimiento, la creación de empleos y el perfeccionamiento de competencias. La Sección debate también los diversos sistemas de desarrollo y medición de los recursos humanos a escala de la empresa y el potencial de las encuestas a las empresas como complemento a las encuestas de la población activa (EPA).*

#### 1. La necesidad de las competencias en una economía globalizada

No existe una relación evidente o sencilla entre la globalización, la división del trabajo y las necesidades formativas de la empresa. Los cambios que se producen en la división del trabajo se atribuyen cada vez más al proceso de globalización, que probablemente planteará también para los trabajadores nuevas demandas de nivel de cualificación, competencias y actitudes hacia el trabajo.

Una menor dependencia de la ubicación y de los plazos en la producción de mercancías y servicios genera nuevas condiciones de competición en los mercados globalizados. Para cumplir dichas condiciones, las empresas reorganizan su sistema productivo y sus procesos de trabajo, y exigen a

los trabajadores nuevos requerimientos de competencias. Sin embargo, no siempre es fácil encontrar la prueba empírica de nuevos métodos productivos, sino más bien toda una gama de opciones organizativas que van desde los sistemas más tradicionales, «neotaylorísticos», hasta los nuevos métodos de organización.

La «*inteligencia productiva*» - una combinación de conocimientos teóricos, experimentales, sistemáticos, digitales y de procesos - y las competencias internacionales, de gestión y sociales cobrarán sin duda cada vez más importancia. Sin embargo, sería ilusorio creer que todo empleo requiere una presencia equivalentemente alta de estas competencias nuevas. La globalización, en combinación con las nuevas TICs, genera incluso en ocasiones trabajos con mínimos requerimientos de competencias. Además, es difícil creer que todo trabajador será capaz de afrontar en su empleo requisitos nuevos y cada vez más exigentes.

De esta manera, no siempre resulta visible una tendencia general hacia la «recualificación» del trabajo. En su lugar, y reforzada por la globalización, aparece también una tendencia a la *polarización*, con empleos que requieren-trabajadores altamente cualificados por una parte, y empleos que precisan un menor grado de información y conocimientos, por otra.

Esto conlleva un desafío fundamental para los sistemas de FEP. La *formación* debe contribuir a evitar la exclusión de quienes no consigan acceder a las franjas superiores o intermedias de personal cualificado. Todos los sistemas de FEP deben prestar mayor atención a las aplicaciones de las TICs y a las necesidades de cualificación que resultan de éstas (p.e. «formación por vía electrónica», «e-learning»). Además, el propio sector industrial de las TICs afronta déficit cualitativos y cuantitativos de personal. La formación profesional debiera contribuir a reducir cuanto menos los de carácter cualitativo.

El empleo generalizado de las modernas TICs no sólo genera necesidades adicionales de competencias y formación, sino también efectos sobre la *impartición* de la formación, p.e. la creación de centros de aprendizaje abierto, de formaciones a distancia y autodirigidas o de ofertas formativas para las personas que no puedan asistir regularmente a clase. En este sentido, la «globalización» podría utilizarse positivamente para realzar y complementar las competencias que precisa una sociedad global (Cuadro 6).



**Cuadro 6: Conocimientos y competencias necesarias en la economía global**

<b>Conocimientos, capacidades y competencias</b>	<b>Motivo básico</b>
<b>Conocimiento</b>	
Conocimientos teóricos	El trabajo como proceso de resolución de problemas
Conocimientos técnicos (digitales)	Implantación de las modernas TICs
Conocimientos prácticos sobre procesos de trabajo	Mayor incertidumbre, situaciones de riesgo causadas por la integración técnica
<b>Capacidades y competencias</b>	
Capacidades profesionales y múltiples	Integración de tareas, desespecialización, trabajo en grupos
Capacidades internacionales	Globalización de mercados y producción
Capacidades sociales i comunicativas	Interacción directa en o entre grupos de trabajo, adaptación al cliente, interacción directa con proveedores.
Capacidades de gestión	Jerarquías horizontales, descentralización, mayor intercambio de informaciones
<b>Orientaciones del trabajo</b>	
Conciencia de la calidad, fiabilidad	Calidad y tiempo, aspectos claves de la competición global
Creatividad y espíritu empresarial	Innovación, elemento clave de la competición global
Liderazgo	Coordinación y grupos de trabajo autónomo
Nuevas virtudes del trabajo	Compromiso, confianza, civismo industrial

Fuente: Schienstock G. et al., 1999. *Information society, work and the generation of new forms of social exclusion (Sowing): Literature review*. Tampere: Universidad de Tampere, Centro de Investigaciones sobre el Trabajo, p. 83.

## 2. Los mercados de trabajo interno, externo y ocupacional

Los debates sobre la contribución de la formación al crecimiento económico y el empleo critican la política pública y las respectivas funciones de la empresa y los ciudadanos en lo relativo a la formación y acumulación de capital humano. Las cuestiones esenciales se centran en la estructura, funcionamiento y movilidad en los mercados de trabajo interno, externo y ocupacional, y sus implicaciones para la adquisición y utilización de competencias profesionales.

La investigación sobre los mercados de trabajo interno y ocupacional señala que la opción de modelo social y el *nexo salario-trabajo* resultante presentan grandes diferencias entre los diversos países europeos. Se debaten los enfoques económicos basados en la teoría neoclásica y la teoría del capital humano, así como los enfoques sociológicos basados en el mercado de trabajo dual y las teorías de la segmentación.

Todos estos modelos sólo son capaces de explicar parcialmente el *nexo salario-trabajo* y, en conse-

cuencia, el *nexo* competencias profesionales - trabajo, esto es, el papel de los diferentes actores (ciudadanos, empresarios, agentes sociales, instituciones formativas, el Estado) para vincular el mercado de trabajo con el sistema educativo y el sistema de formación.

Hasta ahora, las pruebas empíricas de la interrelación entre todos los tipos de mercados de trabajo - externo, interno u ocupacional - y sus vínculos con la educación, la formación y competencias son bastante escasas. Los análisis longitudinales que combinan ambos elementos (el ciudadano y la empresa) están dando sus primeros pasos. Estos análisis debieran incluir las características institucionales y la influencia actores sobre las diversas modalidades de formación y desarrollo dentro de la empresa (Cuadro 7).

También debieran demostrar si existe algún método que permita compensar las desventajas que supone la falta de educación, formación, o la entrada temprana al mercado de trabajo durante la vida laboral de una persona, mediante formación continua o programas específicos.

Cuadro 7: Características de los mercados de trabajo profesional e interno		
Función	Mercado de trabajo profesional	Mercado de trabajo interno
Formación	formación de aprendices	experiencia obtenida dentro de la empresa
Naturaleza de la formación durante la vida activa	reglamentada, conforme a las normas de la profesión	no reglamentada, específica para la empresa particular
Transferibilidad de títulos	dentro del contexto profesional	dentro de la empresa
Antigüedad	sin efectos reconocidos sobre la adquisición de competencias o los ingresos	fuerte efecto sobre la adquisición de competencias y los ingresos
Nivel de cualificación al cambiar de empresa	se mantiene el nivel de cualificación	se reduce
Control sobre los contenidos del trabajo	basado en la defensa de la profesión	basado en un sistema de normativas aplicable a todos los trabajadores de la empresa (p.e. sistemas de clasificación)
Organización de los trabajadores	basada en la afiliación profesional	basada en la empresa o el sector
Objeto principal de las negociaciones sobre flexibilidad	normas de demarcación entre los distintos empleos	normas generales aplicables a toda la plantilla

Fuentes: Eyraud J.-F., Marsden D., Silvestre J.-J., 1990. *Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. Revue internationale du travail*, 4, pp. 551-569; Hanchane S., Méhaut P., 2001. Training, mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms. En: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe*, Vol. 2.

Los modelos y sistemas sociales actuales tienden a centrarse en los vínculos entre la formación, las relaciones laborales y la gestión de personal. En su mayoría se dan por satisfechos con una descripción de las características estructurales, ya que presuponen un mundo estable.

Sin embargo, las relaciones entre la formación, la movilidad y los salarios y carreras profesionales están modificándose: divergen conforme a los tipos de mercado de trabajo, según la época, el país o la región. Lo mismo puede decirse de las políticas relativas a la competitividad de empresas, la flexibilidad interna y externa, la lucha contra la exclusión social y las nuevas posibilidades de combinar la formación con el trabajo.

«Fracturas» como la apertura de Europa, la globalización, la expansión educativa, los cambios en la organización del trabajo, etcétera, debieran inspirar modelos dinámicos, que permitan modificar la perspectiva y pasar de la mera descripción de espacios sociales a un análisis de las modalidades de transformación (o mantenimiento) de un sistema.

Paralelamente, es necesario prestar mucha más atención a estudios comparativos de

investigación basados en sistemas interdisciplinarios y que recurran a datos tanto cuantitativos como cualitativos, en particular a escala de la empresa.

### 3. El papel de las PYMEs en la formación y el empleo

En nuestros días, se considera a las PYMEs como fuente principal del desarrollo económico, la innovación y la creación de empleo. Los datos empíricos confirman la función esencial que desempeñan las PYMEs para el crecimiento y el empleo: un 99,8% de todas las empresas en Europa tiene menos de 250 trabajadores, y las PYMEs dan en total empleo a la mayoría de la mano de obra europea (Cuadro 8).

Las pequeñas empresas independientes y familiares siguen constituyendo el núcleo mayoritario dentro de las PYMEs, en particular en la Europa meridional. Sin embargo, se observa una tendencia hacia una mayor dependencia (o interdependencias) con otras PYMEs o empresas grandes, coincidiendo con una transformación de la figura de propietario-empresario hacia la del gestor de pequeña o media empresa, con sus diferentes

**Cuadro 8: empresas y empleo<sup>a)</sup> en Europa, 1994/1996, EUR-15, %**

Tamaño (número de asalariados)	Empresas	Empleo
	(1996)	(1994)
0-9	93.0	27.5
10-49	5.9	15.3
50-249	0.9	11.1
<i>0-249 (PYMEs)</i>	<i>99.8</i>	<i>53.9</i>
250+	0.2	46.1
Total	100.0	100.0

a) sin el sector agrario (nota: la agricultura ocupa al 5,4% de toda la población activa europea)

Fuentes: para empresas: Trouvé P. *et al.*, 2001. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States. En: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe*, Vol. 2, pp. 91-232, a partir de la ENSR - Red Europea de Investigación sobre las PYMEs- (1997, p. 326, sin el sector agrario y los sectores no de mercado); para el empleo: Comisión Europea, 1988. *El empleo en Europa, 1988*. Luxemburgo: EUR-OP. (diagrama 117, a partir de «Enterprises in Europe» -La empresa en Europa- y en la encuesta de la población activa, sin el sector agrario y los sectores domésticos, pero con el sector energético).

estrategias. Estas mutaciones no dejarán de tener su efecto sobre las políticas de formación, contratación y empleo de las empresas.

Aunque la investigación sobre PYMEs tiene una larga historia en algunos países, hubo que esperar a la década de 1980 para que economistas y sociólogos «redescubrieran» el tema de las PYMEs. La crisis de la producción en serie, la descentralización y terciarización de las economías y el persistente índice de desempleo pusieron de relieve la flexibilidad de las pequeñas estructuras que les permite una mejor innovación, competitividad y capacidad de respuesta al mercado. Sin embargo, la simultánea *especificidad* y *diversidad* de las PYMEs -aún más en un contexto europeo- obstaculiza un análisis coherente del papel de las PYMEs en cuanto a formación y creación de empleo.

La investigación ha generado numerosos sistemas y métodos reflejo de las diferentes definiciones, importancia económica y desarrollo histórico de las PYMEs en los diversos países europeos. No obstante, hasta años recientes y exceptuando los casos de Italia y Alemania, las PYMEs no constituían un objeto autónomo de investigación.

Por otra parte, las PYMEs y sus métodos de modernización, innovación o desarrollo de recur-

sos humanos presentan un interés cada vez mayor para las *políticas* nacionales e internacionales. Los motivos son obvios: el incremento de la reestructuración de servicios y campos en grandes empresas, la crisis de las grandes concentraciones y las ventajas de las unidades pequeñas y flexibles. Sobre todo, las PYMEs se consideran elementos «prometedores» para superar el paro e impulsar el dinamismo económico.

En este contexto son numerosos los trabajos de investigación dedicados a los sectores manufactureros, y muy escasos hasta hoy los que se centran en servicios o en comparaciones internacionales. La investigación debiera centrarse mucho más en los sectores clave para la creación de empleo, esto es, los servicios empresariales y personales, el sector recreativo/turístico, hostelería y restaurantes, salud, educación, etcétera, y las competencias necesarias en cada uno de estos sectores.

El vínculo entre la creación de empresas y la creación de empleos no siempre resulta obvio. El incremento veloz de la producción y el empleo en las PYMEs es un fenómeno ceñido a una cifra relativamente escasa de pequeñas empresas «de altos vuelos» y en rápido crecimiento. La mayoría de estas PYMEs de alto rendimiento se sitúan en el sector de servicios y, particularmente cuando consiguen superar el umbral de la micro a la miniempresa, emplean una proporción de personal altamente cualificados equivalente a la de las grandes empresas. Las microempresas, por su parte, generan más puestos para trabajadores (sobre todo mujeres) de cualificación media o baja (ver Cuadro 9).

Las PYMEs crean empleo pero también destruyen puestos de trabajo. La «*destrucción creativa*», que según Schumpeter consiste en la aparición y desaparición de empresas y puestos de trabajo, constituye un elemento esencial del dinamismo económico, y contribuye a los cambios estructurales y a la reactivación de los mercados de trabajo. Pero esta fluctuación también puede reforzar la precariedad en el empleo y puede impedir una inversión óptima en recursos humanos por parte de trabajadores o empresas.

El apoyo político a la creación de empresas afronta problemas para la selección de medidas. ¿Cómo detectar en sus fases iniciales a las PYMEs de mejor rendimiento y que creen el mayor número de empleos? ¿Debe ser un

**Cuadro 9: Niveles educativos de las personas empleadas por sector<sup>a)</sup> y categoría de tamaño, EUR-15, 1995, %**

Nivel educativo <sup>(b)</sup> (CINE)	Tamaño de la empresa (numero de asalariados)					
	Todos los sectores			Servicios		
	1-10	11-49	50 v más	1-10	11-49	50 v más
<b>Hombres</b>						
Alto	18.1	21.4	27.9	34.5	37.3	39.9
Medio	42.3	47.5	45.2	39.6	38.9	37.7
Bajo	39.6	31.1	26.9	25.9	23.8	22.4
Todos los niveles	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<b>Mujeres</b>						
Alto	17.2	24.3	24.9	28.0	35.5	35.0
Medio	44.5	44.8	45.1	46.5	39.8	42.1
Bajo	38.3	30.8	30.0	25.5	24.7	22.9
Todos los niveles	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

a) sin el sector agrario; (b) alto: CINE 5-7; medio: CINE 3; bajo: CINE 0-2.

Fuente: Eurostat (Comisión Europea, 1998. *Enterprises in Europe. Fifth Report – Data 1994-1995*. Luxemburgo: AUR-OP, p. 105).

critorio de selección también la *calidad del trabajo*, es decir su estabilidad, la duración de los empleos y las condiciones laborales?

Son muchas las dificultades que surgen cuando se intenta medir la contribución específica de las PYMEs al incremento del empleo, no sólo debido a las transformaciones económicas en curso sino también al hecho de que los propios términos de «creación» y «empleo» resultan confusos.

Estos problemas afectan así mismo al *método* adecuado de análisis, esto es, la distinción entre reserva y flujo, creación de empleos bruta y neta, y al uso de datos transversales o bien longitudinales. Otra cuestión en espera de respuesta: ¿en qué medida el crecimiento del empleo se debe a factores endógenos, esto es, a la creación de empresas y su consiguiente desarrollo, o a factores exógenos, por ejemplo a las prácticas de subcontratación en empresas grandes? Ello tiene consecuencias también sobre las necesidades de competencias y las diversas estrategias formativas de las PYMEs.

Considerando la gran diversidad de las PYMEs y su emplazamiento en entornos específicos, la investigación se ha concentrado en evaluar los efectos de las *prácticas formativas y de empleo* en las PYMEs (Diagrama 3).

**Diagrama 3: El papel de los empresarios en la formación profesional inicial y continua**

Papel del empresario →		en la formación profesional continua		
		escaso	medio	fuerte
en la formación profesional inicial	apenas influencia	España	Bélgica	Finlandia, Suecia
	escasamente reglamentado	Italia, Grecia, Portugal		Reino Unido (UK)
	minoritario aunque institucionalizado		Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos	Francia
	predominante e institucionalizado		Alemania, Austria	Dinamarca

Fuente: Avenir F., Campo C., Möbus M., 1999. *Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze*. Céreq BREF, n° 150, febrero

Los estudios muestran, por ejemplo:

- con respecto a la formación inicial, que las PYMEs absorben a la mayoría de jóvenes en Europa, en particular a través de las formaciones de aprendizaje. Aún cuando algunas pequeñas empresas contratan a jóvenes altamente cualificados, en su mayoría continúan ofreciendo empleos

precarios y de baja cualificación. Este es uno de los motivos por los que muchos jóvenes abandonan la pequeña empresa tras la formación;

- La participación de las PYMEs en la *formación profesional continua* es muy inferior a la de las grandes empresas. La oferta de FPC también depende de la orientación y el perfil estratégico del propietario-director. En la mayoría de los casos, la FPC sirve para adaptar las competencias de los trabajadores a demandas a corto plazo, suele efectuarse sobre todo durante el trabajo (on-the-job training) y de manera informal. No obstante, las pequeñas empresas muy avanzadas tecnológicamente o gestionadas por el director utilizan cada vez más programas formales de FPC o recurren a la cooperación, las redes, los centros externos de formación o los nuevos tipos formativos que hacen posibles las TICs.

Con respecto a las *iniciativas políticas* para apoyar la FPC en la pequeña empresa, los diversos países europeos siguen métodos distintos, que van desde la obligatoriedad legal hasta la libertad de opción (métodos de *laissez-faire*) para la empresa. Algunos países se sitúan en posición intermedia, con normas incluidas en los convenios colectivos o en colaboración con los agentes sociales.

La contratación y la política de personal en las PYMEs suelen caracterizarse por la ausencia de una planificación de plantillas a largo plazo, por decisiones de contratación inmediatas en función de la demanda temporal y por procedimientos de selección informales. Con todo, dado que las PYMEs forman a más jóvenes, dan empleo a más antiguos parados -en su mayoría personas mayores- y a más miembros de la misma familia que la gran empresa, pueden funcionar como «mercados de trabajo transitorios» entre la formación, el empleo, el paro y el trabajo doméstico.

Es necesario efectuar más investigaciones que permitan tomar en cuenta los aspectos regionales y la diversificación de las PYMEs y reflejarlos en las iniciativas políticas adecuadas.

#### 4. El espíritu empresarial y la estrategia europea del empleo

Es frecuente considerar a los empresarios como «agentes de transformación y de crecimiento». Así y todo, no siempre reina claridad sobre las condiciones necesarias para crear una empresa y conseguir mantenerla, ni sobre la contribución de las nuevas empresas (en su mayoría PYMEs) al crecimiento y al empleo.

La mayoría de las investigaciones actuales ponen de relieve el «*capital social*» del empresario. A este respecto pueden diferenciarse cuatro categorías de empresarios, con estrategias empresariales, de empleo y de formación parcialmente distintas:

- (a) descendientes de un medio empresarial;
- (b) empresarios por obligación;
- (c) empresarios por adaptación (p.e. debido al desempleo o un empleo precario);
- (d) empresarios que han sabido asir una ocasión.

Existe un gran cuerpo de investigaciones sobre los mecanismos de creación de empresas y su relación con el mercado de trabajo. Un índice creciente de paro puede «impeler» a las personas a poner en marcha una pequeña empresa. Una nueva demanda de mercancías y servicios puede «atraer» la creación de nuevas empresas. Pero apenas existen datos empíricos sobre el factor impelente. Ello parece confirmar la importancia de los factores atrayentes como generadores de la creación de empresas.

La investigación ha construido una visión compleja de *la supervivencia empresarial* y los correspondientes efectos sobre el empleo. En general, la tasa de supervivencia cinco años después de la creación de una empresa en Europa y los EEUU oscila entre el 50 y el 60%, con variaciones en función de los sectores, regiones y países. El crecimiento rápido de una empresa de reciente creación suele constituir una excepción.

Con todo, el proceso de supervivencia es mucho más complejo de lo que suele admitirse. Los cierres no siempre significan un «fracaso». Muchos cierres se deben al surgimiento de alternativas más favorables para el fundador de la empresa, y otros muchos se hacen sin pérdidas económicas. En consecuencia, no siempre un «cierre» es sinónimo de «fracaso».

La noción de *innovación* es aún menos clara. Las PYMEs no son en general más innovadoras que las

empresas grandes; incluso entre las PYMEs de rápido crecimiento, solamente algunas poseen una productividad superior o llevan a cabo actividades innovadoras. No rige ningún determinismo tecnológico, si bien en el primer periodo tras la creación de una empresa se observa una proporcionalidad positiva entre innovación y supervivencia.

En numerosos casos, ni la tecnología ni las innovaciones constituyen una ventaja particular. Son más determinantes factores como la posición en el mercado o dentro de la cadena del valor añadido, la implantación territorial, los ambientes innovadores y los contactos con universidades o institutos de investigación. Cuando la nueva empresa irrumpe en mercados ya establecidos, su supervivencia resulta más difícil y su independencia puede sufrir amenazas.

El apoyo público en la actualidad no sólo consiste en ayudas económicas y la oferta de capital humano, sino que intenta estimular además un espíritu de empresa o una «cultura empresarial», reduciendo costes y cotizaciones por la mano de obra y eliminando obstáculos administrativos y fiscales. Sin embargo, las medidas de apoyo indiferenciadas quizás no puedan resolver los avances desiguales y los desequilibrios sociales y geográficos, por lo que no conseguirán generar una fuerte creación de empleos.

Tanto la investigación como la política se interesan cada vez más por el *autoempleo* como fuente de creación de empleos y como alternativa al trabajo asalariado o el paro. Las cuestiones asociadas a él guardan fuerte relación con la temática del espíritu empresarial.

Pero el acceso a este ámbito de la investigación resulta sin embargo difícil, por la heterogeneidad del autoempleo (p.e. agricultura, profesiones liberales, «condiciones de práctico autoempleo») y por las diferentes definiciones legales y fiscales del autoempleo en los distintos países.

Diversas medidas de apoyo público estimulan y promueven la figura del autónomo entre parados, personas con riesgo de exclusión y mujeres. La intención consiste en fomentar la innovación y el crecimiento económico, crear empleos y reducir el paro.

No obstante, según datos de Eurostat y de la OCDE, en la mayoría de los países no se observa una correspondencia clara entre estos factores a escala macroeconómica (Diagrama 4).

La mayoría de los países industriales han creado *programas para desocupados* diseñados para estimular particularmente a los parados a largo plazo a hacerse autónomos, con algún éxito. Sin embargo, la intensidad y el grado de éxito de estos programas resultan variables. Los índices de participación en estas iniciativas son bastante bajos, y existen algunos efectos de lastre, ya que éstas aseguran un apoyo a parados que se hubieran hecho autónomos de todas formas.

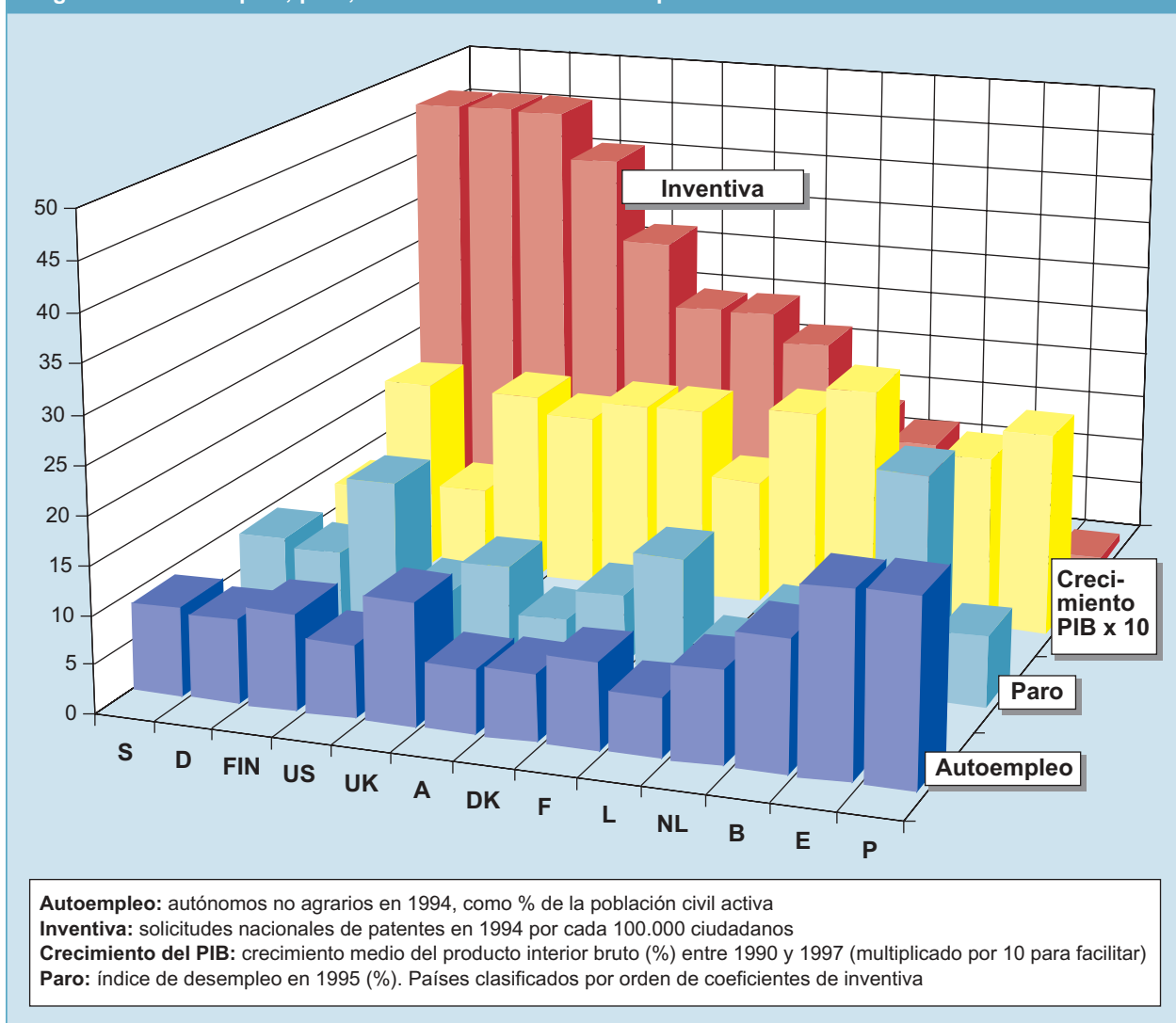
Un sector emergente que guarda una relación estrecha con la temática de las PYMEs y el espíritu empresarial, es la denominada «*nueva economía social*», es decir, el sector no lucrativo situado entre el Estado y el mercado. Estos empresarios combinan los objetivos económicos con los sociales y se diferencian por ello de la noción clásica del empresario propuesta por Schumpeter. Las empresas sociales satisfacen necesidades que ni el sector público ni el mercado consiguen satisfacer -o sólo en parte-. La mayoría de estas organizaciones tienen un objetivo social, p.e. ayudar a personas de escasa cualificación o en situación de paro a volver al empleo, a hacerse autónomos, o, de forma más general, apoyar el desarrollo local o regional.

Está surgiendo un número creciente de cooperativas, asociaciones y organizaciones de consumidores a escala local, con el objetivo de la integración social por el trabajo, y frecuentemente comprometidas también con objetivos ambientales. De esta manera, las empresas sociales absorben una serie de antiguas funciones del sector público, cuya retirada de algunos campos sociales es cada vez mayor.

La investigación dedica también cada vez más esfuerzos a analizar los vínculos entre *formación y la actuación de los empresarios*, en cuanto a supervivencia, rentabilidad, crecimiento y creación de empleo. La mayoría de los estudios indican que el dominio de las tecnologías, las altas cualificaciones y los conocimientos específicos en el sector de la creación de empresas son condición *sine qua non* para el éxito. También se incluye el conocimiento de los mercados locales y la integración en redes de contactos con otras empresas, con universidades y con institutos de investigación.

Todo esto requiere una política de apoyo específica que confiera a la información, el asesoramiento, la formación y el acompañamiento la misma importancia que al acceso a un capital (de riesgo) o a la eliminación de obstáculos legales o administrativos. El asesoramiento y los progra-

Diagrama 4: Autoempleo, paro, crecimiento e inventiva en países seleccionados



Fuentes: OCDE, 1998. *Fostering entrepreneurship*. The OECD Jobs Strategy. París: OCDE; Comisión Europea, 1998. *El empleo en Europa 1998*. Luxemburgo: EUR-OP.

mas formativos especiales e individualizados constituyen hoy en día un elemento integrado en casi todos los programas europeos que fomentan el espíritu empresarial.

Desde un punto de vista educativo y formativo, sin embargo, las capacidades empresariales y la independencia deberían impartirse mucho antes, ya durante la educación obligatoria o en la formación inicial. «Actuar autónomamente» se está convirtiendo en una competencia clave en todas las esferas de la vida laboral, esto es, no sólo para potenciales empresarios sino cada vez más para todos los trabajadores, que deberán planificar, realizar y

controlar su trabajo de forma autónoma. Las nuevas formas de organización del trabajo, y las nuevas esperanzas y objetivos del ciudadano relativos a su trabajo, su carrera y su propia biografía, les transforma en «empresarios de su propia capacidad laboral».

Los cimientos para esta independencia deben sentarse ya durante la educación obligatoria. Los primeros pasos podrían ser la planificación y realización de pequeños proyectos, en equipo y con rotación de funciones. Este tipo de pedagogía por proyectos es además uno de los que mejor permiten adquirir competencias clave y competencias sociales.

Antes de acceder a la formación profesional, es necesario crear e intensificar los contactos con el mundo del trabajo. Los objetivos serían aprender a actuar autónomamente, obtener autoconfianza y competencias sociales y recoger una primera impresión sobre el mundo del trabajo.

En edades posteriores y ya en la fase del segundo ciclo de secundaria, la *opción* «empresario» podría convertirse en un *objetivo ocupacional* por su propio derecho. Los países europeos han desarrollado toda una serie de actividades correspondientes, p.e. simulación de empresas, proyectos de trabajo en equipo, ejercicios de planificación o juegos de roles, oficinas autoformativas, proyectos modelo, etcétera. En esta edad, debe aún incidirse en los aspectos internos y externos del espíritu empresarial mediante una formación constructiva -no instructiva- y por un aprendizaje experimental fuera de las aulas que permita desarrollar la creatividad, la motivación, la iniciativa, la autoconfianza, la aceptación de riesgos y la cooperación.

En la mayoría de los países, el asesoramiento, el apoyo y la formación concreta a los potenciales creadores de empresas se lleva a cabo sobre todo dentro de la enseñanza superior o de la formación continua. Muchas de estas medidas reciben el apoyo de la Comisión Europea, acogiéndose en particular a los fondos europeos social o regional. En general, los objetivos de estos programas están pasando desde medidas de carácter más general y no específicas a las *medidas de carácter selectivo*.

Aunque coinciden parcialmente entre sí, pueden distinguirse los siguientes objetivos:

- (a) promoción de la creación de empresas en campos innovadores y de alta tecnología, particularmente en el sector de servicios;
- (b) promoción de adultos jóvenes, de mujeres y de las personas en desempleo prolongado;
- (c) promoción de personas desfavorecidas, inclusive inmigrantes y trabajadores de la economía sumergida;
- (d) promoción de entornos favorables a la creación de empresas, por ejemplo, parques científicos, centros de tecnologías, tutelados, defensores de la empresa, incubadoras, centros de consulta, etcétera.

## 5. El desarrollo y la contabilidad de los recursos humanos

Bajo «desarrollo de recursos humanos» se entiende la activación y el desarrollo de conocimientos y competencias dentro de la empresa.

Los valores y políticas derivados de una cultura laboral y formativa «europea» y humanista se enfrentan a un modelo instrumental y competitivo de «gestión de recursos humanos», inspirado en principios neotayloristas de organización del trabajo y en la economía neoliberal, que considera a las personas como «recursos» que pueden utilizarse para incrementar la productividad y el rendimiento económico de la empresa.

Esto conduce a cuestionar la función que deberán desempeñar en el futuro las políticas de «desarrollo de recursos humanos» en un contexto europeo.

El desafío de la globalización pone de relieve la construcción de contextos sociales centrados en nuevas formas de cooperación y alianzas interorganizativas entre las empresas y los generadores de conocimiento. Desde este punto de vista, el sistema neoliberal debe dejar margen para promover la formación del ciudadano, de las empresas y de las regiones, y para crear entornos formativos adecuados.

Un tema muy relacionado con el desarrollo de los recursos humanos, y que incluso constituye una premisa indispensable para éste, es la *medición del capital humano de la empresa*, esto es, de los conocimientos, capacidades, competencias y otros atributos incorporados en las personas que trabajan en ella. Las valoraciones documentadas sobre las características humanas de los trabajadores (*reporting on human capital*) intentan cuantificar valores y procesos relacionados con la obtención, el desarrollo y la difusión del conocimiento.

Dada la creciente importancia del conocimiento como un activo intangible, la información sobre el capital humano en la empresa se considera como un método para calcular el rendimiento de ésta y trazar sus estrategias de futuro. El capital humano se ha convertido en un factor decisivo para la mayoría de las herramientas de gestión estratégica desarrolladas en los últimos años. Con todo, este ámbito adolece aún de un alto nivel de incertidumbre.

Surgen también nuevos sistemas que combinan las valoraciones documentadas con la gestión del capital humano dentro de una empresa. Éstos se concentran o bien en elementos específicos o bien en la totalidad de los elementos que constituyen el capital humano y su utilización por la empresa.

Por una serie de razones, las empresas muestran un interés cada vez mayor por las valoraciones documentadas sobre las características humanas de los trabajadores (Cuadro 10). Aun cuando su



**Cuadro 10: Principales métodos de valoraciones documentadas sobre las características humanas de los trabajadores.**

Método	Cálculo de los costes de las políticas de personal	Contabilidad del capital humano	Gestión del capital humano	Gestión estratégica
<i>Periodo de origen</i>	mediados de la década de 1960	comienzos de la década de 1960	finales de la década de 1970	comienzos de la década de 1990
<i>Características</i>	Utilidad financiera de la selección del personal	Valor financiero del capital humano de las empresas	Formación y difusión del conocimiento como estrategia interna de gestión	Combinación de indicadores financieros, capital humano, procesos internos empresariales, relaciones con los clientes e innovaciones
<i>Método práctico aplicado</i>	Análisis de utilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contabilidad de recursos humanos</li> <li>Cálculo de costes y contabilidad de recursos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización autoformativa</li> <li>Gestión de conocimientos</li> </ul>	Tarjeta de puntuación múltiple ( <i>scorecard</i> )
<i>Estructura de los informes</i>	Cálculos de costes y beneficios	Estados de cuentas financieros	Estados de cuentas no financieros (si los hay)	Mediciones generales del rendimiento

Nota: El periodo de origen designa la fecha de creación. Así pues, los métodos indicados pueden ser mucho más recientes.

Fuente: Westphalen S.-Å., 2001. Reporting on human capital: objectives and trends. En: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe*, Vol. 2.

preocupación principal consista en los factores entrantes o *inputs* (es decir, los costes), algunos programas evalúan ya los productos o *outputs* (beneficios) de dicho capital, con un sistema estandarizado. Es cada vez más frecuente que las empresas trabajen con sistemas de informes alternativos, internos y externos. Sin embargo, hasta la fecha no ha surgido un método universal para valorar el capital humano disponible.

Las organizaciones internacionales y la mayoría de los gobiernos nacionales aún no han manifestado una opinión firme sobre la estandarización y difusión de estas valoraciones. Parece probable que acabarán surgiendo sistemas de valoraciones documentadas sobre las características humanas de las personas dotados al menos de un conjunto mínimo de indicadores estandarizados.

A no ser que se elaboren métodos generales apoyados por los Estados y las organizaciones internacionales, es muy probable que las valoraciones documentadas sobre las características humanas de los trabajadores terminen alineándose sobre la perspectiva de gestión empresarial, descuidando por tanto otras ventajas que éstas valoraciones pueden suponer,

como la de atraer a trabajadores cualificados; por otro lado, si consiguiera estipularse un conjunto de indicadores mínimos, los informes sobre el capital humano disponible serían probablemente de utilidad para directivos y otros interesados del ámbito empresarial.

## 6. Detección de necesidades formativas y de competencias mediante encuestas a empresas

El interés de los agentes del mercado de trabajo y de los investigadores por disponer de informaciones empíricas fiables sobre la evolución de la demanda de mano de obra y requisitos de competencias a escala de las empresas, como complemento a las estadísticas sobre la población activa, no deja de aumentar. Algunas cuestiones importantes que se espera resolver con las encuestas a empresas son, por ejemplo, la detección del déficit (*skills shortage*) y necesidad de competencias, la infrautilización de recursos humanos, las relaciones entre competitividad e inversión en capital humano, y materias relativas a la evaluación de iniciativas de formación financiadas con fondos públicos.

No obstante, los datos disponibles por el lado de la demanda (empresas) son escasos, si se les compara con el lado de la oferta (trabajadores). Aún cuando se recogen ya sistemáticamente numerosos datos en las empresas, muchos de ellos no se centran en los aspectos de la formación y las competencias, y llegan incluso a no tomarlos en cuenta.

Las encuestas a empresas pueden clarificar los métodos que utilizan éstas para incrementar la flexibilidad, y las necesidades resultantes de competencias. Los cambios en la estructura organizativa de una empresa tienden a incrementar tanto la demanda de trabajadores cualificados como la necesidad de formación continua dentro de ella. Un factor determinante central en el uso y asignación de trabajadores es la estructura global de la empresa: concepto de producción, su rendimiento, recursos humanos y estrategias, que la encuesta a la empresa debe analizar en conjunto.

Lo mismo puede decirse del análisis del proceso comercial de una empresa, que abarca toda la secuencia del valor añadido de la misma, incluyendo a subcontratistas y compradores, y reclama utilizar mejor las competencias de los asalariados.

Una mejor comprensión de los aspectos formativos y de FPC y una perspectiva ambiciosa para la investigación sobre FEP puede esperarse del uso de los denominados *datos mixtos*, que combinan datos sobre el empresario y datos sobre los trabajadores. Este campo de investigación ha experimentado un rápido crecimiento en los últimos cinco años.

Hay motivos importantes que justifican considerar a la vez las preferencias individuales y las estrategias empresariales con respecto a la formación. Ambos factores son dependientes entre sí: la opción individual de una formación suele tomar en cuenta las ofertas formativas existentes y las perspectivas consiguientes en el mercado de trabajo. A su vez, las empresas toman en cuenta los recursos humanos disponibles en el mercado de trabajo interno o externo a la hora de decidir sobre medidas formativas.

Deben aún resolverse una serie de cuestiones relativas al diseño de las encuestas a empresas y a la elaboración de estos datos mixtos para empresas y asalariados, particularmente en el caso de las encuestas internacionales comparativas.

La experiencia obtenida con las encuestas nacionales existentes revela diversos temas que deberían incluirse en las encuestas internacionales:

- La encuesta debe idearse preferiblemente como encuesta de muestra fija (*panel*), lo que comporta ventajas significativas para las técnicas de recogida de datos, encuesta y procesamiento;
- una encuesta directa a un grupo representativo de trabajadores dentro de la empresa resulta indispensable para elaborar conjuntos de *datos mixtos empresario-empleados*, y para comparar las diferentes estimaciones y preferencias de ambas partes.
- el mayor potencial para el análisis de encuestas a empresas lo presentan los *métodos econométricos*, en particular cuando se basan en estudios longitudinales. Así pues, es necesario incluir una serie de temas adicionales en la encuesta a fin de clarificar los factores más influyentes sobre las actividades formativas de una empresa y, utilizando datos mixtos, para considerar asimismo los factores que inducen la demanda y la oferta.
- las *comparaciones internacionales*, que requieren una encuesta conjunta en diversos países, resultan útiles para corroborar las diferentes observaciones nacionales, por ejemplo, el compromiso de las empresas con la formación, los requisitos actuales y futuros de cualificación, las políticas de contratación y asignación de trabajadores, etcétera. La Encuesta sobre la Formación Profesional Continua (CVTS) ya ha dado los primeros pasos en este sentido, y otro potencial es el que suponen los estudios demográficos sobre empresas efectuados por Eurostat<sup>6</sup>.

## Sección Cuarta Empleo, rendimiento económico y desajuste de competencias (*skill mismatch*)

La Sección Cuarta debate un conjunto de cuestiones relativas a las capacidades/competencias profesionales y a su relación con el empleo y los mercados de trabajo. Tras una breve presentación de las recientes tendencias en el empleo y un debate sobre los beneficios económicos y sociales de la

<sup>6</sup> Estos estudios utilizan fundamentalmente los registros de las empresas, sin relación ninguna con temas de cualificaciones o formación.

enseñanza y la formación, se plantea si es necesario complementar o incluso sustituir las definiciones convencionales de la cualificación formal por la de las competencias que en realidad son las que se intercambian en el mercado de trabajo. Este ámbito cubre también los diversos aspectos del desajuste de competencias (*skill mismatch*) (desempleo, sobrecualificación y déficit de competencias), que se debaten desde el punto de vista teórico y empírico. El último capítulo trata las ventajas y problemas asociados con la previsión de competencias a escala nacional, regional y empresarial, presentando algunas de las actividades correspondientes en los países europeos.

## 1. El empleo en Europa

Los datos recientes indican una mejora de la situación del empleo en Europa y una reducción en las cifras del paro. El cambio en los índices de empleo muestra un desplazamiento permanente hacia los sectores de servicios y los empleos de alta cualificación. Sin embargo, las diferencias entre los diversos países de la UE continúan siendo enormes. Las cifras de empleo y paro también muestran profundas variaciones entre hombres y mujeres y entre trabajadores jóvenes o de mayor edad.

Aun cuando la tendencia global del desempleo dentro de la UE se haya revertido y comience a disminuir, el paro y en particular el paro de larga duración continúan siendo elevados. Además, un gran número de personas ha quedado excluido durante la década pasada del alto nivel de desocupación: el «paro encubierto» dentro de la UE afecta probablemente a casi el 40% de todas las personas; que se encuentran sin trabajo o que desearían trabajar bajo determinadas condiciones (Cuadro 11).

Además, el paro juvenil, aún cuando haya experimentado también un ligero retroceso en los últimos años, continúa duplicando con creces los índices de paro adulto (véase el diagrama 8 en páginas posteriores). La dificultosa transición de la educación y la formación al trabajo queda ilustrada también por hecho de que casi un 50% de los jóvenes parados buscan su *primer empleo*, si bien esta proporción presenta grandes diferencias en los diversos países.

## 2. Educación, formación y rendimiento económico

La contribución de la enseñanza, la formación y el «capital humano» al crecimiento, la competitividad y el empleo es uno de los temas más habi-

**Cuadro 11: composición de la población activa potencial por sexos, UE-15, 1999**

Situación	1000	%
Con trabajo (a)	155 273	85,5
Asalariados con dedicación completa	105 901	58,3
Autoempleados o familiares que trabajan	21 098	11,6
Empleo de dedicación parcial	27 370	15,1
Parados (b)	16 156	8,9
Parados < 1 año	8 595	4,7
Parados a largo plazo	7 309	4,0
«Paro oculto» (c)	10 140	5,6
Total población activa potencial (d)	181 569	100,0

(a) inclusive quienes no indican su situación de empleo;

(b) inclusive quienes no indican la duración de su paro;

(c) quienes desearían trabajar bajo ciertas condiciones pero no constan como parados;

(d) inclusive no declarados.

Fuente: Eurostat, Franco A., 2000. *Encuesta de la Población Activa. Resultados principales 1999*. Statistics in Focus, Tema 3 – 5/2000 (Encuesta comunitaria de la población activa, 1999); elaboración propia.

tuales y debatidos en la investigación y la política. Además, se asocia a las competencias una serie de beneficios adicionales o «externalidades» -la mayoría de ellos de naturaleza intangible-, tales como efectos sobre la salud, la criminalidad y la reducción del paro y la exclusión social.

La investigación, particularmente la referida al crecimiento económico, ha descuidado durante mucho tiempo los factores endógenos que influyen sobre el crecimiento y la prosperidad, es decir, el progreso técnico y el capital humano, concentrándose en las inversiones en el capital físico y la «mano de obra» en general. Las teorías sobre el crecimiento endógeno, y las aplicaciones empíricas basadas en éstas, han aportado nuevas perspectivas. Estos estudios consideran la investigación y el desarrollo, el progreso técnico, el capital humano y el conocimiento como impulsores endógenos del crecimiento económico, confiéndoles al menos tanta importancia como al capital físico.

Una serie de estudios ha confirmado en mayor o menor grado el fuerte efecto positivo de la investigación y el desarrollo, el capital humano y el

conocimiento sobre el crecimiento. Sin embargo, otros estudios no son tan optimistas. Además, los críticos argumentan que estas nuevas teorías no proporcionan una visión realmente nueva de los condicionantes del crecimiento dinámico. Son necesarias investigaciones mucho más abundantes sobre la cuestión, incluyendo también un banco de datos mejor y más coherente para efectuar comparaciones internacionales.

Con respecto a los efectos externos de la educación, la formación y las competencias, una serie de estudios de investigación muestran la relación positiva (pero no necesariamente de causa-efecto) entre el capital humano y, por ejemplo, la salud social, la reducción de la criminalidad, etcétera.

Con todo, estos aspectos no han confluído aún en una medición global del crecimiento, la prosperidad y la calidad de vida. Lo mismo puede decirse del efecto de las competencias profesionales sobre el paro, aún cuando existen claras señales de que la posesión de títulos y mayores competencias reducen decisivamente la probabilidad de que un ciudadano permanezca un periodo considerable de su vida laboral sin empleo. Ello surte también el efecto de reducir los costes públicos del paro, e influye así indirectamente sobre el crecimiento económico.

### 3. La dinámica de los mercados de trabajo y las competencias

Los estudios sobre la relación entre la educación / formación y el empleo suelen referirse en su mayoría a las titulaciones formales, planteando así una relación funcional entre ambos sistemas.

Pero a fin de comprender mejor lo que se «intercambia» en el mercado de trabajo y cuáles son las implicaciones para los desequilibrios en cuanto a cualificaciones, es necesario ampliar esta visión de dos maneras: considerando las diferentes escalas temporales en las que operan la educación, la formación y la producción, e incluyendo la noción de «competencias» como un vector de diferentes capacidades productivas humanas, tanto formales como informales.

Se observan *desfases temporales* considerables entre el reconocimiento de los nuevos requisitos de competencias profesionales y el periodo que transcurre hasta que se implantan las reformas formativas y los titulados con estas competencias

actualizadas acceden al mercado de trabajo. Dado que las empresas se hallan interesadas en satisfacer a corto plazo las nuevas demandas de competencias, esta diacronía temporal entre la generación de competencias y su utilización productiva puede degenerar en «ciclos de retraso» (cobweb cycles), y hacerse por tanto contraproducente.

Esto lleva a la cuestión de cómo se pueden prever con anticipación los requerimientos de competencias. Mientras que la oferta y demanda de titulaciones *formales* (p.e. demanda de sustituciones y contrataciones, nueva oferta de promociones tituladas por el sistema educativo o formativo) pueden anticiparse y equilibrarse a corto y medio plazo bajo ciertas condiciones, las competencias y las necesidades de competencias resultan imprevisibles más allá de un determinado horizonte.

Esta afirmación trasciende los problemas clásicos de la información imperfecta sobre las competencias necesarias para un empleo y sobre el rendimiento futuro de una persona en dicho empleo. El «valor productivo» de un ciudadano con un conjunto de características determinadas dependerá de la interacción del mismo con el entorno laboral que le rodee y de la valoración que se haga de sus competencias en el trabajo. En el curso de su vida laboral, las personas se apoyan en la experiencia obtenida tanto dentro como fuera del puesto de trabajo para adaptar y complementar su repertorio de competencias.

Por estos motivos, la investigación -incluyendo la investigación empírica- debiera centrarse en mucho mayor grado en las *competencias*. Los temas de investigación aún por afrontar son las perspectivas a corto y largo plazo y la necesidad de coordinar entre sí los sistemas que generan y utilizan las competencias.

Proporcionar informaciones adecuadas sobre la posible evolución futura y sobre los «desfases» que trascienden las categorías formales de la demanda y oferta de mano de obra constituye una tarea urgente para la investigación. Otra es el análisis de las múltiples interacciones entre la oferta y la demanda de competencias, de los efectos de la expansión educativa y formativa sobre el mercado de trabajo y la utilización de competencias, y de la función que instituciones y otros agentes desempeñan en este proceso.

Producir en exceso o, al contrario, infrautilizar competencias puede parecer un desperdicio de recursos. Uno de los problemas centrales de las economías modernas

consiste en evitar el despilfarro de recursos humanos. Se trata de un problema político en el sentido más auténtico del término, porque las informaciones imperfectas y la incompatibilidad entre el tiempo necesario para la gestación de competencias y la urgencia de su utilización productiva hace imposible encontrar una solución basada exclusivamente en cálculos fiables de naturaleza económica o social.

Las competencias se generan por la cooperación e interacción existentes entre las esferas educativa y productiva. Cada uno de ambos sistemas fija su propia estrategia como respuesta a la intervención del otro.

La transición de la escuela al trabajo constituye un momento muy especial en ésta «confrontación» de los dos sistemas. Es el momento en que aparecen las diferencias entre los intereses de ambos sistemas. En este preciso instante, el sistema productivo entra en una relación de cliente a proveedor con respecto al sistema educativo, y su comportamiento normal como cliente consiste en intentar obtener los mejores productos al menor precio. La empresa considera las competencias como unas mercancías intermedias que deben generar un rendimiento tras la inversión de la empresa.

El objetivo del sistema educativo y formativo, por otro lado, consiste en permitir a todo el mundo desarrollar su potencial en la medida de lo posible, obteniendo y manteniendo competencias para su empleabilidad. Al operarse en un contexto de informaciones imperfectas, resulta necesario adoptar una perspectiva a largo plazo: el periodo vital de los ciudadanos. Los conocimientos que se obtienen a través de los sistemas educativos y formativos y del aprendizaje no formal serán utilizados, total o parcialmente, en una sociedad futura sobre la que apenas disponemos de información.

Así pues, un objetivo sería desarrollar al menos competencias de carácter general con una cierta probabilidad de resultar duraderas y de proporcionar una base idónea para la formación continua subsiguiente.

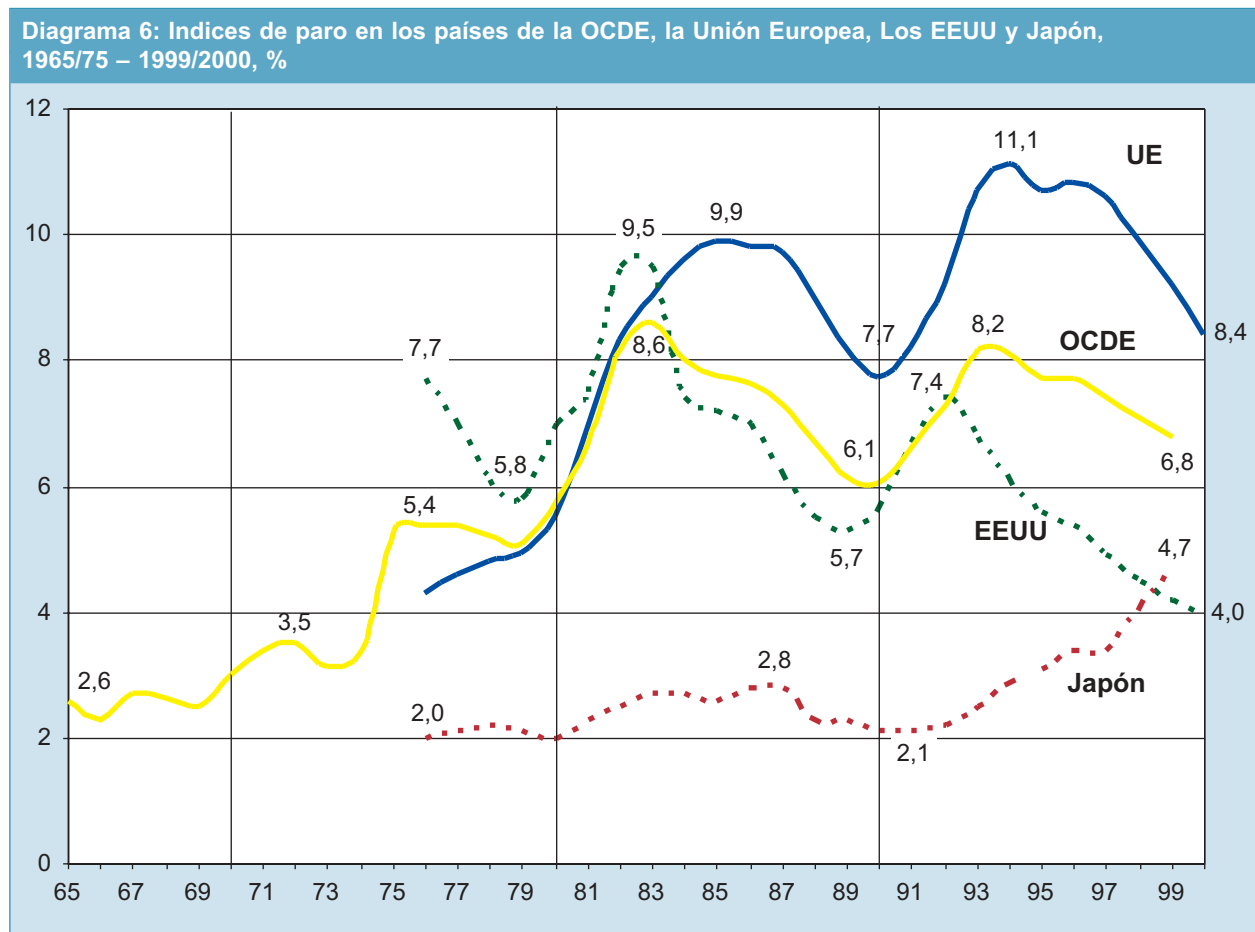
#### 4. El desajuste de competencias en el mercado de trabajo

Este capítulo debate el desajuste de competencias en el mercado de trabajo desde tres puntos de vista: la persistencia del paro, la hipercualificación y los déficit de competencias. Estos fenómenos ocurren en la mayoría de los países de la UE.

Diagrama 5: Tipología de los desajustes de competencias



Fuente: los autores



Porcentajes anuales; datos UE, EEUU y Japón: % población activa; datos OCDE: % población activa civil; índices de paro normalizados

Fuentes: OCDE *Economic outlook*, diversos números; UE, EEUU, Japón: banco de datos Newcronos, Eurostat: paro, tema 3, Serie B (diversos números); Comisión Europea, 1999. *El empleo en Europa 1999*. Luxemburgo: EUR-OP.

(a) Con respecto al *paro*, algunos estudios de seguimiento efectuados durante los últimos 35 años reflejan que en los países de la OCDE el nivel del paro tiende a estabilizarse a nivel superior tras cada recesión económica (Diagrama 6).

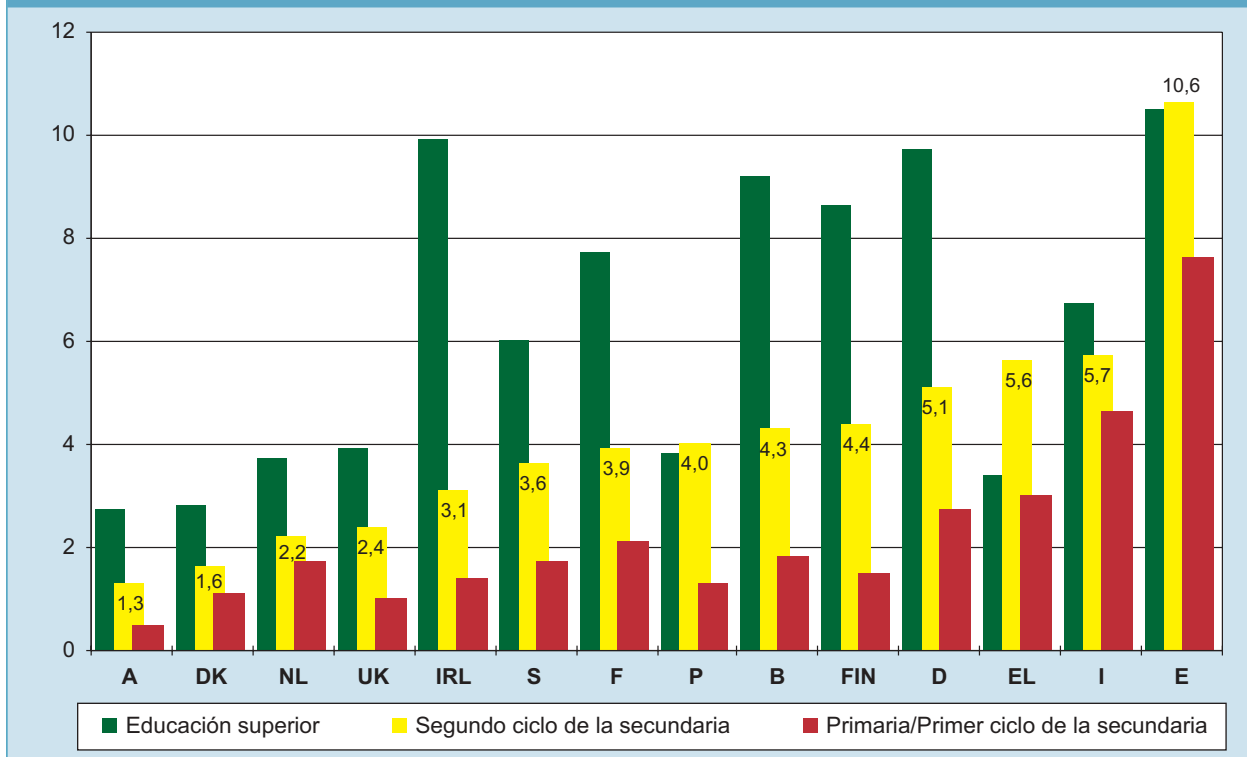
La investigación explica este fenómeno de «histéresis» o persistencia del paro por la probabilidad decreciente que tienen las personas de encontrar trabajo cuanto más tiempo pasen en el paro (dependencia de la situación). Los parados a largo plazo tienen cada vez más dificultades de encontrar un contrato laboral, por la pérdida o el envejecimiento de sus competencias y actitudes, o debido a una merma de su «reputación» a los ojos de los empresarios.

Una explicación opuesta afirma que no es tanto el propio paro y la consiguiente pérdida de empleabilidad que comporta quienes permiten explicar el paro estructural y de larga duración. En su lugar, los responsables del alto nivel de desocupación en

Europa serían la «heterogeneidad» individual en cuanto a competencias, sexo y otras características, ya existentes antes de comenzar el paro, así como los procesos de selección puestos en pie por los empresarios.

Los motivos son las transformaciones técnicas, que favorecen las personas con mayor nivel de cualificación, la desindustrialización y la continua tendencia hacia sectores y ocupaciones que requieren mayor nivel de cualificación (particularmente en servicios), así como la presión competitiva procedente de los países de bajos salarios, factores que afectan todos ellos en primer término a los trabajadores de menor cualificación.

Los resultados empíricos parecen demostrar la tesis de la heterogeneidad, si bien la situación diverge en función del país (Diagrama 7). Según la explicación de mayor validez para un país particular, también las medidas políticas debieran ser

Diagrama 7: Índices de paro de larga duración, por niveles educativos, UE-15, 1997 (%)<sup>a</sup>

a) Personas en paro de larga duración (más de un año de paro) como porcentaje de la pobl. activa con el mismo nivel educativo; países clasificados por proporciones crecientes de segundo ciclo de secundaria.

Fuente: Bollens J., 2001. Unemployment and skills from a dynamic perspective. En: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe* Vol. 2, (a partir de Eurostat: Encuesta de la Población Activa 1997).

diferentes. La reactivación de los parados a largo plazo, combinada con una oferta de experiencia laboral temporal, una formación que compense la erosión de sus capacidades y un apoyo psicológico, la reducción de costes salariales y las campañas informativas entre empresarios son algunas de las medidas probablemente adecuadas si la dependencia de la propia situación constituye el motivo principal de un paro permanente.

Por el contrario, si éste puede explicarse por la heterogeneidad, en particular para los trabajadores de escasa cualificación, la responsabilidad principal recaerá sobre las políticas educativas y formativas, quienes deberán incidir con mayor fuerza en la obtención y promoción de competencias, impartiendo competencias transferibles y prácticas, apoyando los aprendizajes no formales y promoviendo una adaptación continua a las necesidades del mercado de trabajo, en un contexto de formación a lo largo de toda la vida. Estas competencias se consideran facilitadoras de la entrada en la vida laboral, y garantía de una empleabilidad a largo plazo.

Sin embargo, en la realidad, los dos motivos que explican el desempleo permanente -la dependencia de la propia situación y la heterogeneidad- son simultáneos. Ello hace necesaria la investigación y unas políticas coordinadas que no se ciñan a uno sólo de los dos aspectos, sino que traten de integrar ambos, y que además tomen en cuenta los contextos político, económico y social de cada país particular.

(b) El segundo tipo de desequilibrio o desajuste de competencias consiste en la *sobrecualificación*, esto es, la asignación de un trabajador a un puesto inferior a su nivel de cualificación. Como numerosos estudios señalan, la sobrecualificación (o «hipercualificación») se está convirtiendo en un problema cada vez mayor en los mercados europeos de trabajo. La sobrecualificación parece afectar a las personas con capacidades profesionales inferiores y medias, particularmente mujeres, más que a personas con nivel de cualificación elevado u hombres.

Una serie de teorías permite explicar el fenómeno de la sobrecualificación, cuanto menos en parte. Las mediciones empíricas según los métodos «objetivo», «subjetivo» o «indirecto» tienen sin embargo sus pros y sus contras<sup>7</sup>.

Los resultados de los estudios empíricos a partir de dichos métodos diferentes hacen difícil reflejar con claridad la realidad de los diversos países y periodos. Se observan diferencias sustanciales entre país y país, entre trabajadores jóvenes y de edad superior en función de su situación particular (con empleo adecuado, parados, al inicio de su carrera profesional), y también entre hombres y mujeres. Además, las actitudes de los empresarios y los trabajadores, junto a los mecanismos y las regulaciones institucionales (p.e. referentes a los subsidios de desempleo), inciden considerablemente sobre el problema de la sobrecualificación.

Por otro lado, es difícil obtener una imagen clara de la sobrecualificación debido a los resultados divergentes que arrojan los diferentes estudios y métodos, incluso para el caso de un mismo país. El uso de datos longitudinales y de un conjunto ampliado de indicadores de la sobrecualificación permite lograr mejoras sustanciales.

Una serie de medidas políticas podrían remediar o impedir el aumento de la sobrecualificación, a través de sistemas formativos idóneos que impartan competencias más amplias y más «comercializables». La orientación profesional debe mejorar su información sobre las necesidades actuales y futuras competencias, y con ello la conciencia de los riesgos y oportunidades a largo plazo que aparece una opción particular -o promoción política- de un determinado programa educativo o formativo. Otras posibles intervenciones son por ejemplo el fomento de la movilidad regional, la redefinición de los subsidios de desempleo, la diferenciación salarial y una mayor participación de las personas en la financiación de su propia formación y enseñanza superior.

La investigación debiera recurrir en mucho mayor grado a datos longitudinales que permitan calibrar el proceso gradual de utilización (o no utilización) de competencias dentro de una perspectiva de carrera profesional. Y también debiera pres-

tarse más atención a los componentes informales de las competencias: las titulaciones formales por sí solas permiten explicar cada vez menos los complejos procesos de contratación, utilización de competencias, movilidad, carreras y promoción de los trabajadores.

(c) El tercer tipo de desequilibrio en el mercado e trabajo que plantea este informe tiene que ver con el déficit de competencias (*skills shortage*). Éstos se consideran cada vez más como inhibidores del desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento y la información.

La mayoría de casos déficit de competencias que se conocen en los países de la UE consisten en una carencia numérica de con competencias en TICs e ingeniería, y también de economistas, maestros y trabajadores del sector sanitario. Además, las empresas critican la falta de competencias clave entre los trabajadores, como las competencias lectonómicas, las de comunicación y las competencias básicas en TICs. Un informe de pronóstico a escala europea, partiendo de entrevistas a directivos e intermediarios de sistemas informativos y tras consultar estadísticas educativas y formativas prevé incluso un déficit de más de 1,7 millones de trabajadores especializados en TICs hacia el año 2003 en el continente (Cuadro 12).

**Cuadro 12.: déficit de competencias en tecnologías de la información en Europa<sup>(a)</sup>, 1998-2003**

	1998	2000	2003
Demanda (miles)	8772	10421	13071
Oferta (miles)	8313	9189	11331
Déficit (miles)	459	1232	1740
Déficit (%)	5	12	13
<i>de éste, déficit concretos en: (%)</i>			
competencias en Internet	14	23	33
competencias de aplicación	4	12	10
competencias distribuidas	5	10	10
competencias en tecnología general	5	9	14
competencias específicas de sistema	3	3	3

(a) Unión Europea y Suiza

Fuente: IDC (International Data Corporation), Milroy A., Rajah P., 2000. Europe's growing IT skills crisis. <http://www.idc.com>.

<sup>7</sup> Los fundamentos teóricos y métodos de medición se exponen con mayor detalle en los informe base y de síntesis



Ante este trasfondo, la actual política nacional y europea se centra en el fomento de las infraestructuras de apoyo y de formación electrónica, la impartición de competencias básicas y el desarrollo de conocimientos pedagógicos sobre TICs entre maestros y formadores.

Las críticas escépticas a los datos sobre déficit de competencias (*skills shortage*) no sólo atañen a las metodologías de los estudios, en ocasiones nada transparentes, sino también al hecho de que las carencias de personal cualificado en una empresa tan sólo constituyen uno entre varios obstáculos -y, con frecuencia, no el más importante- a la innovación y al crecimiento productivo. Otro contraargumento serio es que estos déficit pueden manifestar una existencia a corto o medio plazo, por lo que la situación podría invertirse transcurridos algunos años. Considerando el extenso lapso de tiempo entre la generación y la utilización productiva de las competencias, ello podría dar lugar a «ciclos de retraso» que podrían generar problemas graves a largo plazo.

Así por ejemplo, los actuales déficit en el sector TIC observables en algunos países podrían ser consecuencia a largo plazo de los recortes en la financiación pública de cursos de informática e ingeniería, o del alto nivel del paro entre especialistas informáticos e ingenieros en años anteriores, que afectó a la opción personal de carreras en su momento y condujo a una reducción en el número de licenciados años más tarde.

Todo ello hace necesario considerar en detalle las fluctuaciones cíclicas -particularmente para medidas de política educativa y formativa- y sus efectos a largo sobre las opciones educativas individuales y sobre la nueva oferta de competencias.

## 5. Futuros requerimientos de competencias

Aún cuando no podamos predecir el futuro, es necesario intentar fijar futuras posibilidades y riesgos, y con ello las medidas políticas necesarias para impedir a tiempo desequilibrios relacionados con las transformaciones económicas y la oferta y demanda de competencias.

Con las previsiones o pronósticos se intenta que todos las instancias responsables sean conscientes de las consecuencias de decidir o rechazar una intervención. Las previsiones pueden dar indicaciones sobre evolución a largo plazo, p.e. cambios

demográficos, y de sus implicaciones para la educación, la formación y el empleo. Con todo, cuánto más rápido sea dicho cambio más difícil e imprevisible se hará el pronóstico.

Así pues, los pronósticos o previsiones desempeñan también el papel de evaluación y advertencia, al señalar la necesidad de intervenir o advertir de posibles evoluciones negativas. Los pronósticos jamás podrán anticipar la realidad futura, pero sí pueden servir como herramienta didáctica para mejorar la comprensión y la conciencia de los interesados en cuanto a posibilidades futuras y la forma en que pueden configurarse éstas oportunamente.

He aquí la esencia de un debate muy extenso (e infinito) sobre la previsión de la necesidad de competencias y del empleo, sus pros o contras y su posible uso para las decisiones que adopten los ciudadanos, las empresas y el Estado.

Hay múltiples *métodos* para la previsión de competencias. Van desde proyecciones cuantitativas «duras» de la oferta y la demanda, basadas parcialmente en modelos econométricos o de flujo y transición, hasta los métodos más cualitativos tales como «escenarios» (situaciones hipotéticas), encuestas Delphi, controles, evaluaciones por referencia, grupos de expertos o los métodos «integrales».

Se efectúan ya previsiones cuantitativas de capacidades profesionales necesarias en diversos países de la UE como Alemania, Irlanda, Países Bajos, el UK (Reino Unido) y parcialmente también en Finlandia y Suecia. Algunos países de la Europa Central y del Este, con una cierta tradición de planificación económica y de la población activa, se están reorientando actualmente hacia los métodos utilizados en los países occidentales. No obstante, no todos los países europeos se encuentran convencidos de la importancia y la aplicabilidad de estos pronósticos. Debido en parte también a la falta de una infraestructura estadística, prefieren métodos más cualitativos o de control, recurriendo a redes e interesados a escala regional o local. La polémica se expone detalladamente en las páginas interiores del informe.

Además, se está ampliando el ámbito de las previsiones, incorporando por ejemplo capacidades y competencias de carácter general a las cualificaciones exclusivamente formales (predominantes hasta ahora en los sistemas de previsión), e integrando a empresas y también cada vez más a instancias regionales o locales.

De la misma manera, se están elaborando a escala europea pronósticos de futuras evoluciones y estrategias correspondientes. Debido sin embargo al reducido alcance de los datos recogidos y a la diversidad de las economías y modelos europeos de competencias, estas previsiones se ofrecen en su mayoría bajo la forma de situaciones hipotéticas («escenarios»), evaluación por referencias o análisis de futuro, que requieren en parte la elaboración de indicadores relevantes sobre demografía, crecimiento económico y desarrollo tecnológico.

## Sección Quinta

### Carrera individual, transición a la vida profesional y exclusión social

*La quinta parte de este informe analiza diversas cuestiones relacionadas más bien con la esfera individual. Comienza examinando las investigaciones efectuadas sobre factores condicionantes de la participación en la formación y los efectos de ésta a escala individual, tales como salarios, paro, productividad y movilidad. Continúa exponiendo la situación actual de la investigación sobre transiciones entre el sistema educativo y la vida activa o profesional, un tema que continúa atrayendo la atención de investigadores y responsables políticos. En su tercer capítulo, la Sección describe los factores que generan la exclusión del mercado de empleo y de las actividades formativas, y la situación de los trabajadores de escasa cualificación.*

#### 1. Formación y carrera individual

Se halla muy extendida la creencia según la cual la enseñanza y la formación ejercen efectos claramente positivos sobre la carrera individual y en general permiten explicar la mayoría de las diferencias salariales, del paro y otras variables. Sin embargo, los resultados de la investigación presentan diferencias considerables en cuanto a la incidencia y efectos de la formación, en función de los diversos sistemas educativos y formativos nacionales, y en función también de la naturaleza y calidad de los datos y métodos de la investigación.

Desde un punto de vista agregado, la relación positiva entre la enseñanza, la formación y la carrera individual queda confirmada por numerosos estudios de investigación. Las personas que han recibido la mejor educación y formación suelen presentar un promedio superior de empleos remunerados, salarios más elevados, participación más frecuente en la formación continua, índices inferiores de paro, una mayor frecuencia de empleos autónomos, una movilidad regional superior y una mayor probabilidad de trabajar con equipos modernos y de alta tecnología.

Aún cuando estos resultados indican claramente los efectos beneficiosos de la formación para cada ciudadano, ello no constituye *per se* una norma para la política. Se ha observado por ejemplo que la *autoselección*, es decir, la imposibilidad de comparar los resultados de la formación en una persona con la misma persona sin formación (o con un grupo de control perfectamente comparable), puede sesgar sustancialmente los resultados.

Además, determinados aspectos nada despreciables de las diferencias en cuanto a resultados de la formación, como ingresos, desempleo o carreras profesionales, no pueden atribuirse exclusivamente a la educación o formación recibida. Las capacidades innatas, la heterogeneidad de competencias y de preferencias, el contexto familiar, los acontecimientos políticos, incluso la suerte y las evoluciones económicas y tecnológicas son en conjunto factores igualmente relevantes, y pueden falsear los resultados si se les omite dentro de un análisis.

En ocasiones, los resultados empíricos sugieren que los sistemas formativos estructurados y con fuertes gastos en FPI tienden a reducir los rendimientos individuales de la FPC. Éste parece ser el caso de países como Alemania y Francia. Inversamente, en los países con un sistema de formación inicial menos estructurada (como el Reino Unido y los EEUU), el rendimiento que extraen las personas de la formación continua es superior.

Algunos datos llevan a cuestionar la función del Estado en cuanto a la formación. Obviamente, la educación y formación regulares no constituyen armas omnipotentes contra todos los problemas vitales de todo ciudadano, pero sí pueden resultar muy útiles si se emplean en el momento, en la medida y con el contenido oportunos. En otros momentos de la vida laboral de una persona pueden resultar más útiles otras estrategias, como los aprendizajes no formales, la movilidad regional, ocupacional o el cambio de empresa.

Cuadro 13: Índices anuales de rendimiento de la educación en países seleccionados de la OCDE y por sexos, 1995, %

	Segundo ciclo de la secundaria	3er. Ciclo no universitario	Educación universitaria	Segundo ciclo de la secundaria	3er. Ciclo no universitario	Educación universitaria
	Mujeres			Hombres		
Australia	12.5	7.9	6.7	7.5	9.7	10.4
Canadá	16.1	<b>28.1</b>	<b>28.5</b>	12.5	<b>23.0</b>	<b>16.5</b>
Dinamarca	11.8	5.1	9.2	10.4	5.2	11.0
Finlandia	8.1	<b>12.2</b>	<b>14.3</b>	10.4	10.5	<b>14.8</b>
Francia	14.1	<b>20.1</b>	<b>12.7</b>	14.2	<b>17.6</b>	<b>14.1</b>
Alemania	5.5	8.7	8.2	5.7	<b>16.6</b>	10.9
Irlanda <sup>(a)</sup>	<b>28.8</b>	8.2	<b>17.4</b>	<b>18.6</b>	<b>11.7</b>	<b>14.0</b>
Italia	9.5	-	4.6	10.4	-	9.9
Países Bajos	<b>24.4</b>	-	10.5	14.1	-	10.8
Noruega	<b>17.3</b>	7.8	<b>13.3</b>	11.3	9.4	11.6
Portugal	<b>32.4</b>	-	<b>28.3</b>	<b>33.3</b>	-	<b>27.3</b>
Suecia	9.9	4.2	5.3	10.9	6.5	8.2
Suiza	<b>22.1</b>	<b>17.7</b>	5.2	<b>19.0</b>	<b>27.1</b>	5.5
UK	<b>19.1</b>	<b>13.7</b>	<b>19.1</b>	14.3	4.8	12.7
EEUU	<b>22.9</b>	10.5	<b>12.6</b>	<b>26.3</b>	8.9	12.6
Promedio <sup>(b)</sup>	16.4 (0.44)	11.1 (0.68)	12.5 (0.56)	14.9 (0.46)	10.7 (0.89)	13.6 (0.30)

(a) Datos referidos a 1994; (b) porcentaje no ponderado (entre paréntesis: varianza).

Nota: en negrita: países que superan el promedio

Fuente: OECD, 1998. *Human capital investment. An international comparison*. París: OCDE/CERI, Cuadro A4.4.

Para lograr políticas de FEP útiles es necesario diseñar *ex ante* la investigación de manera adecuada, sistemática y regular, a fin de comprender mejor las múltiples relaciones entre las actividades de FEP y los resultados que generan. La escasez de los presupuestos públicos hará más frecuentes en el futuro los análisis de resultados y eficacia de los programas formativos. Un diseño a medida de la investigación, para basarla preferiblemente en datos longitudinales y tomar en cuenta la diversidad de situaciones, la heterogeneidad individual, las diferencias entre sistemas formativos, Estados, mercados, etcétera..., es sin embargo algo costoso y que requerirá tiempo.

La investigación comparativa en FEP a partir de microdatos puede o podrá mejorarse decisivamente si se recurre a conjuntos de datos recogidos regularmente a escala europea, tales como la

encuesta comunitaria sobre la población activa, la encuesta de hogares de la Comunidad Europea, las encuestas sobre la formación profesional continua o la encuesta internacional sobre alfabetización de adultos. A pesar de que persisten algunos problemas metodológicos, las encuestas internacionales permiten teóricamente definir las variables más importantes del capital humano y de la formación de una manera más comparable. Por otro lado, es necesario mejorar considerablemente el acceso de la investigación a estos conjuntos de datos.

## 2. La transición del sistema educativo hacia la vida profesional

La fase de transición entre el sistema educativo y la vida profesional llama la atención de investigadores y responsables políticos desde hace más de una década. Resulta esencial comprender las

dinámicas que sostienen esta fase para seleccionar mejor las correspondientes políticas.

Los jóvenes continúan relativamente desfavorecidos en comparación con los adultos en el mercado de trabajo, en términos tanto de cifras como de calidad de empleo, y ello a pesar de una serie de parámetros coyunturales favorables: reducción progresiva de las dimensiones del grupo demográfico joven en la mayoría de los países europeos, aumento generalizado de sus niveles educativos, prolongación del periodo escolar, mayor crecimiento relativo en los sectores más susceptibles de contratar jóvenes, y realización de numerosas iniciativas diseñadas directamente para facilitar su integración en el mercado de trabajo.

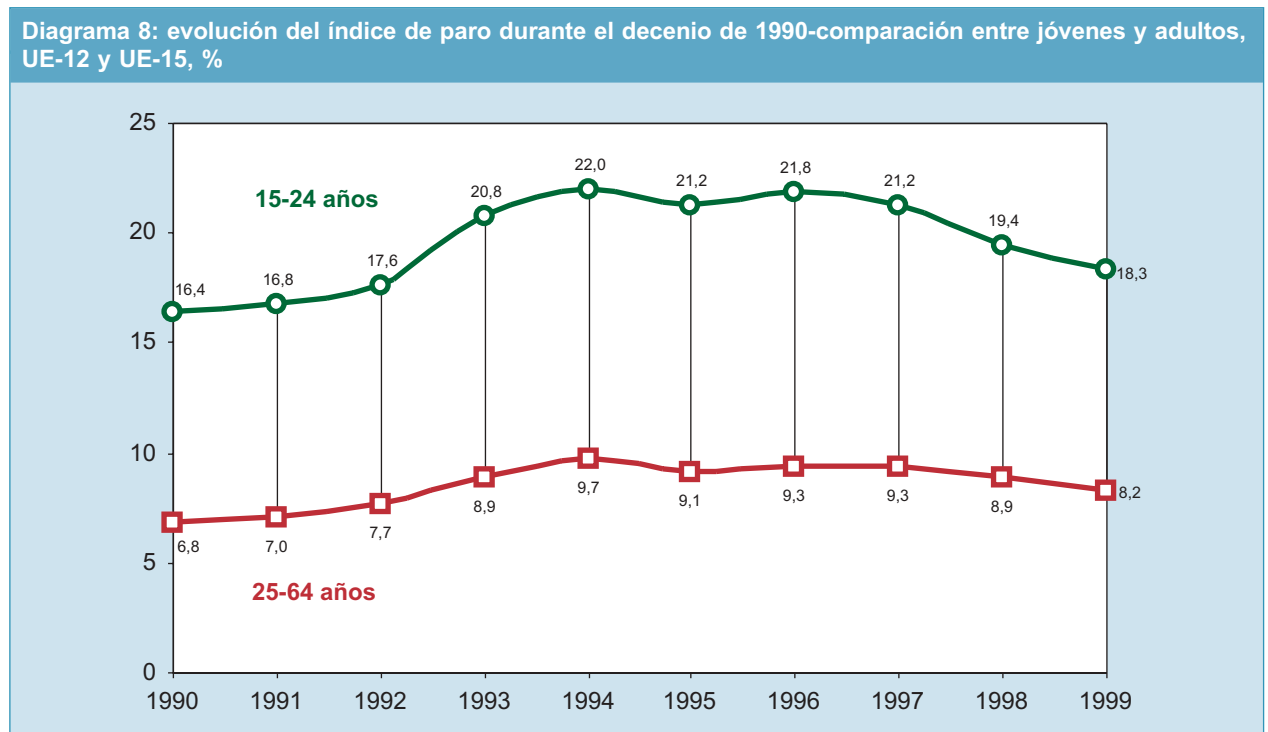
Los jóvenes, y más particularmente aquellos con nivel de cualificación bajo, resultan más afectados por el paro que los adultos. Ocupan empleos más precarios y experimentan periodos de transición cada vez más largos entre su salida del sistema educativo/formativo (EyF) y la obtención de un empleo estable.

A escala individual (egresados del sistema educativo), esta transición puede considerarse como una fase de cambio de posición social, durante la cual el joven pasa de una educación inicial a jor-

nada completa a una etapa de estabilización en el mercado de trabajo (o a un escape, según los casos).

La investigación comparativa constituye una herramienta sumamente útil para el estudio de los factores determinantes de esta transición, ya que permite medir las diferencias y similitudes de la educación y la formación (EyF) entre los diferentes países, comparar los procesos de integración en el mercado de trabajo y reconocer los factores condicionantes.

La naturaleza de los sistemas de EyF (grado de reglamentación y de diferenciación o estratificación) y de los mercados de trabajo (predominio del mercado interno o difusión de un sistema que reglamenta el acceso al empleo, esto es, mercado profesional) es diferente dentro de Europa, al igual que las relaciones que mantienen entre sí (la gama va desde la ausencia total de vínculos hasta una red de estrechas relaciones entre ambos sistemas). Además, es evidente que las particularidades institucionales nacionales ejercen un efecto importante sobre la manera en que las desigualdades socio-económicas se reflejan en un éxito o fracaso escolar, en la integración en un mercado de trabajo, o en los itinerarios individuales.



Observación: los datos anteriores a 1995 se refieren a la UE de los 12.

Fuente: ECFT (encuesta comunitaria de la población activa), Eurostat

La estructuración del mercado de trabajo no mantiene una relación directa con los sistemas de EyF, pero ejerce probablemente un efecto sobre la transición de los jóvenes desde el sistema educativo hacia un empleo estable.

Cuando los sistemas de EyF presentan una orientación más bien general y el mercado de trabajo constituye predominantemente un mercado interno, los jóvenes que acceden por primera vez a éste suelen obtener principalmente sus competencias profesionales dentro del empleo. Así pues, los jóvenes tienden a entrar en el mercado de trabajo con un nivel profesional bajo, y se encuentran desfavorecidos frente a otras personas ya empleadas en la empresa, en cuanto al acceso a puestos más elevados o a la seguridad en el empleo. En los mercados profesionales, por contra, los jóvenes principiantes tienen una probabilidad alta de encontrar un empleo que se corresponda con su cualificación profesional específica.

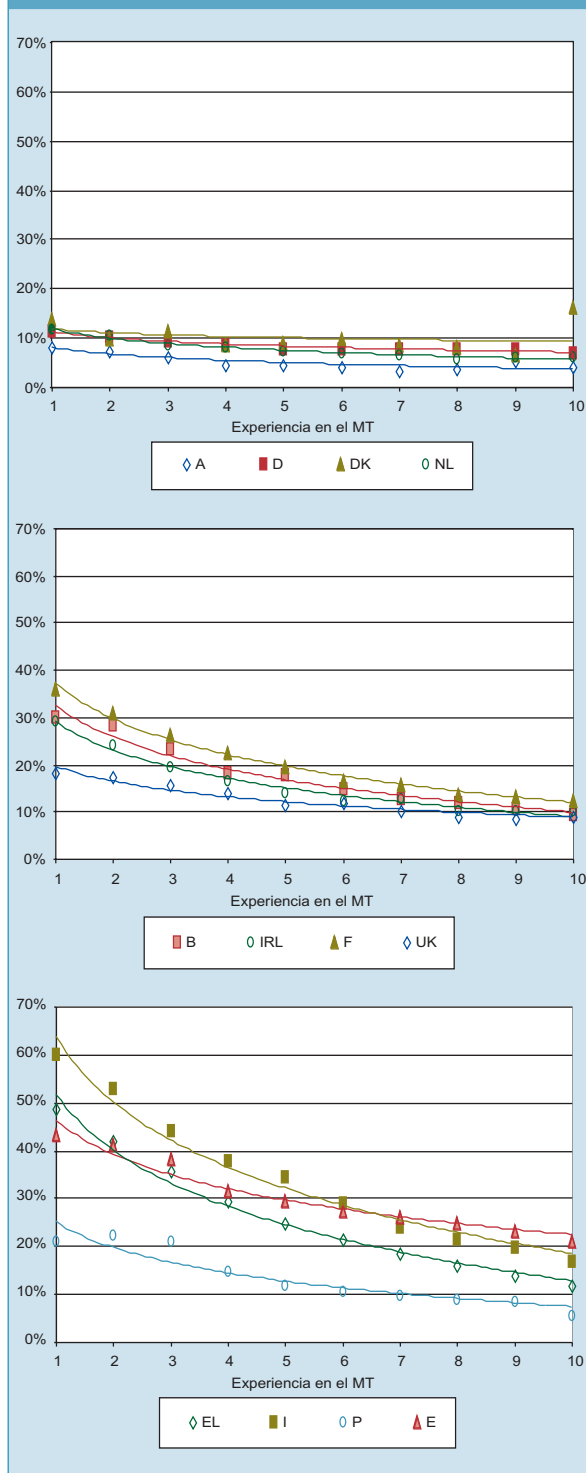
En Europa, los jóvenes afrontan diferentes condiciones para el acceso al mercado de trabajo. Pueden dividirse los países europeos en tres grupos, en función del riesgo de paro:

- Austria, Alemania, los Países Bajos y Dinamarca, donde los jóvenes presentan índices de paro relativamente bajos durante su primer año en el mercado de trabajo (entre el 8 y el 14%);
- el Reino Unido, Irlanda, Bélgica y Francia, países donde los índices de paro al comienzo de la carrera profesional de un joven pueden considerarse medios (del 18 al 36%);
- los países mediterráneos (España, Grecia e Italia), que presentan los índices de desempleo más altos durante el primer año en el mercado de trabajo (entre el 21 y el 49%). En Portugal el riesgo resulta similar al segundo grupo.

A continuación, estas diferencias se reducen rápidamente durante los primeros años de un joven en el mercado de trabajo. Transcurridos diez años, las divergencias entre países son mucho menores (Diagrama 9).

Si se efectúa un estudio de la transición de la categoría demográfica «jóvenes» con el sólo criterio de la edad, se postula con ello que las personas de edad igual presentan un comportamiento muy homogéneo en cuanto a niveles de estudio y edad de entrada en la vida profesional. Pero los jóvenes de una categoría de edades elegida pue-

Diagrama 9: Índice de paro según experiencia potencial en el mercado de trabajo de titulados del segundo ciclo de la secundaria (nivel CINE 3)



Nota: las marcas señalan los valores reales, y las líneas son líneas de tendencia (logarítmica)

Fuente: Gangli M., 2000. *European perspectives on labour market entry: A matter of institutional linkages between training systems and labour markets?* MZES Documento de trabajo 24. Mannheim: Centro de Investigaciones Sociales Europeas de Mannheim.

den encontrarse en situaciones muy diferentes (continuación de estudios, repetidores, servicio militar, inactividad, vida profesional - empleo o paro-). Así pues, parece más conveniente estudiar la transición en función de la antigüedad de las personas en el mercado de trabajo, es decir, según el tiempo transcurrido desde su salida del sistema educativo y formativo.

Por ejemplo, es más probable que a un principiante se le ofrezcan contratos temporales. Sin embargo, es lícito plantearse si la mayor precariedad, en el sentido estatutario, de los empleos que ocupan los jóvenes se debe a la falta de experiencia o a su nula antigüedad en la empresa.

En este último caso, también se ofrecerían con probabilidad contratos temporales a trabajadores ya experimentados pero de reciente contratación. Si se consideran los contratos recientes, las ventajas de los trabajadores de mayor edad («seniors») en término de estatuto del empleo son relativamente escasas (salvo en Suecia). Es decir, son en general los nuevos contratados, independientemente de la edad, quienes cargan con el peso de la flexibilidad, y no solamente los jóvenes.

No obstante, los análisis basados en datos transversales no permiten considerar de manera detallada el proceso de transición que precede a la obtención de un empleo estable. Las encuestas longitudinales resultan más apropiadas para este tipo de análisis. Pero no existe ninguna encuesta

longitudinal que permita obtener datos comparables sobre la transición a escala europea.

El proyecto TSER CATEWE (*Comparative analysis of transitions from education to work in Europe*) combina los análisis de datos transversales procedentes de las encuestas de población activa y las series temporales (flujos) obtenidas mediante las encuestas de transición efectuadas en algunos países (Francia, Irlanda, Escocia y Países Bajos). En el momento de redactar este informe sólo se disponía de resultados parciales de este proyecto. Éstos confirman que, combinados con los datos transversales, los datos longitudinales (aún procedentes sólo de algunos países) proporcionan una visión bastante completa de la transición entre el sistema educativo y la vida profesional en Europa.

La investigación concluye que los mejores modelos europeos se caracterizan por su alto nivel de integración y coordinación entre el Estado, los ofertores de EyF y los empresarios. Parece por lo tanto crucial crear fuertes vínculos entre el sistema de EyF y los principales agentes económi-

cos, en particular en la esfera sectorial, regional y local.

La investigación sobre la transición ha acumulado más experiencia que otros ámbitos de la investigación sobre EyF; con todo, los datos auténticamente *comparables* y disponibles en la actualidad son escasos. Se limitan a los datos de la encuesta comunitaria sobre población activa (que no se centra en este tema<sup>8</sup>) y a las bases comparativas de datos longitudinales, elaboradas gracias a la cooperación de investigadores de algunos países, y financiadas en parte por la Comisión Europea.

La investigación sobre la transición está lastrada por la falta de informaciones sobre la demanda de formación, lo que induce un sesgo de la investigación actual hacia la esfera individual y la oferta, y evidencia la necesidad de efectuar más encuestas dentro de la empresa.

Facilitar la transición entre el sistema educativo y la vida profesional constituye un objetivo político prioritario. Sin embargo, en los Estados Miembros y la UE es imposible actualmente basar la elección de posibles intervenciones en investigaciones empíricas sólidas, debido a la insuficiencia de los datos disponibles y a la falta de análisis comparativo: estas carencias debieran remediarse creando bancos de datos apropiados y desarrollando investigaciones comparativas sobre los efectos de las medidas adoptadas.

### 3. Exclusión social y reinserción a través de la formación

Los cambios estructurales que han revolucionado la economía de los países industrializados en los últimos 20 a 30 años han conllevado también mutaciones esenciales en la estructura del mercado de trabajo y de las clases sociales. La exclusión social de uno u otro tipo amenaza ahora a más ciudadanos.

La exclusión social se manifiesta en forma de líneas de fractura entre determinados grupos y el resto de la población. El sexo, la edad, la salud, el nivel educativo o la nacionalidad constituyen factores determinantes que explican la no participa-

<sup>8</sup> En el año 2000, no obstante, se ha incluido un módulo *ad hoc* sobre la transición en la EPA (Encuesta de Población Activa). Resultados preliminares previstos para el segundo semestre del 2001.

ción de algunos en el mercado de trabajo y en esquemas educativas.

Cuando se estudia la relación entre el paro y la exclusión social, se observan diferencias importantes en la forma en que los sistemas de protección social europeos garantizan un determinado nivel de vida a los desempleados: por un lado, los países septentrionales de Europa garantizan un nivel de vida relativamente bueno a una alta proporción de los parados; por el otro, algunos países meridionales tan sólo ofrecen un apoyo financiero mínimo a quienes buscan empleo.

Si definimos la exclusión social como una situación que empareja la pobreza con el aislamiento social y la no realización de proyectos vitales, el paro constituye un riesgo fundamental de exclusión. Sin embargo, en los países meridionales, a pesar de sufrir una mayor pobreza que en los países del norte, los parados se protegen de la exclusión social a través de sus sólidos vínculos con la familia y los amigos. El riesgo de exclusión es superior en países como el Reino Unido, Francia o Alemania, que presentan un régimen de subsidios más amplio (aunque en ocasiones sea bajo o irregular), pero que cuentan con relaciones sociales menos fuertes.

En este contexto, no puede olvidarse que el desempleo y la exclusión del mercado de trabajo se deben más a la escasez general de empleos y al comportamiento de contratación de los empresarios que a las actitudes, fracasos o características individuales. Por otro lado, incrementar el capital humano de las personas excluidas del mercado de trabajo a través de la EyF no basta: igualmente importante será la supresión de las barreras estructurales e institucionales para suprimir la distancia que separa a las personas integradas en el mercado de trabajo de aquellas que no lo están.

Con todo, en algunos casos el paro viene condicionado por opciones y comportamientos individuales:

- (a) una persona puede llegar a considerar la situación de desempleo como algo más ventajoso desde un punto de vista financiero, cayendo en la «trampa del paro» como resultado de un puro cálculo económico individual;
- (b) la «trampa de la formación» es aún mayor, puesto que una persona desocupada que emprende una medida formativa no solamente debe efectuar un esfuerzo económico (transporte, cuidado de los

niños, material didáctico, etcétera), sino que retrasa además la búsqueda de su empleo. Se considera por tanto la formación como una actividad «de riesgo», cuyo resultado (inmediato) resulta además incierto.

Los resultados empíricos no permiten concluir que la motivación de los parados frente al empleo sea inferior que la de los trabajadores. Por otra parte, los mecanismos de subsidio de desempleo no reducen la voluntad de trabajar<sup>9</sup> (exceptuando quizás a las mujeres de aquellos países con diferencias culturales más tradicionales entre los sexos) (Cuadro 14).

En la mayoría de los países europeos, sólo los parados que reciben un subsidio de desempleo tienen acceso a la formación financiada por los

**Cuadro 14: Comparación de la motivación para el empleo de trabajadores y parados (al margen de la necesidad económica; en %; UE - 15)**

País	% motivados Parados	% motivados Trabajadores
DK	82.8	76.3
NL	80.4	67.3
S	78.7	75.9
UK	78.3	53
I	75.6	42.7
EL	74.8	49.4
IRL	71.4	62.1
P	70.7	58.8
D (Este)	69	61.2
A	66.7	54
B	60.4	44.4
F	59.4	36.9
FIN	57.5	55.2
E	51.7	35.8
D (Oeste)	48.7	43.2
UE-15	63.7	48.0

Fuente: Gallie D., 2000. *Unemployment, work and welfare*. Documento presentado en el seminario «Hacia la sociedad autoformativa: innovación y construcción de competencias con cohesión social para Europa». Un seminario sobre investigaciones socio-económicas y política europea, Portugal, Cascais, 28-30 de mayo 2000.

<sup>9</sup> Es necesario observar sin embargo que esta idea presenta numerosos aspectos, y que algunas personas pueden declararse «motivadas» para el trabajo sólo bajo algunas condiciones o sin estar realmente disponibles.

poderes públicos (criterio que puede además completarse con el de un periodo mínimo de paro, a veces ininterrumpido). Asistimos en este caso pues a una *exclusión institucional* de todos los grupos de personas desempleadas que no pertenezcan a esta categoría, y en particular los parados no registrados formalmente.

En un contexto de reducción de presupuestos públicos, se insiste cada vez más en la rentabilidad económica de los programas formativos, juzgada con el criterio de los *resultados del programa* (proporción de participantes que han obtenido un empleo gracias a una formación). Cuanto más importancia se conceda a esta rentabilidad, más se ajustarán los programas a aquellas personas con posibilidad de alcanzar los objetivos fijados (fenómeno de «cribado»), y por tanto más selectivos resultarán (*exclusión económica*).

Cuando los ofertores formativos pueden elegir con cierta libertad sus propios baremos de selección, suelen favorecer el criterio de la motivación (voluntad de la persona para mejorar su situación), lo que puede conducir a un tipo de *exclusión psicológica*, ya que la motivación y las necesidades del parado condicionan no sólo su voluntad de participar y su acceso a la formación, sino también su éxito dentro de ella.

Una formación que no tenga por objetivo reducir la distancia entre la «cultura» de una persona y la «cultura» predominante en el mercado de trabajo puede provocar la exclusión de aquellos individuos cuya cultura se aleje más de la que domina en el mercado de trabajo (*exclusión cultural*).

Se han puesto cada vez más de moda las denominadas medidas activas. La «activación social» y las medidas correspondientes tienen por objetivo la reintegración rápida en la sociedad de las personas excluidas del mercado de trabajo y dependientes de la ayuda social. En la mayoría de los programas, esta reinserción tiene lugar a través del mercado de trabajo. En la década del 90, se creó la idea del llamado «*workfare*»<sup>10</sup> que condiciona la asistencia financiera a los parados a la aceptación por parte de éstos de un empleo ofre-

cido. La no aceptación comporta sanciones que pueden llegar a la cancelación total del subsidio de paro (*exclusión política*).

La evaluación de los resultados del *workfare* debe basarse en toda una serie de criterios, y no sólo en la obtención de un empleo. Han de tomarse en cuenta las características de dicho empleo («calidad») y el destino de las personas que no han participado en la medida activa.

La formación resulta ser una medida activa bastante eficaz contra el desempleo, que ejerce un efecto positivo para los más desfavorecidos, pues el incremento del número de participantes en una formación implica una flexibilización en los criterios de selección.

Algunos países europeos tienden a establecer sistemas que podrían describirse como «*learnfare*»<sup>11</sup>: el beneficiario tiene la obligación de asistir a una formación si desea continuar recibiendo el subsidio de desempleo. En este caso, es necesario explicar a los parados las ventajas de la formación para su empleabilidad (con el fin de aumentar su motivación y justificar el carácter coercitivo de la medida).

Los sistemas que niegan el contexto económico hacen suyo un modelo de «carencias individuales», y consideran que el paro es resultado de una falta de «calidades» entre las personas afectadas. Se transfiere al individuo la responsabilidad del éxito o el fracaso. Conforme a esta visión, la función de los poderes públicos consiste en proporcionar oportunidades formativas; si, a pesar de ellas una persona continua desocupada, puede sospecharse que no quiere trabajar o es incapaz de hacerlo.

En un contexto de paro alto y de inflación de títulos, un nivel educativo bajo equivale cada vez más a una posición precaria en el mercado de trabajo. La definición de «grupo de riesgo» depende del contexto socioeconómico y del sistema de EyF en cada país. A pesar de ello, comienza a percibirse en toda Europa una unanimidad tendente a considerar que el nivel equivalente al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (CINE 3) constituye el mínimo necesario para iniciarse correctamente en la vida profesional.

<sup>10</sup> Combinación de las palabras inglesas «work» y «welfare». «Ayuda por trabajo» sería un término español. La fórmula existe desde hace tiempo en una serie de países.

<sup>11</sup> Aplicada en general a la actividad formativa, esta fórmula significa la implantación de un sistema obligatorio de educación y formación para todos.



Diversas hipótesis permiten explicar el deterioro en las condiciones de empleo de las personas menos cualificadas, grupo cuya proporción además está en retroceso:

- la redistribución del empleo entre los diversos sectores: los empleos poco cualificados se concentran en determinados sectores en declive;
- la preferencia de las nuevas tecnologías por los trabajadores mejor cualificados (*skill biased technology change*), lo que se traduce en una polarización o en desequilibrios en el mercado de trabajo (infracualificación, sobrecualificación);
- la sustitución en el mercado de trabajo: en un contexto de sobreabundancia de títulos, los puestos reservados normalmente a los trabajadores menos cualificados quedan ocupados por otras personas más tituladas, lo que implica la expulsión de los poco cualificados del mercado de trabajo;
- la segmentación del mercado de trabajo se traduce en una división entre una fracción estable (*core workers*) y una fracción flexible (*non-core workers*, en el sentido de *trabajadores marginales*) de trabajadores. La primera categoría está muy vinculada a la empresa en la que trabaja, a través de contratos estables y favorables. La segunda, por el contrario, suele estar empleada bajo contratos temporales o eventuales y en puestos que precisan casi siempre niveles de cualificación inferiores.

En términos generales, y para evitar una exclusión de trabajadores poco cualificados de las medidas formativas, las políticas de FEP y del empleo deben concentrarse en estrategias y mecanismos que favorezcan el acceso de dichas personas a las oportunidades de formación: políticas ajustadas a ellas, intervención de los agentes sociales, orientación y asesoramiento, reconocimiento y utilización de los aprendizajes no formales, etcétera.

La mejora de la situación y las perspectivas de empleo de los trabajadores menos cualificados es condición necesaria para mantener el nivel de competitividad económica de los países europeos e impedir la marginación y exclusión de una parte aún muy importante de la población activa.

La investigación comparativa comienza a interesarse también por los procesos formativos de mayor eficacia. El programa *TSER* ha financiado

un proyecto que analiza la eficacia de las formaciones ofrecidas a personas en paro prolongado («paro de larga duración») en siete países: Bélgica, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido y Noruega.

Este estudio evidencia que el cribado de asistentes predomina, y que tiene un efecto positivo sobre la eficacia de un programa formativo, pues favorece a los participantes de mejores resultados y desatiende a los que sufran realmente la exclusión. Un cribado excesivo acrecienta la exclusión de los grupos más desfavorecidos e implica fuertes costes sociales.

En el futuro será necesario perfeccionar el análisis de los factores que determinan la eficacia de una medida formativa, y desarrollar modelos más diferenciados que revelen el impacto de los diferentes programas de formación.

El envejecimiento actual de la población activa va a provocar una fuerte demanda de mano de obra; para afrontar ésta, será pues cada vez más importante reintegrar al trabajo a parados e inactivos - preferentemente tras recibir la formación adecuada- y actualizar las competencias de todos los trabajadores. Si esta demanda no se satisface, el desequilibrio entre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo podría provocar una recesión económica.

Una formación que en lugar de generar competencias reales se limite a fomentar la inmediata empleabilidad de los parados socavará las perspectivas de integración de éstos cada vez que repunte el crecimiento económico y se modifique la demanda de competencias. Por ello, los esfuerzos formativos deben ser «sostenibles», es decir, válidos a largo plazo y para condiciones de trabajo en evolución.

La asistencia económica ofrecida por los poderes públicos debe tener por objetivo por una parte evitar la pobreza del parado, y por otra liberarlo de problemas cotidianos de «supervivencia» social o material, de forma que pueda concentrarse en la búsqueda activa de un empleo estable que se corresponda con sus competencias y deseos. Animar al parado a aceptar cualquier tipo de empleo debilitará sus oportunidades de inserción (empleos infracualificados, inestables, riesgo de volver al paro).

Es necesario también crear medidas paralelas de acompañamiento para asegurar la participación permanente de los parados en la vida de la colectividad. Estas medidas reducen los riesgos de aislamiento y de pérdida de identidad social.

Desde un punto de vista individual, es esencial tener en cuenta la motivación, la aptitud para aprender y para evaluar las ventajas potenciales de una formación. Los parados desean ante todo trabajar. Más que programas formativos obligatorios, será por tanto preferible instaurar una política sostenible de motivación y reintegración de parados, que permita combinar el empleo con la formación.

## Sección Sexta

### Investigación sobre FEP fuera de la Unión Europea

*El primer capítulo de esta Sección aborda un análisis de la investigación sobre FEP en once países de la Europa Central y del Este (PECEs). Intenta evaluar la reacción de los investigadores frente a los principales desafíos socioeconómicos que supone la transición desde una economía estatal planificada a una economía de mercado. Nuestro objetivo consiste en detectar las principales deficiencias de la investigación sobre FEP en los PECEs y en incrementar la transparencia de ésta, analizando sus resultados y sus fallos.*

*El segundo capítulo examina la investigación sobre FEP en otros países no miembros de la Unión Europea: Australia, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Uruguay, Japón, República Popular de China y Federación Rusa. También se describe brevemente la labor de investigación que llevan a cabo algunas organizaciones internacionales.*

#### 1. Investigación sobre FEP en los países de la Europa Central y del Este (PECEs)<sup>12</sup>

En conjunto, la investigación parece haber reaccionado correctamente a los principales desafíos que implica el periodo de transición. En los últimos años, la investigación nacional ha dado prueba de una madurez creciente y ha desempeñado un papel cada vez más firme en el proceso de reformas. Con todo, determinados obstáculos dentro del sistema (organizativos, institucionales o económicos) frenan su desarrollo.

<sup>12</sup> Albania, Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, República Checa y Rumania.

Además de los problemas específicamente vinculados a la transición económica, los PECEs se ven confrontados a los mismos imperativos que los Estados Miembros de la UE: mundialización de la economía, evoluciones tecnológicas, e irrupción de la sociedad de la información. El desafío más importante para los PECEs en el curso de esta «doble transformación» es el de acabar su transición hacia una economía de mercado creando simultáneamente un número suficiente de empleos para evitar un nivel excesivo de paro y de inactividad.

El cambio de régimen político ha revolucionado profundamente a la comunidad investigadora. Bajo el poder socialista, la investigación se encontraba dominada por la retórica política dictada por el respectivo régimen. La investigación aplicada era tierra de nadie, ya que los antiguos regímenes no sentían necesidad alguna de confrontar sus argumentos políticos con datos empíricos.

Una comprensión global de sistema y de la dinámica del cambio es algo esencial para la investigación. Pero la investigación sobre FEP efectuada en los PECEs se ciñe al análisis de elementos aislados del sistema, sin apenas intentar una visión de conjunto del mismo que permita comprender las interacciones que rigen su funcionamiento. Esta fragmentación de la investigación se refleja en una división de las estructuras institucionales, «especializada» cada una de ellas en el estudio de un elemento del sistema y con apenas información sobre los resultados obtenidos en otros ámbitos.

La falta de estudios teóricos sólidos sobre el contexto socioeconómico de la FEP (en el sentido más amplio del término) constituye otro punto negativo. La colaboración de agentes sociales en la investigación es muy limitada. También está muy restringida la participación de empresas privadas o de asociaciones no lucrativas. La investigación sobre la sociedad civil presenta aún un nivel de actividad bastante bajo.

La investigación en FEP se financia fundamentalmente a través de fondos públicos, distribuidos prioritariamente entre los principales institutos. La investigación sobre el mercado de trabajo recibe sus fondos sobre todo de los ministerios de trabajo, y los análisis sobre FEP de los ministerios de educación. Este mecanismo comporta una fragmentación de la actividad investigadora, una falta de cooperación intersectorial y de perspectiva contextual, ya que los ámbitos de investigación resultan definidos de una manera muy estrecha.

En un período de problemas económicos, resulta indispensable que las instituciones internacionales den apoyo financiero a la investigación en estos países. Los efectos de esta ayuda en favor de la investigación sobre FEP son incommensurables para los PECEs. Con todo, algunas mejoras permitirían incrementar la eficacia de la ayuda internacional y adaptarla mejor a las necesidades nacionales. Sería necesario en particular fomentar proyectos de continuidad, diseñados para aplicar los resultados de la investigación y las recomendaciones obtenidas. A escala nacional, el uso de mecanismos de coordinación permitiría aumentar la transparencia de los proyectos de investigación ya iniciados mediante la ayuda internacional, evitar una duplicación de esfuerzos y tomar en cuenta las prioridades nacionales.

La investigación sobre FEP en los PECEs se concentra en dos grandes ámbitos: la investigación de sistemas de FEP y la investigación contextual.

En lo referente a la investigación de *sistemas formativos*, pueden señalarse los siguientes puntos principales:

- Con la perspectiva de implantar una estrategia de formación a lo largo de toda la vida (*life-long learning*), resulta importante que los investigadores delimiten mejor su visión de la FEP, situando sus trabajos con referencia a los diferentes elementos del sistema educativo y formativo. Es necesario también favorecer las investigaciones interdisciplinarias, para evitar análisis y prácticas fragmentarios (característicos del proceso de reforma en los PECEs). Lamentablemente, esta fragmentación impera en la actualidad, estudiándose separadamente la formación inicial de la formación continua y del resto del sistema, frecuentemente sin referencia alguna al mercado de trabajo o al contexto de trabajo o al contexto socio económico del país respectivo.
- Las investigaciones sobre la financiación de la FEP deben intentar encontrar medios para estimular la participación de los empresarios en la financiación formativa. La investigación deberá además proponer soluciones que permitan mejorar la eficacia del sistema financiador de la FEP.
- La investigación no se interesa de forma sistemática por la formación profesional continua. Mientras que la formación inicial se encuentra relativamente bien analizada, la investigación sobre la continua no dispone de datos ni de indica-

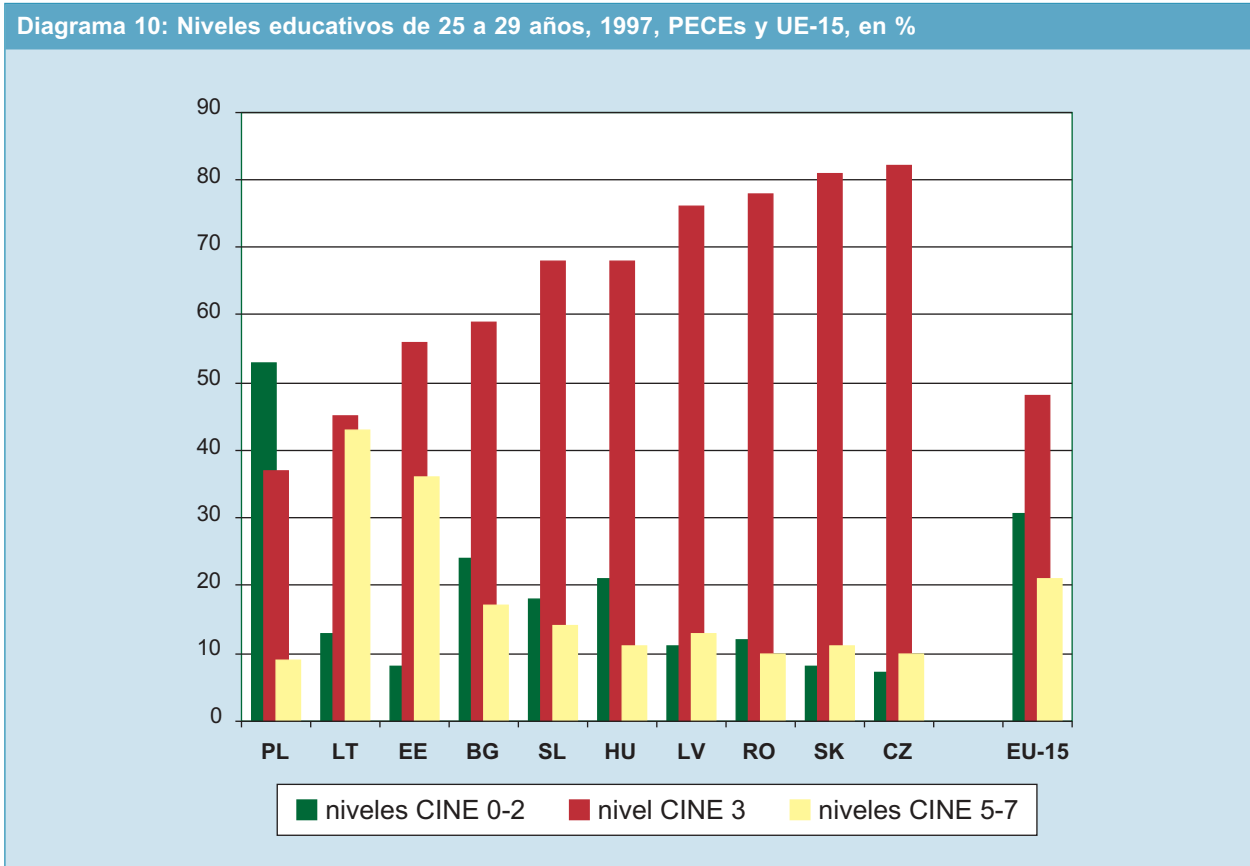
dores que permitan evaluar el desarrollo de algunos de sus subsectores. También son escasos los resultados de investigación relativos al desarrollo de recursos humanos (DRH) en las empresas.

- Sería necesario coordinar la investigación sobre métodos de enseñanza innovadores (trabajo por proyectos, trabajo en equipos, etcétera) con los trabajos recientemente emprendidos sobre formación de maestros y formadores. Los diferentes elementos de dicha formación (transparencia, reglamentación, actualización, etcétera) son indisolubles de los cambios que afectan a todo el sistema educativo (integración de la enseñanza y el mundo del trabajo, evolución de la función de maestro o formador en el proceso de aprendizaje, nuevos métodos flexibles de formación, apertura de las escuelas al entorno exterior y función del sistema educativo en la formación a lo largo de toda la vida).

- El resurgimiento de las organizaciones de la sociedad civil (ONG, asociaciones públicas o profesionales, sindicatos), desacreditadas bajo el régimen anterior, debe ser objeto de investigación desde una perspectiva sociológica más amplia.

En el campo de la *investigación contextual* pueden proponerse las siguientes recomendaciones:

- En todos los países se observa una mejor cobertura analítica y estadística del paro que del empleo. Sería útil disponer de análisis complementarios sobre el paro y los efectos de las medidas en favor del empleo, así como sobre su función en el proceso de transición, para elaborar una base comparativa que permita evaluar los cambios ocurridos en los últimos diez años en los PECEs.
- La exclusión social, un fenómeno nuevo en los PECEs, constituye un tema de investigación poco tratado hasta la fecha.
- La investigación sobre la transición profesional de las personas se limita sin duda excesivamente a la dimensión escuela-trabajo, descuidando otros aspectos como la transición entre el paro y el empleo, de un tipo de empleo a otro, entre diversas profesiones, etcétera.
- No abundan en los PECEs estudios que analicen las necesidades de los empresarios en cuanto a nivel de cualificación y competencias, y las consecuencias para la educación y la formación, probablemente a causa de su elevado coste. En las economías en transición, los perfiles del empleo cambian más rápidamente que los reglamentos profesionales. El valor añadido de una



Nota: países ordenados por orden creciente del nivel CINE 3 (segundo ciclo de la enseñanza secundaria)

Fuente: PECEs: FEF, Observatorios nacionales; UE-15: Eurostat.

investigación sobre conocimientos prácticos o competencias particulares es evidente, y también la reelaboración de perfiles de empleo actuales con el fin de actualizar reglamentos profesionales.

- En los PECEs predominan las previsiones a corto plazo frente a la previsión a medio y largo plazo.

El resultado más convincente de toda la investigación ha sido hasta la fecha la elaboración conceptual de un sistema de desarrollo de recursos humanos a escala nacional, integrado un contexto de formación a lo largo de toda la vida.

Con todo, la investigación sobre FEP adolece aún de determinados problemas: campo de investigación demasiado restringido, calidad insuficiente, metodologías primitivas y organización ineficaz en algunos ámbitos de investigación, como éstos:

- desafíos globales que supone el desarrollo de empresas basadas en el conocimiento; el sec-

tor de servicios; las PYMEs; el acceso al conocimiento, a la información y a las TICs;

- la investigación conceptual y teórica sobre procesos y resultados de la FEP;
- las necesidades del alumno en la formación continua y el DRH dentro de la empresa;
- la difusión y aplicación de los resultados de las investigaciones;
- la investigación interdisciplinar y la colaboración en instituciones.

Es necesario apoyar las investigaciones, ya sean de carácter nacional o internacional, en los ámbitos que acusan estos problemas. Por la misma razón, resulta necesario apoyar aquellos campos de investigación que, aún estando mejor tratados, no disponen aún de una conceptualización suficiente o de una metodología adecuada.

## 2. La investigación sobre FEP en otros países no comunitarios

Este capítulo ofrece una visión esquemática de las investigaciones en FEP en algunos países no pertenecientes a la UE. Con todo, además de los límites de tiempo y presupuestarios, resulta difícil presentar un análisis global y uniforme debido a las muy diversas definiciones de la FEP (y también de la investigación sobre FEP), a la orientación multi o interdisciplinar de la investigación sobre FEP y a la heterogeneidad de las instituciones, asociaciones e investigadores en los diversos países.

En general, la investigación sobre la FEP tiende a centrarse cada vez más en las interrelaciones entre el desarrollo económico, las necesidades del mercado de trabajo y la formación profesional. Otro ámbito extenso de investigación es el dedicado a los análisis prácticos o políticos diseñados para evaluar o desarrollar reformas en un sistema. Otros campos prioritarios de investigación son los estudios sobre currículos, didáctica, metodología y los nuevos medios en la formación.

Por otro lado, el apoyo a redes temáticas y al acceso a la información (bancos de datos, resultados de la investigación, etcétera) adquieren también importancia creciente. La cooperación y la integración de experiencias o sugerencias procedentes de otros países se consideran elementos muy importantes para promover y desarrollar los sistemas nacionales de FEP. También las organizaciones internacionales o supranacionales (en particular la Comisión Europea, la OIT, la OCDE, UNESCO/Unesco) son ofertoras importantes de información, documentación y cooperación.

He aquí una breve descripción de la investigación sobre FEP en algunos países:

Debido a las reformas implantadas en su sistema de FEP a comienzos del decenio de 1990, la investigación sobre FEP en *Australia* ha experimentado un crecimiento significativo, y en ella participan una serie de instituciones de la escala nacional y regional. Las investigaciones actuales sobre FEP que efectúa por ejemplo el *National Centre for Vocational Education Research* (NCVR) se centran, entre otras cosas, en las implicaciones de la FEP para el contexto económico, social y del empleo, en las transiciones de la escuela al trabajo, y en la calidad de la oferta de FEP.

El sistema federal vigente en los *EEUU* y las múltiples actividades de formación e investigación dificultan una visión global de la investigación en FEP que se efectúa en este país. A escala nacional, el *National Centre for Research in Vocational Education* (NCRVE) lleva a cabo estudios y análisis de la FEP sobre métodos innovadores para vincular la educación y el trabajo, investigación curricular y niveles de cualificación, rendimiento personal en el trabajo y desarrollo de competencias tecnológicas en la empresa, entre otros aspectos.

*Canadá* participa en numerosos proyectos de desarrollo, grupos internacionales de investigación sobre FEP, y en cooperaciones e intercambios con especialistas del extranjero. La transición de la escuela al trabajo, las reformas de la formación profesional y continua, los niveles de competencias, la investigación política o de sociología industrial sobre el mercado de trabajo y la creación de redes de investigación constituyen algunos de los principales temas de investigación sobre FEP en este país, en los que trabaja por ejemplo el *Human Resources Development Canada* (HRDC) y las Comisiones Sectoriales.

*Sudamérica*, con los ejemplos de Brasil, Argentina y Uruguay, presenta unos sistemas formativos bastante heterogéneos y un abanico de investigaciones en FEP correspondientemente diversificado.

En *Brasil*, la transformación económica se caracteriza por fuertes índices de abandono escolar y un alto nivel de analfabetismo. Así pues, las reformas del sistema formativo orientadas a crear relaciones más estrechas entre la enseñanza, la formación, el trabajo y las tecnologías, la formación a lo largo de toda la vida y la reinserción de adultos y jóvenes constituyen prioridades para la política y la investigación en FEP, en manos por ejemplo del Centro Internacional de Enseñanza, Trabajo y Transferencia de Tecnologías (CIET).

Los mismos problemas afectan, incluso con mayor gravedad, a *Argentina*, país donde la formación inicial es casi exclusivamente responsabilidad del Estado. La mayor competición internacional y el hecho de que los niveles de cualificación ya no satisfacen las demandas de las empresas han generado una descentralización de competencias en FEP y una creciente participación de los agentes sociales. Las relaciones entre capacidades profesionales, crecimiento, mercado de trabajo y enseñanza-formación, el desarrollo de recursos humanos y las tecnologías de información son algunos de los temas investigados en

años recientes, entre otras instituciones por el Centro Nacional de Estudios para el Desarrollo Humano (CENEP).

En *Uruguay*, la enseñanza y la formación disfrutan de una alta consideración y la tasa de analfabetismo es una de las más bajas a escala mundial. Los campos de investigación resultan similares a los de otros países, y en la labor participa el Centro Interamericano de Investigación y Documentación (CINTERFOR/CINTERNET).

En *Japón*, el Instituto Japonés del Trabajo (Nihon Rôdô Kenkyû Kikô) y la Universidad Politécnica (Shokugyô Nôryoku Kaihatsu Daigakkô), bajo los auspicios del Ministerio de Trabajo, efectúan numerosas actividades de investigación que se extienden al ámbito de la FEP. Los aspectos económicos y del empleo, los estudios sobre la vida laboral, el desarrollo de las capacidades profesionales para el trabajo y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje son tan sólo algunos de los numerosos programas de investigación que podemos mencionarse en este contexto.

La reforma del sistema de enseñanza profesional en la *República Popular de China* a comienzos del decenio de 1980 ha incrementado la demanda de investigaciones sobre dirección, estrategias de reforma y control de las medidas. Sin embargo, en la investigación sobre FEP trabaja sólo un número relativamente escaso de investigadores. Algunos de los centros de investigación que pueden mencionarse son el Instituto Central para la Formación Profesional (CIVT) y el Instituto de Capacidades Profesionales y Exámenes (OSTA). La investigación aplicada en FEP goza de mucho aprecio, p.e. la relacionada con el desarrollo social y económico, currículos y maestros, gestión educativa e informaciones y apoyos. Con todo, se estima que los fundamentos teóricos de la investigación en FEP se encuentran aún subdesarrollados y que la investigación en general se encuentra aún demasiado vinculada a la aplicación directa de decisiones políticas.

*Rusia* cuenta ya con una larga tradición de «educación ocupacional», que incluye el desarrollo de métodos didácticos y consejos políticos, como el

que llevan a cabo por ejemplo la Academia Rusa de Educación y la Academia de Educación Profesional. Sin embargo, la investigación sobre FEP se ciñe sobre todo a los diversos niveles de la enseñanza profesional: formación profesional básica y formación profesional de grado medio. Numerosos departamentos especializados llevan a cabo investigaciones sobre la FEP, y las iniciativas regionales son también cada vez numerosas.

En *Suiza* son numerosas las instituciones, por lo general de pequeño tamaño y coordinadas por una instancia común, que trabajan en el ámbito de la investigación y desarrollo escolar educativos o formativos. En la primavera del 2000, la Oficina Federal para la Formación Profesional y la Tecnología (BBT) fijó una serie de temas de investigación a los que se dará prioridad y financiación en el futuro. Entre los aspectos de mayor relevancia para la investigación en FEP se cuentan: investigación sobre sistemas de FEP; formación continua; costes y beneficios de la FEP; evaluación, dirección, calidad e innovaciones; nuevas ocupaciones, e investigaciones sobre jóvenes, sexos y grupos desfavorecidos.

El Informe concluye con un breve panorama de las actividades de investigación en FEP efectuadas por algunas instituciones educativas y organizaciones internacionales, en particular el Grupo del Banco Mundial, la UNESCO/Unevoc, la OIT y la OCDE<sup>13</sup>. Estas organizaciones trabajan en numerosos ámbitos de la investigación formativa, y proporcionan además materiales y estadísticas globales sumamente útiles a fines de comparación internacional.

---

<sup>13</sup> Consúltense otros detalles en el propio Informe de Síntesis (Descy y Tessaring: *Formar y aprender para la competencia profesional*) y en la contribución de Lauterbach *et al* al informe base (Descy y Tessaring, eds. *Training in Europe*, vol. 3).

Las actividades investigadoras de la Comisión Europea, en particular las correspondientes a los programas Leonardo da Vinci y TSER, se encuentran integradas en cada uno de los capítulos correspondientes del Informe, y también algunas de las investigaciones efectuadas por la OCDE. El Informe base compendia asimismo diversos proyectos Leonardo y TSER relevantes (op cit, vol 3)

## Anexo: Contribuciones al informe base para el segundo Informe de la Investigación

Publicado en: Descy P., Tessaring M., 2001. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Informe base*. (3 volúmenes), Luxemburgo: EUR-OP. ISBN 92-896-0034-9

### Sección Primera Los sistemas de FEP, su coordinación con el mercado de trabajo y su organización.

Steering, networking, and profiles professionals in vocational education and training

*Lorenz Lassnigg*

Financing vocational education and training

*Andy Green, Ann Hodgson, Akiko Sakamoto, Ken Spours*

How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe

*Johanna Lasonen, Sabine Manning*

Certification and legibility of competence

*Annie Boudier, Laurence Coutrot, Édith Kirsch, Jean-Louis Kirsch, Josiane Paddeu, Alain Savoyant, Emmanuel Sulzer*

The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends

*Jens Bjørnåvold*

The problems raised by the changing role of trainers in a European context

*Mara Brugia, Anne de Bliignières*

### Sección segunda La formación a lo largo de toda la vida y las competencias: retos y reformas.

Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 1990s.

*Martina Ní Cheallaigh*

Training for new jobs: contents and pilot projects

*Jeroen Onstenk*

Vocational training and innovative practices in the environmental sector. A comparison of five EU Member States, with specimen cases

*Roland Loos*

Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths

*P. Dehnbostel, G. Dybowski*

### Sección Tercera La formación y el empleo desde una perspectiva empresarial.

Globalisation, division of labour and training needs from a company view

*Johan Dejonckheere, Geert von Hoote gem*

Training, mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms

*Said Hanchane (ayudado por of Philippe Méhaut)*

The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States

*Philippe Trouvé et al.*

Human resource development in Europe – at the crossroads

*Barry Nyhan*

Reporting on human capital: objectives and trends

*Sven-Åge Westphalen*

Vocational training research on the basis of enterprise surveys: an international perspective

*Lutz Bellmann*

### Sección Cuarta Empleo, rendimiento económico y desajuste de competencias (*skill mismatch*).

The skills market: dynamics and regulation

*J. Planas, J. F. Giret, G. Sala, J. Vincens*

Economic performance of education and training: costs and benefits

*Alan Barrett*

Unemployment and skills from a dynamic perspective

*Joost Bollens*

Overqualification: reasons, measurement issues and typological affinity to unemployment

*Felix Büchel*

Forecasting skills requirements at national and company levels

*Robert A. Wilson*

### Sección Quinta Carrera individual, transición a la vida profesional y exclusión social.

Training and individual performance: evidence from micro-econometric studies

*Friedhelm Pfeiffer*

The effect of national institutional differences on education/training at work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER Programme

*Damian F. Hannan et al.*

Education and labour market change: the dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme

*Damian F. Hannan, Patrick Werquin*

Selection, social exclusion and training offers for target groups

*Jan Vranken, Mieke Frans*

Training and employment perspectives for lower qualified people

*Jittie Brandsma*

### Sección sexta Investigación sobre FEP fuera de la Unión Europea

Research on vocational education and training at the crossroads of transition in Central and Eastern Europe

*Olga Strietska-Ilina*

VET research in other European and non-European countries

*Uwe Lauterbach et al.*

**Anexo**  
**Investigaciones relacionadas con la FEP**  
**por encargo de la Comisión Europea.**

Research on vocational training in the current research framework of the European Commission

*Lieve Van den Brande*

Synopsis of selected VET related projects undertaken in the framework of the Leonardo da Vinci I Programme

*Cedefop*

Targeted socio-economic research: project synopses

*Cedefop*



Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)

**Formar y aprender para la competencia profesional:  
Segundo Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa.  
Resumen ejecutivo**

*Pascaline Descy  
Manfred Tessaring*

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

2002 - VI, 50 pp. - 21 x 29,7 cm

(Cedefop Reference series; 12 - ISSN 1608 - 7089)

ISBN 92-896-0016-0

Nº de cat.: TI-33-00-841-ES-C

Gratuito - 4009 ES -

ES

## Formar y aprender para la competencia profesional

**Segundo Informe de la Investigación  
sobre formación profesional en Europa:  
Resumen ejecutivo**



Centro Europeo para el  
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020  
Correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Espacio internet informativo: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Gratuito en pedidos al Cedefop

4009 ES



OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES  
DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

L-2985 Luxembourg

ISBN 92-816-0036-0



9 789289 600163 >