



Impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes

Definición del marco conceptual
Reflexiones en torno al reto de la formación en la empresa

Antonio Martín Artiles / Andreu Lope Peña
Pilar Carrasquer Oto
Oscar Molina Romo
Benjamí Moles Kalt
Daniel Barrientos Sánchez

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona



Centre d'Estudis Sociològics
sobre la Vida Quotidiana
i el Treball

Cover Photo by Alexis Brown on Unsplash

El **Centre d'Estudis Sociològics Sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT)** es un centro de investigación del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona constituido formalmente en 1991.

El QUIT mantiene como objetivo de investigación el desarrollo y la consolidación de una línea de investigación que relaciona los ámbitos del trabajo y de la vida cotidiana.

El QUIT forma parte desde su constitución en 2011 del Institut d'Estudis del Treball (IET)

La serie **QUIT Working Paper Series** presenta los resultados preliminares de las investigaciones realizadas por investigadores del QUIT e investigadores invitados.



Centre d'Estudis Sociològics
sobre la Vida Quotidiana
i el Treball



© **QUIT**, 2017
© Antonio Martín Artiles
© Andreu Lope Peña
© Pilar Carrasquer Oto
© Oscar Molina Romo
© Benjamí Moles Kalt
© Daniel Barrientos Sánchez

Direcció

Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball - QUIT
Universitat Autònoma de Barcelona
Campus UAB – C/ de la Fortuna, Edifici B
E-08193 Bellaterra (Barcelona), España

Teléfono

+ 34 93 5812405

E-mail: quit@uab.es

Página web

<http://quit.uab.es>



QUIT Working Paper Series

Nº 21 / ENERO 2017

Impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora

Definición del marco conceptual. Reflexiones en torno al
reto de la formación en la empresa¹

Antonio Martín Artiles y Andreu Lope Peña (Investigadores Principales)

Pilar Carrasquer Oto

Oscar Molina Romo

Benjami Moles Kalt

Daniel Barrientos Sánchez

Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT)
Institut d'Estudis del Treball (IET), Universitat Autònoma de Barcelona

Cómo citar este documento:

MARTÍN -ARTILES, Antonio; LOPE, Andreu; CARRASQUER, Pilar; MOLINA, Oscar; MOLES, Benjamí; BARRIENTOS, Daniel (2017): "Impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes. Definición del marco conceptual. Reflexiones en torno al reto de la formación en la empresa". *QUIT Working paper series*, n. 21. <http://ddd.uab.cat/record/179815>

¹ Este trabajo constituye el Informe nº 1 desarrollado en el marco del proyecto "IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA SOBRE LAS TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS JÓVENES. PROPUESTAS DE MEJORA (IMFORTRA)", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (Referencia: CSO-2015 681134-R (MINECO/FEDER, UE))

SUMARIO

Introducción	3
I. Sociedad del conocimiento	3
1.1. Estado Social Activo y políticas activas de empleo	4
II. Desarrollo de las capacidades, de las cualificaciones y de las competencias profesionales	8
2.1. La formación basada en competencias	11
2.2. Variedades de capitalismo y variedades de sistemas de formación	14
2.3. Instituciones, actores sociales y empresas	19
III. Mercados de trabajo transicionales	20
IV. Formación basada en el trabajo	23
4.1. Formación en el trabajo	23
4.2. El sistema de formación para el empleo y la formación dual	24
4.3. Definición concepto "aprendizaje basado en el trabajo"	27
V. Planteamiento del problema. Una aproximación metodológica	28
5.1. Identificación de objetos de estudios	28
5.2. Hipótesis general	30
5.3. Hipótesis específicas	31
5.4. Clasificación y criterios de selección	37
5.5. Tipología de las trayectorias	40
Referencias bibliográficas	52

INTRODUCCIÓN

En los debates sobre la construcción del Modelo Social Europeo que siguen a la Cumbre de Lisboa del año 2000 se han venido desplegando una serie de conceptos interconectados, tales como la sociedad del conocimiento, las cualificaciones, competencias y capacidades, los mercados de trabajo transicionales y la formación en la empresa. El objetivo de la Cumbre de Lisboa era alcanzar un lugar central para la Unión Europea en el marco de la Sociedad del Conocimiento basada en la innovación tecnológica, el desarrollo de las cualificaciones, de las capacidades y la formación continua para lograr una sociedad con más y mejor empleo. Esta política de innovación, formación y cualificación se enmarca en la idea de Estado Social Activo, lo que implicará un cambio desde la concepción tradicional del bienestar asociado a la redistribución hacia otra forma de inclusión social activa, como veremos más adelante. En suma, estamos hablando de un cambio de fondo desde las políticas de demanda a políticas de oferta.

Los conceptos mencionados nos permiten desarrollar a continuación una sucesión de marcos conceptuales detallados y su modo de interrelación. Por consiguiente las páginas que siguen se dividen en cuatro secciones. En la primera sección abordamos la sociedad del conocimiento y los retos que esta implica para la formación; la formación ya no se entiende sólo como un derecho, sino como una obligación ligada a la movilización, a la empleabilidad futura y a la activación para que los individuos sean empleables. En la segunda sección trataremos los requerimientos para desarrollar las capacidades y las cualificaciones profesionales. En la tercera sección prestamos atención a los mercados transicionales y a los momentos específicos de transición donde se requiere formación y/o recualificación profesional. En cuarto lugar analizaremos el concepto de formación basada en el trabajo como un concepto amplio que permite explicar la variedad de sistemas de formación y aprendizaje en la empresa. Finalmente, en resumen y conclusiones abordamos los posibles objetos específicos de estudio y sus correspondientes hipótesis.

I. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

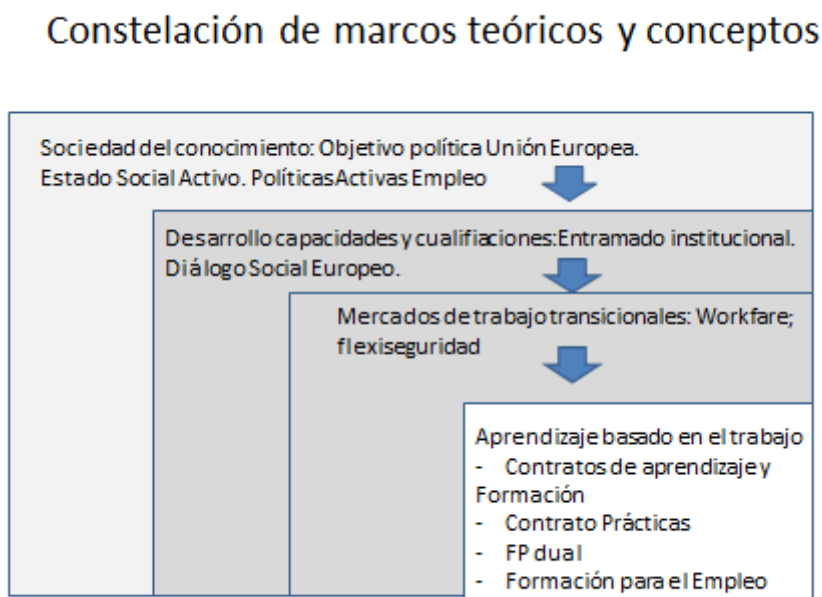
La revisión teórica la planteamos a partir de una constelación de conceptos enmarcados en el paradigma de la Sociedad del Conocimiento, lo que representamos mediante una serie de marcos conceptuales claves que tienen en común una orientación neoliberal en las políticas activas de empleo, en la formación y en la activación.

En el primer marco figura el concepto general de referencia para las políticas: la Sociedad del Conocimiento. La política de empleo de la Unión Europea se orienta desde la Cumbre Europea del 2000 hacia la Sociedad del Conocimiento en una orientación reafirmada con la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), según la cual ese tipo de sociedad requiere de empleos altamente cualificados y de una permanente formación de los trabajadores, con el fin de mejorar su empleabilidad y poder adaptarse a los cambios técnicos y organizativos. Cabe advertir de la importancia que adquiere la formación en esta perspectiva que, sin embargo, asocia de forma errónea la formación proporcionada por el sistema educativo con las cualificaciones requeridas por el tejido productivo

En cualquier caso, el impulso a la Sociedad del Conocimiento implica un cambio en las prioridades de las políticas; particularmente en la orientación de las políticas redistributivas (Welfare) hacia políticas de inversión en capital humano (Becker 1983). Morel, Palier y Palmer (2012) (2005) han ubicado ese cambio bajo la denominación de “Estado Inversor”, cuya finalidad es invertir selectivamente en formación para mejorar las capacidades, las cualificaciones, las habilidades y conocimientos transversales para mejorar la empleabilidad y la competitividad. Esta idea del Estado inversor tiene similitudes con la teoría del capital humano de Becker que basa la decisión de formación en la elección racional del individuo que calcula la relación coste-beneficios (Dämmrich et al. 2015). En otras palabras, el Estado invierte en formación de forma selectiva esperando el retorno de la inversión en forma de menor desempleo y mayor competitividad de la economía.

En el marco de la sociedad del conocimiento parece requerirse otro concepto del trabajo distinto al de la sociedad industrial. Esta nueva concepción del trabajo comporta una visión distinta de la movilidad de los trabajadores, de los sistemas de seguridad social, de remuneración y fundamentalmente de la formación. En este sentido nos parece más ilustrativo el concepto de Estado Social Activo (Boyer 2005) como marco teórico de referencia para explicar el papel de la formación, de la permanente recualificación de los trabajadores y de las políticas activas de empleo.

Gráfico 1. Constelación de marcos y conceptos claves



Fuente: Elaboración propia

1.1. Estado Social Activo y Políticas Activas de Empleo

Desde la Cumbre de Lisboa 2000 la idea de Estado Social Activo (ESA) ha venido inspirando las políticas activas de empleo en el marco de la sociedad del conocimiento. El Estado Social Activo nació como inspiración social-demócrata pero gradualmente ha ido convirtiéndose en una idea con connotaciones neoliberales después del fracaso de los objetivos señalados en la mencionada Cumbre europea. La crisis económica y el alto volumen de desempleo han contribuido a reforzar la orientación

neoliberal y los mecanismos de “activación” en el mercado de trabajo. Las recomendaciones de la política europea para implementar la inclusión activa, comporta un papel importante de la formación y la mejora de las cualificaciones para competir en el marco de la sociedad del conocimiento. La formación es importante para mejorar la productividad, así como la formación continua a lo largo del ciclo vital es una condición para la empleabilidad de las personas. En el espíritu de la Cumbre de Lisboa el Diálogo Social era un elemento esencial para impulsar las reformas de los mercados de trabajo y la activación (Comisión Europea 2012), si bien su concreción ha sido escasa, aunque variable según los países.

El origen del concepto Estado Social Activo nace en el ámbito de las reformas social-demócrata del Estado del bienestar. El laborismo británico impulsó en los años 90 la idea de la tercera vía, vinculando el derecho social con responsabilidad individual (Giddens, 2001). Y después, guiados por esos criterios la mayoría de los países europeos gobernados por la socialdemocracia impulsaron una serie de reformas en las prestaciones, con la idea de responder, o simplemente matizar, a la oleada de políticas neoliberales que desde hacía quince años se venía instalando en Europa. Esas reformas han tendido al debilitamiento de las prestaciones, acercándose progresivamente a las orientaciones neoliberales del *workfare*, aunque distinguiéndose de ellas por la permanencia de grados de protección social

El concepto Estado Social Activo se irá desarrollando paulatinamente a las reformas del Estado del Bienestar. No es coincidencia que la idea de estado social activo se ha extendido de manera simultánea a las políticas de recortes en los estados de bienestar. Así que puede considerarse en realidad como un factor acelerador de este proceso. En este sentido, Frank Vandernbroucke (Ponce 2002) indica sobre el ESA: *“La orientación es clara: Un Estado Social activo y emprendedor, en una sociedad de personas activas, sin renunciar al antiguo Estado Social con una protección adecuada. El estado Social tradicional ha sido en cierto sentido pasivo: tener derechos. Los derechos ahora se asocian a obligaciones, a la participación de los individuos. Por tanto la orientación de la política es pro-activa, orientadas a la responsabilidad, movilidad y la empleabilidad.”*

En suma, el concepto de Estado Social Activo no es una originariamente una propuesta neoliberal para eliminar el Estado del Bienestar, sino una reforma orientada a la activación, a la responsabilidad individual, pero conservando el carácter protector del derecho vinculado este a obligaciones. En otras palabras, se presenta como un proyecto de modernización del Estado Social. En este sentido, la Cumbre de Lisboa 2000 introduce la Agenda Social Europea y el Modelo Social Europeo Activo:... *“El futuro de la economía del conocimiento la más competitiva y dinámica del mundo, capaz de generar crecimiento económico durable acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social... la inversión en recursos humanos y la puesta en marcha del Estado Social Activo y dinámico será de una importancia capital para Europa”*

Sin embargo, hoy se constata que los objetivos sociales de la Cumbre de Lisboa 2000 han fracasado; razón por la cual los principios de la activación han venido adquiriendo cada vez un tono más liberal. A partir de 2005 algunos autores (Boyer, 2005; Ferrara 2009) constatan el fracaso que se demuestra en la creciente convergencia en los gobiernos nacionales, en las instituciones europeas y las estrategias por impulsar nuevas políticas que subrayan el papel de la activación. En este orden, el concepto de “estado activador” (Martínez, 2011), aunque guarda relación con el de ESA enfatiza la primacía de la estrategia de la activación en el marco de las políticas de la UE: tendente a culpabilizar a las personas de sus situaciones de empleo o desempleo (Serrano, Martín 2014) y reduciendo las prestaciones sociales como medio de incentivar, de “activar”, la búsqueda de empleo. En este sentido, la idea de “estado activador” se acerca sólo un poco más que los criterios que hemos indicado caracterizan al ESA a la ortodoxia neoliberal que implica pasar del “Welfare” al “Workfare”. Los principales elementos de identificación estratégica de los cambios en curso son:

- La idea del ESA cobra fuerza, con la crisis y agotamiento de los objetivos de la Cumbre de Lisboa, en 2005 ya se prevé que en 2010 no se alcanzarán los objetivos de la cohesión social previstos.
- El concepto de Estado Social Activo se adapta gradualmente al modelo de “workafare” anglosajón para sustituir al viejo modelo europeo bismarkiano, por consiguiente implicará una mayor vinculación de la responsabilidad individual de movilización y activación para los desempleados.
- Movilizar la fuerza de trabajo para vincularla a los derechos, en lugar de acceder a los derechos por la vía pasiva.
- Fortalecimiento de las prestaciones por capitalización en detrimento de la lógica de reparto que ha tenido tradicionalmente el bienestar.
- Potenciación de prestaciones por capitalización vía entidades privadas: lógica del asegurado frente a la lógica de los derechos de ciudadanía política.
- Reducción de los objetivos de las prestaciones sociales.
- Individualización de la responsabilidad ante el riesgo. En este sentido la formación continua a lo largo del ciclo vital es fundamental para la empleabilidad de los individuos.
- La empleabilidad, la formación y la recualificación profesional son responsabilidades de los individuos. Por consiguiente el riesgo de desempleo es también un problema individual y no un problema estructural del mercado de trabajo.

En suma, los cambios implican un tránsito desde el modelo de regulación keynesiano-fordista (Boyer (2005:35-36) a otro modelo de orientación neoliberal. El modelo de regulación keynesiano-fordista de postguerra, nacido de una correlación de fuerzas políticas entre izquierda y derecha entonces favorable a las políticas pro-labour, se apoyaba en la idea de responsabilidad social del Estado, en la protección universal. La finalidad de este modelo de bienestar estaba orientada a corregir las asimetrías del mercado de trabajo; para ello las transferencias monetarias a las familias, a desempleados, pensionistas y otras personas carentes de recursos. Esta política redistributiva se abordó desde una perspectiva macro-económica, con un Estado con capacidad de coordinar la política macro-económica en el ámbito del Estado-nación para afrontar el riesgo social, la pobreza social, el desempleo y la protección social (Cassieer, Lebeau 2005).

Gráfico 2. Tránsito de modelos



Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, desde los años ochenta el nuevo modelo neoliberal emergente ha comportado entrar en un nuevo escenario: globalización, creciente interdependencia económica entre los países europeos y sociedad del conocimiento. Este nuevo modelo de integración de los mercados europeos y la globalización tiene como contrapartida un debilitamiento del papel del Estado y de su capacidad fiscal, así como una fuerte y creciente dependencia de los circuitos financieros internacionales que, además, se da sin capacidad de los gobiernos nacionales para intervenir en la política monetaria (ahora mancomunada en el ámbito de la UE). Por consiguiente, en este nuevo modelo “workfare” se ha venido implementado como alternativa a la perspectiva macro-económica una reorientación micro-económica: otorgando mayor responsabilidad a los individuos, a las políticas de control sobre desempleados para movilizarlos hacia el mercado, a la formación continua a lo largo del ciclo vital, a la empleabilidad, a la concepción de los derechos sociales vinculados con deberes individuales: los derechos pasan por la obligación de trabajar, de estar empleado, por lo tanto hay que movilizar a la mano de obra, su disponibilidad activa es crucial y la culpabilización de su situación es únicamente responsabilidad del individuo (Serrano, Martin 2014). Por consiguiente, el marco interpretativo por el que ha venido pugnando la Comisión Europea supone un cambio de significado de la protección social y del empleo. Estos no son ya responsabilidad social del Estado, sino del individuo; para lo cual también se necesita reformar el mercado de trabajo e impulsar políticas de empleo pro-activas.

II. DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES, DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

En el segundo marco figura el desarrollo de las capacidades entendidas no sólo como la mejora del capital humano de los individuos, sino también como un conjunto de dispositivos institucionales de bienes colectivos que permiten la transferencia de conocimientos y recursos (Nübler 2014). Se trata de una forma de interacción y colaboración entre el sistema educativo y el sistema productivo, la cooperación entre escuela y empresa; la transferencia de conocimientos desde el sistema de investigación hacia el sistema productivo. El desarrollo de las capacidades es un elemento importante en las políticas activas de empleo, en las políticas de empleo juvenil, en la activación y en la potencial empleabilidad de los individuos. El concepto de capacidades es más genérico que el de cualificaciones e, incluso, que el de competencias profesionales, como veremos al final del capítulo 2.1.

Capacidades alude al entramado institucional, a la interacción entre el sistema educativo y productivo, así como a la interacción entre instituciones, empresas y actores sociales. Mientras que cualificaciones tiene un significado más técnico y delimitado en el individuo como titular, en su situación de trabajo, de conocimientos, de habilidades prácticas y del control que aplica en su puesto de trabajo (Lope, 1996) y, por tanto, es un concepto vinculado con las trayectorias laborales, con la posición laboral de los individuos y el trabajo desempeñado y con la segmentación del mercado laboral (Horan 1974; Spillerman 1977). El concepto de cualificación contribuye a explicar las trayectorias verticales y horizontales de los individuos, en función de su nivel de estudios, experiencia y posición laboral, sexo y edad, entre otras variables (Anxo, Bosch y Rubery 2010). Por su parte, el concepto de competencias, iniciado en el ámbito educativo (Navío, 2005) y extendido en los últimos años en el mundo del trabajo, alude a la acción concreta ya que poseer capacidades no implica ser competente. Incluye (Fernández, 2009) competencias técnicas, metodológicas (saber hacer), sociales (saber ser) y participativas (saber estar), aunque para muchos autores las dos últimas constituyen un único tipo. En el sistema de formación para el empleo español, las competencias se configuran como los elementos básicos a adquirir en acciones formativas que conducen a la obtención de certificados de profesionalidad asociados, a su vez, a una cualificación profesional concreta. En este sentido, las competencias formarían parte de la cualificación.

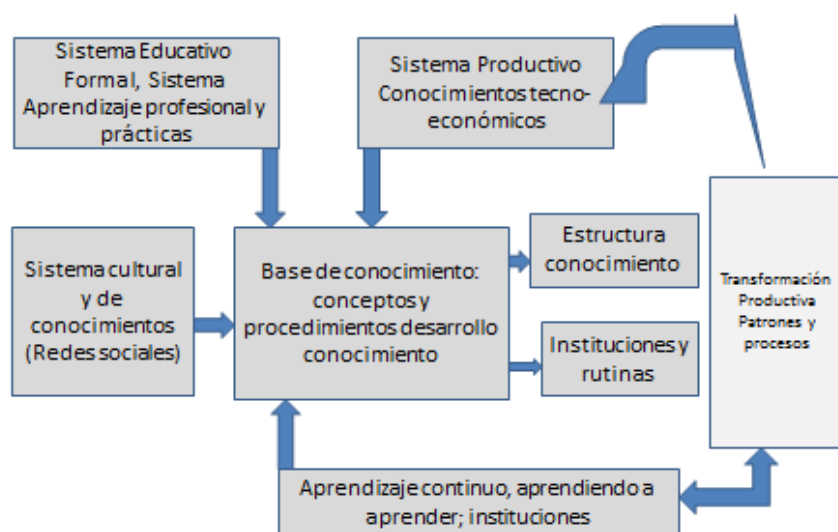
Por otra parte, se entiende que una precondition para el cambio y la readaptación de las economías es el aprendizaje continuo, el desarrollo continuo de las capacidades (Nübler 2014:122). En este orden, las instituciones son importantes porque generan pautas y rutinas que pueden favorecer continuamente la adaptación, la transferencia de conocimientos, aplicaciones y prácticas al mundo productivo; en el cual el reconocimiento es importante para la motivación y movilización de las capacidades. El desarrollo de las capacidades o más estrictamente del capital humano y las cualificaciones profesionales es diverso según los distintos marcos institucionales. El modo de articulación entre sistema educativo y productivo tiene implicaciones importantes para el desarrollo económico. En este sentido la comparación entre países y modelos es relevante. Busemeyer y Trampusch (2011:3-4) subrayan que las diferencias en los sistemas institucionales de educación y aprendizaje generan también distintos tipos de capital humano, lo que tiene efectos y consecuencias sobre el sistema productivo, en las formas de desarrollo y en el sistema de relaciones laborales, la negociación colectiva, el papel del Estado del Bienestar y el mercado de trabajo. Y vice-versa, los arreglos institucionales tienen también efectos sobre el sistema de educación y aprendizaje, el capital humano y las cualificaciones profesionales. Aunque no hay que olvidar el papel que juega también el "paradigma organizacional". Es decir, el papel

de las formas de organización del trabajo y de gestión de la mano de obra, viejas como el taylorismo con tareas repetitivas y vacías de contenido, o nuevas como el trabajo en equipo, polivalencia, o autonomía y empowerment de los puestos de trabajo; así como el que juegan las relaciones laborales y la gestión de recursos humanos en el desarrollo de las cualificaciones profesionales. En este sentido Lorenz, Valeyre (2005:428) distinguen entre organizaciones que aprenden, producción ligera, organización taylorista y organización tradicional, cada una de estas formas está relacionada con distintas facilidades o bien obstáculos para el aprendizaje. En principio, el tipo de "organizaciones que aprenden" son aquellas que ofrecen más autonomía en los puestos de trabajo, que facilitan que los grupos de trabajo resuelvan problemas, que tienen tareas complejas, trabajo en equipo y organigramas horizontales. Pero hay que tener presente que muchas empresas que adoptan un tono discursivo propio de las "organizaciones que aprenden", concretan prácticas que limitan en gran medida el alcance de los cambios organizativos o en la gestión del personal (Fernández, 2009), o las utilizan de forma selectiva y sólo para una porción reducida de empleados bien ubicados en la jerarquía organizacional (Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball –QUIT-, 2000). Por otro lado, las organizaciones que tienen características tayloristas, basadas en una fuerte división del trabajo, con tareas sencillas, una organización muy jerárquica, una importante definición normativa de las tareas y procesos automatizados, etc., son organizaciones que no facilitan la formación continua, siendo un modelo más propio de las economías liberales que comporta una fuerte polarización de las cualificaciones profesionales.

En contraste con este modelo liberal y taylorista, el modelo colectivo de formación y aprendizaje de las llamadas "economías coordinadas" del ámbito germánico (Alemania, Austria, Suiza, Holanda y Dinamarca) ha generado admiración en los estudios comparados porque, a nuestro entender idealmente, combinan bajos niveles de desempleo juvenil con ocupaciones profesionales de alta cualificación profesional, al mismo tiempo que estos países tienen una notable capacidad competitiva (Hall, Soskice 2001). La principal característica de este sistema de formación y aprendizaje es que está colectivamente organizado y participan el estado, las empresas, las asociaciones de intermediarios y los sindicatos. Otra característica es la producción de una certificación profesional que es reconocida por el sistema educativo y la empresa. Y finalmente otras dos características importantes son, por una parte, que la formación y el aprendizaje se hacen en forma de alternancia entre la escuela y la empresa, cuya fórmula de más reconocido prestigio es la formación dual; y, por otra parte, la importancia de la formación continua en la empresa.

Pero el sistema de "*formación colectiva*" es más amplio que el sistema dual en sentido estricto, como señalan Lauterbach y Lanzendorf (1997). El aprendizaje colectivo requiere dos precondiciones. Primero, una colaboración estrecha entre sistema educativo y productivo, particularmente en la industria, bajo la preeminencia de las necesidades empresariales de mano de obra sobre otros posibles objetivos educativos. Esta colaboración es importante para "aprender haciendo" (learning by doing) para el desarrollo de las capacidades, para su recombinación entre distintas actividades productivas, para su transferencia formal e informal desde el ámbito educativo a la empresa y vice-versa; así como para su difusión entre distintas organizaciones. En este sentido los contratos de aprendizaje, formación y prácticas devienen en una de las claves de la transformación del sistema productivo, de la adaptación al cambio tecnológico y de interacción entre el sistema educativo y productivo.

Gráfico 3. Capacidades y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, es importante el aprendizaje sostenido mediante "learning to learn": de modo que la organización de la empresa, del sistema educativo y de las instituciones estén orientados al aprendizaje continuo, "a aprender a aprender". Se trata de un continuo estímulo a la renovación del conocimiento, a la revisión del mismo y a su readaptación. Por consiguiente, el reto para las instituciones es generar políticas de apoyo al aprendizaje continuo, a las prácticas en las empresas, a los contratos de formación y aprendizaje en el puesto de trabajo, a la colaboración entre sistema educativo y productivo. La política de incentivos al aprendizaje continuo es crucial para la formación continua. El desarrollo de las competencias prácticas y de los conocimientos aplicados es importante para la mejora de la productividad, de la competitividad y de la innovación en la producción. Este tipo de contratación de aprendizaje permite crear redes que permiten "aprender a aprender".

Por consiguiente, bajo este prisma, los gobiernos deberían impulsar una estrategia integrada y coordinada entre sistema educativo, productivo, aprendizaje, formación continua, investigación, desarrollo tecnológico, etc. en la lógica de "aprendiendo a aprender". En otras palabras, el desarrollo del capitalismo y de la innovación tecnológica no puede ser sólo explicado por factores materiales. Los factores inmateriales, como el conocimiento, las capacidades (prácticas, aplicables y no aplicables) juegan un papel fundamental (Nübler 2014;139). Por ello la cultura de la innovación deviene crucial porque prepara para el cambio continuo, para la adaptación constante en un mundo globalizado con cambios rápidos y profundos.

Según el idílico argumento de la Comisión Europea (European Commission 2015:17) el desarrollo de las capacidades a través del sistema de aprendizaje basado en el trabajo implicaría una interrelación entre los beneficios que obtienen la empresa, los beneficiarios del aprendizaje y la sociedad, dado que el aprendizaje se liga también con la mejora de las posibilidades del empleo, con el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y con la inclusión social.

Tabla 1. ¿A quién beneficia el aprendizaje?

Empresas	Aprendices	Sociedad
Cualificaciones: Desarrollo de las cualificaciones	Cualificaciones y competencias prácticas para las empresas	Cualificaciones y competencias acorde con las necesidades del mercado de trabajo
Reclutamiento: Reclutamiento de plantilla con menores costes de búsqueda y selección	Experiencia en el trabajo valorable y práctica que figura en el CV individual	Conexión entre educación y trabajo
Productividad: Los aprendices trabajan también para producir	Los aprendices encuentran más rápidamente empleo	Rejuvenecimiento del empleo. Acceso más fácil al mercado de trabajo para los jóvenes
Innovación: Perspectiva más fresca para el aprendizaje con nuevos métodos	Los aprendices pueden obtener mejores ingresos en su primer empleo	Inclusión social. Posibilidad para que los jóvenes participen en la educación y en el empleo
Compensación Formación específica para la tecnología de la empresa	Posibilidad de acceso rápido al empleo	Instrumento política de empleo e inserción laboral de los jóvenes y otros colectivos específicos

Fuente: European Commission 2015:17

El proceso de integración en la Unión Europea ha supuesto también una cierta convergencia en los sistemas educativos, como el llamado proceso de Bolonia y el impulso de determinados instrumentos como el Marco Europeo de Cualificaciones (European Qualification Framework, EQF) y el Sistema Europeo de Créditos para la Formación Profesional (European Credit System for Vocational Training, ECSVT). Uno de los objetivos de este proceso de integración es el impulso de la Formación Basada en el Trabajo, que incluye tanto a la Formación dual como al sistema de prácticas. Este es un concepto amplio a tenor de la variedad de modelos de formación y aprendizaje existente en Europa, tales como el modelo colectivo del ámbito germánico, el estatista, el segmentacionista y el liberal y que analizamos seguidamente.

2.1. La formación basada en competencias

El concepto de competencia es una idea que ha tenido una creciente presencia en el discurso de las políticas de empleo y de formación. Más específicamente el término usado es el de “*competencias para el empleo*”, como señalan García e Ibáñez (2006). Este concepto surge a finales de los años setenta como una crítica hacia el sistema educativo y en el marco del llamado post-fordismo, al desajuste entre los títulos académicos y los requerimientos de los puestos de trabajo. Dicha queja ha consistido en denunciar la falta de “*formación inicial*” para el trabajo, la insuficiencia de la formación de los jóvenes para satisfacer la demanda de los empleadores y los requerimientos de conocimientos requeridos en el mundo laboral. En este sentido se “*critica la desconexión entre la formación inicial recibida y el desempeño profesional*” (Fernández 2009:152). La forma de satisfacer dicha carencia es el ejercicio laboral, lo que ha llevado a implementar las “*prácticas*” en los currículos académicos en distintos niveles. Los títulos académicos no son suficientes para desarrollar competencias útiles para el puesto de trabajo; ello es debido en buena parte a las distintas formas de socialización en la escuela y dentro de la empresa.

La OCDE ha recomendado utilizar un concepto basado en la “*la habilidad para contestar a las demandas o llevar a cabo una tarea de forma adecuada, y además que coincidan en ella dimensiones cognitivas y no cognitivas*” (OCDE, 2002, citado en García, Ibáñez 2006:143). Las competencias son observables en

actividades desarrolladas por individuos en situaciones y contextos particulares. Las competencias se aprenden a lo largo del ciclo vital y en múltiples ámbitos, formales e informales.¹

La competencia se define como los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para desarrollar una profesión. Es decir, se entiende como una capacitación para colaborar en un entorno profesional y de organización del trabajo. El concepto de competencia crece a la sombra de las nuevas formas de organización del trabajo (NFOT), emergentes a finales de los setenta, que llevaron a la introducción en la Formación Profesional del *aprendizaje basado en competencias*. Las NFOT comportaban entonces una alternativa a la organización taylorista del trabajo, en unos casos, y en otros casos, una forma complementaria de organización del trabajo. Las NFOT requería por tanto nuevas competencias, tales como la capacidad para integrar distintas tareas, movilidad interna entre puestos de trabajo, lo que implicaba una creciente polivalencia, capacidad de comunicación para trabajar en equipos y grupos de trabajo, capacidad para adquirir autonomía, responsabilidad y auto-organización en el puesto de trabajo. Otros autores han considerado las *“competencias como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”* (Fernández 2009:152). Las características del enfoque pasado en las competencias son tres, según (Bedwé y Planas 2003:17-20): 1) es una concepción basada en el individuo que adquiere saberes y competencias en diferentes lugares, dicha adquisición puede ser formal y explicitada en el título; 2) puede ser también implícita, basada en la experiencia, en el puesto de trabajo, de manera informal (*learning by doing*), (véase Martín Artiles, Miguélez, Pastor, 1996) y 3) la competencia también se construye en diferentes sistemas, en la escuela, en la empresa, en la familia y en otras actividades sociales. Es decir, la competencia supone una integración de saberes, de modelo que articule una competencia técnica, una competencia metodológica y una competencia social y una competencia participativa.

En pocas palabras, dicha idea connota que las competencias sólo son definibles en la acción, de modo que poseer a priori unas capacidades, e incluso un título, no significa ser competente. Este cambio en las NFOT y el consiguiente requerimiento de competencias implica una concepción diferente de la fuerza de trabajo, que pasaría considerarse como un *recurso a desarrollar y recualificar* y no un mero ejecutor de tareas (Martín Artiles 1999). En este sentido, algunos autores (Fernández 2009:153) subrayan que la clave de la adaptación de los recursos humanos a las nuevas exigencias no pasa sólo por la formación inicial y la formación de acogida, sino también por la formación continua en la empresa.

El desarrollo de las *“competencias para empleo”* implica también pensar en la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo, en la reforma de la Formación Profesional, el sistema universitario y la realización de prácticas en las empresas (García, Ibañez 2006), en acompañar el título formal con conocimientos prácticos adquiridos en un puesto de trabajo, en un contexto profesional. Este es uno de los factores importantes para incluir las *“prácticas”* en los desarrollos curriculares de muchos estudios, pero también como parte de la política de empleo de la Unión Europea, lo que ha contribuido al reciente entusiasmo por los contratos de aprendizaje, formación y prácticas. Algunos autores han subrayado ciertos aspectos positivos de las *“prácticas en las empresas”* por su dimensión relacional, por generar más confianza, por la socialización en el trabajo, el desarrollo del sentido de responsabilidad, por el aprendizaje de pautas colectivas y la polivalencia y no solo por el aprendizaje de contenido meramente técnico. La dimensión relacional, la vinculación con grupos sociales de referencia, la formación de redes sociales y la confianza son factores que contribuyen a la mejora de la *“empleabilidad.”* Este es realmente uno de los aspectos transferibles del concepto de competencias e incluso de las capacidades, razón por la cual estos últimos mencionados autores son críticos con la

¹ Otra de las referencias más socorridas para definir las competencias es la proporcionada por SCANS (Secretary of Labour's Commission on Achieving Necessary Skills). La definición tiene cinco dimensiones, que resumen Maruenda, Bernard y Navas (2009:143) de la siguiente manera: 1) Recursos: saben organizar, planificar y asignar tiempo, dinero, materiales y recursos humanos; 2) Capacidades interprofesionales para poder trabajar en equipo, transferir conocimiento, servir al cliente; conducir, negociar y trabajar con personas de distintos orígenes sociales; 3) Información: capacidad para poder adquirir información, organizar, mantener, interpretar y usar la informática para procesar la información; 4) Sistemas sociales, organizaciones y tecnológicos, que puedan contribuir al desempeño del trabajo; 5) Tecnología: capacidad para seleccionar equipos, herramientas y solucionar problemas.

política de empleo, que pone énfasis excesivo en la “empleabilidad” como una cuestión individual y se olvida precisamente de la vertiente relacional colectiva que tiene para los jóvenes las “prácticas” profesionales en las empresas. Es más en algunas investigaciones el uso de “capacidades” y “competencias” no parece distinguirse (véase Maruenda, Bernard, Navas 2009)

En suma, capacidades, competencias y cualificaciones son conceptos con fronteras difusas, aunque diferenciadas. El problema que presentan estos términos es su operativización en la investigación, es decir, la delimitación de sus dimensiones, categorías e indicadores. Por consiguiente resultará más útil y cómodo en esta investigación hablar simplemente de cualificaciones incluyendo en ese concepto a las competencias. De hecho, el concepto de competencias se desarrolla inicialmente en el ámbito educativo alcanzando a todos sus niveles, incluyendo los estudios superiores con la inclusión de los criterios de Bolonia en el diseño de sus planes de estudio. Para numerosos autores (Gil, 2015 o Fernández, 2009, entre otros), el énfasis en las competencias relega la asunción de conocimientos derivados de la formación en favor de la adquisición de capacidades actitudinales (la noción de “saber ser” o “saber estar”), mediante las cuales los estudiantes son competentes para desarrollar las tareas asignadas: son competentes en sus acciones. Desde ahí, la noción de competencias se extiende al mundo del trabajo, sustituyendo progresivamente al concepto de cualificación cuando, en realidad, las competencias se subsumen en la cualificación.

La cualificación se concreta en el puesto de trabajo, al igual que las competencias; noción ésta cuyos propulsores enfatizan que se concretan en la acción. La cualificación se concreta en los requerimientos impuestos por el proceso de trabajo y por las exigencias empresariales específicas, relacionados a su vez con la posesión de conocimientos y capacidades de actuación por parte del trabajador acordes a aquellos requerimientos (Lope, 1996). Desde esta perspectiva, conocimientos y capacidad de actuación, sobre el trabajo, constituyen los ejes del contenido de la cualificación. Y dimensiones como la actividad intelectual, las habilidades prácticas aplicadas en el desempeño laboral, o la complejidad de las tareas a desarrollar, concretan los conocimientos exigidos por el proceso de trabajo. Mientras que dimensiones como el grado de control que es posible ejercer en el propio trabajo o el de autonomía que el mismo requiere, concretan la capacidad de actuación de las personas en su desempeño laboral²

Al concretarse en el trabajo la cualificación no equivale al nivel educativo o a la formación con la que cuenta el trabajador, sino a las exigencias de ese trabajo; aspecto éste que suelen obviar las perspectivas que relacionan la sociedad del conocimiento con la necesidad de incrementar los niveles educativos de las personas. Por otra parte, al concretarse en el trabajo, en la acción, la cualificación no es estática sino que cambia en razón de la posición laboral y de las transformaciones en el proceso y en la organización del trabajo. De ahí que los cambios tecnológicos u organizativos comporten modificaciones en las cualificaciones, siendo las nuevas formas de organización del trabajo y la aplicación de las tecnologías de la información elementos que inciden especialmente en la necesidad de readecuar las cualificaciones. En este sentido, las que hemos denominado “organizaciones que aprenden” son las que más cambios en las cualificaciones comportan y muchas de las competencias que supuestamente requieren (toma de decisiones, capacidad de interacción con otras personas en el entorno laboral, asunción de responsabilidades, etc.) aparecen en razón de los cambios tecnológicos u organizativos. Pero hay que tener en cuenta que los cambios en el proceso de trabajo afectan a las cualificaciones en un sentido no predeterminado. Cambian las cualificaciones, pero pueden hacerlo exigiendo aplicar más conocimientos y capacidades de actuación (aumento de la cualificación) o actuando en sentido contrario (descualificación). Obviamente, lo mismo sucede con las competencias que, como se ha indicado, se incluyen en el concepto de cualificación aunque tienden a desmenuzarse, al desarrollarse progresivamente y para cada puesto de trabajo un detalle minucioso de competencias que pueden adquirirse por la vía de la formación, la experiencia laboral o de modo informal.

². En este orden, cabe significar la repercusión mediática del estudio de Frey y Osborne (2013) sobre los alarmantemente negativos efectos de la digitalización de las actividades producción de bienes y servicios sobre el volumen del empleo en el futuro próximo. Otros autores advierten de forma más matizada sobre esos efectos, subrayando también la incidencia del cambio tecnológico sobre las cualificaciones (Autor y Dorn, 2013, Goos, Manning y Salomons, 2009, o Katz y Margo, 2013).

En la UE, el marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente define ocho competencias clave vitales para actuar en la sociedad del conocimiento. Ocho competencias genéricas, entre las que se advierte la importancia de los aspectos actitudinales y comportamentales:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa;
8. Y conciencia y expresión culturales

(<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId>).

Además, se encuentra en fase desarrollo la clasificación europea de competencias, cualificaciones y profesiones (European Skills Competences and Occupations) que describirá las competencias acordes a las cualificaciones de los puestos de trabajo. En España, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las describe para puestos de trabajo de veintiséis familias profesionales y recoge la inclusión de las competencias en el concepto de cualificación.

En efecto, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (Incuval), define la cualificación profesional (www.educacion.gob.es/educa/incuval/ice_incuval.html) como “el conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”. Mientras que entiende por competencia “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo”, que pueden adquirirse por diferentes vías.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones recoge, pues, el detalle de las competencias necesarias para desarrollar las tareas correspondientes a los distintos niveles de cualificación de los puestos de trabajo de una determinada familia profesional. Y recoge, también, los requerimientos asociados a tales competencias, definiendo la “unidad de competencia” como “el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial”. Como se ha indicado, la obtención de esos requerimientos puede hacerse por diversas vías, siendo la más importante la formación. Y, en este orden, la formación modular adquiere la mayor importancia, ya que la superación de un módulo formativo permite obtener un certificado de profesionalidad que, de forma acumulativa, puede dar lugar incluso a la obtención de un título de Formación Profesional reglada. La formación continua en la empresa, como la formación dual, se convierte así en un mecanismo de interacción entre el ámbito educativo y el productivo. Un mecanismo de interacción que, sin embargo, presenta todavía insuficiencias cuya concreción que pretendemos precisar en la investigación.

Finalmente, la formación se constituye como un factor de primer orden para obtener los conocimientos y capacidades de actuación (cualificación) necesarios para el desempeño de las funciones laborales. Los mecanismos en que se concretan los sistemas de formación constituyen el objeto del siguiente apartado.

2.2. Variedades de capitalismo y variedades de sistemas de formación

La variedad de modelos de formación y aprendizaje está relacionada con los arreglos institucionales de los modelos de capitalismo. En este sentido Green (2011) explora las diferencias entre

los distintos modelos de formación a lo largo del ciclo vital. Los objetivos de la Cumbre de Lisboa para lograr una "economía del conocimiento competitiva con más y mejor empleo y una mayor cohesión social" (CE, 2004, Green 2011:1076) son complejos de implementar en el marco de la variedad de capitalismo y de modelos de aprendizaje: generalmente se suele comparar dos grandes modelos. El modelo anglosajón y el modelo germánico basado en la idea de economía social de mercado, uno representado por el modelo Angloamericano y otro por el modelo germánico, con formación dual. Este modelo dicotómico y polarizado es el que más influencia ha tenido en el debate, aunque recientemente Busemeyer y Trampusch añaden otros modelos a partir de la mencionada polarización, como veremos más adelante.

Tabla 2. Comparación modelos clásicos

Angloamericano, liberal. Economías no coordinadas	Germánico, neocorporatista. Economías coordinadas
Modelo accionista	Participante (Stakeholder)
Flexibilidad contratación y despido, lógica mercantil Capitalismo de mercado bursátil: orientación al corto plazo: valor de las acciones en bolsa	Modelo Renano: compromiso a largo plazo. La empresa como comunidad de intereses Partenariado social
Derechos preponderante de los inversores: no compromiso a largo plazo con los trabajadores	Capitalismo de bienestar, capitalismo relacional (pág. 1077)
Regulación basada en la lógica del mercado: ajuste inmediato al mercado	Tripartismo: acuerdos y pactos a largo plazo entre capital, empresas y estado
Innovación y competitividad se alcanza a través del mercado, a través de la competencia Requerimiento de mercados flexibles para adaptarse rápidamente a la innovación, a las variaciones de la actividad económica. Fomento de la productividad, crecimiento rápido	Pacto social y política de transferencia entre instituciones de educación y mercado: estrecha vinculación entre sistema educativo y mercado. Formación dual: formación en la empresa Impulso de la innovación a través de negociaciones entre actores sociales
Bajos índices de gasto social, menos servicios públicos; más desigualdad	Más servicios públicos, más importante el gasto social. Menos desigualdad
Diferencias estratégicas en la formación de la mano de obra y la formación a lo largo del ciclo vital. Separación entre sistema educativo y productivo	Estrecha vinculación entre sistema educativo y productivo: Formación en la empresa, prácticas: Sistema de difusión de las cualificaciones y transferencias entre ambos sistemas

Fuente: elaboración propia

En cualquier caso, los modelos no son cerrados y existen diferencias entre países que, en principio como Alemania, Suecia o Dinamarca, forman parte del mismo modelo. Igualmente sostiene Green que esta discusión binaria es más compleja, porque hay más modelos, como particularmente el modelo nórdico y holandés, que ofrecen otras variables para explicar la tendencia hacia la sociedad del conocimiento. Una de las variables a las cuales presta especial atención es a la productividad general o PIB per cápita, que incluye la productividad por hora, los índices de empleo y el promedio de horas trabajadas.

- Una de las causas explicativas de las diferencias entre todos los países examinados es la baja productividad; pero no es determinante en cuanto al empleo y la cohesión social.
- El gasto social no se explica sólo en relación al PIB, aunque es verdad que tiene una influencia importante en la política redistributiva. Pero su determinación es más complejo: depende de otros factores, como el color político del gobierno de turno, la correlación de fuerzas entre sindicatos, partidos y organizaciones empresariales, la tradición cultural del pacto, etc.
- En los estudios comparados se observan afinidades entre países limítrofes, es decir hay afinidades regionales entre determinados países por razones culturales, lingüísticas,

tradiciones y formas de organización del sistema escolar, educativo superior y la organización industrial.

- La educación a lo largo de la vida tiene una relación estrecha con los distintos modelos: hay modelos que facilitan el aprendizaje continuo, hay otros modelos que tiene más dificultades para facilitar la formación continua a lo largo del ciclo vital.
- Por consiguiente, el acceso a la sociedad del conocimiento es diferente, según el entramado institucional educativo de cada país y su sistema productivo.
- Los niveles de renta están relacionados con la forma de distribución del conocimiento y de las cualificaciones: el modelo germánico genera un modelo de formación y cualificaciones más homogéneo que el anglosajón (aunque menos regulado que el francés para muchas profesiones) y por consiguiente también la distribución de rentas.
- Las políticas activas de empleo en los países nórdicos generan mejor distribución de la renta que en los países del sur y en el mundo anglosajón. Los índices de participación en la formación en las políticas activas son más altas en los países nórdicos que en los del mundo anglosajón.

Desde una perspectiva histórica-institucional la comparación entre el sistema colaborativo de las economías coordinadas y las economías no-coordinadas nos proporciona un esquema básico para comprender las implicaciones que tienen ambos modelos extremos. En este sentido, a partir de la literatura examinada por Busemeyer y Trampusch (2011:12) aparecen cuatro modelos de formación y aprendizaje según el grado de implicación y participación pública en la formación profesional. Por un lado, aquellos sistemas que tienen un alto grado de implicación pública en la formación en la empresa, que estaría formada por el modelo Estadista y el modelo Colectivo de formación, en ambos la participación de la empresa es más o menos importante. Y por otro lado, los sistemas donde la participación del Estado es baja, así como también es baja la participación de la empresa, aquí se ubicarían dos modelos, el liberal y el de la segmentación.

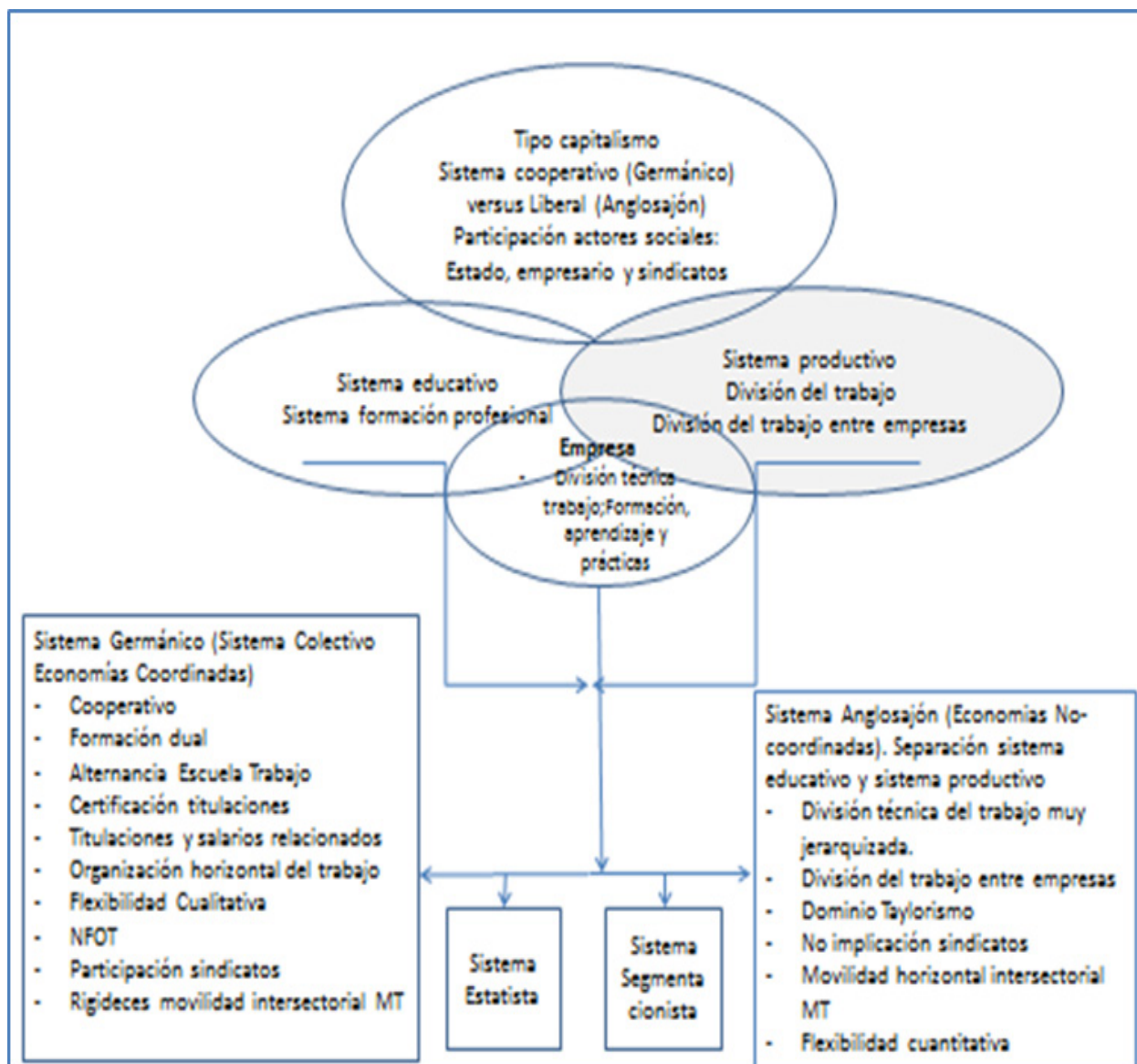
Tabla 3. Modelos comparados de formación

Implicación Pública en la formación profesional	Alta	Modelo Estadista de formación (Francia; Suecia)	Modelo colectivo de formación (Alemania, Austria, Suiza, Holanda, Dinamarca)
	Baja	Modelo Liberal (Reino Unido; Estados Unidos)	Modelo Segmentado (Japón)
		Bajo Nivel implicación empresas	Alta Implicación y participación empresas

Fuente: Busemeyer; Trampusch (2011:12)

La novedad que aportan Busemeyer y Trampusch es que el módelo polarizado tiene derivaciones intermedias y plantea cuatro modelos para explicar la variedad de sistemas formativos en las economías industriales avanzadas. La interacción entre instituciones, actores y empresas es compleja según el modelo o variedad de capitalismo.

Gráfico 4. Variedades de modelos de formación



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, el modelo de formación y aprendizaje colectivo (Alemania, Austria, Suiza, Holanda y Dinamarca) que se relaciona por una fuerte colaboración entre los actores sociales (gobierno, empresarios y sindicatos) en el marco de una economía coordinada. Este modelo lo califican también como de formación y aprendizaje colectivo debido a la colaboración entre el sistema educativo y la empresa en el proceso de formación y aprendizaje de los jóvenes, lo que se manifiesta particularmente en el Sistema de Formación Dual. La colaboración implica el reconocimiento de la certificación adquirida entre la escuela y la empresa. Este modelo de aprendizaje facilita la transición escuela-trabajo. Asimismo, el reconocimiento de la certificación se corresponde con los salarios, lo que implica también un importante papel de la negociación colectiva. Este modelo cooperativo tiene también otras implicaciones en la organización del trabajo, como es por ejemplo el trabajo en grupo y equipos, polivalencia y flexibilidad cualitativa. Sin embargo, el modelo presenta ciertas rigideces, como es la dificultad de movilidad intersectorial cuando se pierde el empleo. Precisamente Simone Hassler (2014)

ha observado que el sistema de formación dual y certificación implica un relativamente largo periodo de aprendizaje que dificulta la inserción laboral inmediata en otro sector distinto de actividad. Por consiguiente, el cambio a otro sector implica pasar de nuevo por un obligatorio sistema de formación y aprendizaje, lo que implica que el ajuste en el mercado de trabajo alemán no es tan rápido y flexible como en el modelo anglosajón. Estas rigideces y demandas de recualificación afectan especialmente a las mujeres. Es más, la participación de las mujeres en la formación dual es menor que la de los hombres por los riesgos de desempleo y de posterior y difícil reinserción laboral (Busemeyer, Trampusch 2011:23). Las diferencias en el acceso a la formación y el aprendizaje en la empresa según el sexo es un campo de creciente interés en los estudios comparados, además de las diferencias en las trayectorias laborales. Las trayectorias laborales femeninas son muy volátiles, tanto en el modelo colectivo germánico como en los otros modelos (Dämmrich et al.2015).

El modelo Estadista (Francia y Suecia) se caracteriza por el apoyo del Estado al sistema de formación y aprendizaje en la empresa y está estrechamente relacionado con las políticas de integración de los jóvenes en el mercado de trabajo, especialmente de aquellos que tienen bajo nivel educativo y riesgos de desempleo. La finalidad de este apoyo es mejorar la movilidad y el contacto de los jóvenes con las empresas. Sin embargo, la disponibilidad de puestos de trabajo en la empresa para realizar las prácticas no es muy alto, razón por la cual los gobiernos se ven abocados a introducir incentivos para hacer crecer el número de jóvenes que hacen prácticas en las empresas. El tercer modelo es el de la segmentación (Japón), tiene similitudes con el modelo liberal, pero se diferencia en que son las grandes empresas las que focalizan la formación y el aprendizaje en su seno. En este modelo los mercados internos de trabajo tienen un papel importante, lo que implica la posibilidad de formación continua y trayectoria laboral ascendente en la empresa.

Finalmente el modelo liberal, propio de economías no coordinadas, se caracteriza porque la formación se hace fuera de la empresa, en centros específicos contratados. El sistema de formación profesional ofrece una formación inicial genérica; la separación entre sistema educativo y sistema productivo es notoria y la colaboración entre ambas es débil; la organización del trabajo está dominada por la concepción taylorista, el organigrama de categorías profesionales está mucho más jerarquizado; la implicación de los sindicatos y empresarios en la formación es relativamente débil (Lorenz, Valeyre 2005). Sin embargo, este sistema ofrece mayor velocidad de ajuste entre oferta y demanda, los desempleados pueden cambiar rápidamente de sector de actividad, el tiempo de adiestramiento en el puesto de trabajo es breve y en general el perfil de las cualificaciones operarias es bajo (Hasler 2014). El sistema de cualificaciones profesionales está fuertemente polarizado. Esos rasgos están bien alejados de la Sociedad del Conocimiento como se expresa en la UE

¿En cuál de estos modelos se sitúa España? Posiblemente en el caso español se combinen elementos del modelo liberal y del modelo estadista. El modelo liberal se refleja en la organización del trabajo con fuerte carácter taylorista, en las propias características del sistema productivo, intensivo en mano de obra y de baja cualificación; en la fuerte movilidad laboral intersectorial, en el alto volumen de flexibilidad cuantitativa del mercado de trabajo, en la escasa participación de los actores sociales y en la separación entre el sistema educativo y el sistema productivo. Aunque en este último sentido, cabe indicar que se han hecho esfuerzos por integrar el sistema de formación para el empleo, de manera que la formación reglada, la formación continua y la ocupacional se estructuran en módulos cuya superación da lugar a certificados de profesionalidad reconocidos en el ámbito educativo y productivo; un reconocimiento y una integración que por el momento es sólo parcial. Otra característica compartida con el modelo liberal es la fuerte segmentación del mercado de trabajo, así como una importante vulnerabilidad y volatilidad en las trayectorias laborales femeninas debido a la debilidad de soporte para la conciliación de la vida laboral y familiar (Dämmrich et. Al. 2015:436). No obstante, en los últimos años ha venido creciendo en España el papel del Estado a través de las políticas de empleo para

tratar de mejorar la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo, así como incentivador de la formación en la empresa: reflejo de ello son los incentivos a la contratación de formación, aprendizaje y prácticas, aunque algunos actores sociales hablan de fraude (CCOO: 2015) en la concreción de buena parte de esos contratos. Esta tensión entre los dos modelos demuestran que los modelos no son estáticos, sino dinámicos y sujetos a conflictos y tensiones a lo largo del tiempo.

Pero hay otros tres aspectos a considerar para ilustrar la idea de que los modelos son también dinámicos, sujetos a cambios y presiones por diversos factores, como sostienen Busemeyer y Trampusch (2011). El primero aspecto a considerar es que los sistemas de formación y aprendizaje colectivos no son sistemas autosuficientes institucionalmente, no son sistemas cerrados, sino que interactúan con otros arreglos institucionales, con otros actores y por tanto son frágiles y necesitan continuamente el soporte político, la negociación y el pacto. Por consiguiente, hoy este sistema de formación y aprendizaje de las economías coordinadas se ve afectados por la globalización, por la integración económica europea, por la desindustrialización y por los cambios estructurales en la economía. La segunda consideración es que las variedades de sistemas de formación y aprendizaje está fuertemente condicionada por la división técnica del trabajo y por la división del trabajo entre empresas y sus niveles de especialización, como también han puesto de relieve Maurice, Sellier y Silvestre (1987) en un estudio comparado entre Alemania y Francia. Y, en tercer lugar, los sistemas de aprendizaje colectivos están condicionados por las interacciones históricas entre el Estado, los empresarios y los sindicatos, en definitiva por los conflictos y las luchas políticas en relación a la provisión de recursos para la formación y el aprendizaje y a las relaciones entre las empresas y el sistema educativo.

2.3. Instituciones, actores sociales y empresas

Otro aspecto de interés es el papel que juega el diseño institucional (López Novo 1990) de la formación y las políticas formativas que se derivan del mismo. El enfoque institucionalista contempla la influencia de otras variables en el desarrollo de la formación en la empresa. Estas otras variables son la legislación, el papel de la política, la negociación entre actores, o la tradición del sector; lo que permite explicar la finalidad de la política de formación, sus objetivos en aras a una mayor eficacia, su racionalidad frente al mercado de trabajo, las exigencias de adaptación y adecuación de la fuerza de trabajo ante las nuevas tecnologías y, sobre todo, permite explicar también la función de legitimidad de las políticas formativas (Fernández; Valle 1998). Este enfoque institucional contribuye a explicar la interacción de la empresa, como un sistema abierto, con su entorno institucional, con los actores sociales y con su contexto (véase North 1990). Por tanto, la política de recursos humanos y de formación en la empresa no es sólo resultado de la demanda interna, de la competencia y de los requerimientos exclusivos de la empresa, sino que está influenciada por la política de las instituciones y su contexto, además de por los actores sociales, como los sindicatos, los comités de empresa y las secciones sindicales de empresa. En este sentido, el diálogo social puede ser relevante como acuerdo marco para legitimar determinada política de formación y acordar incentivos con el gobierno para las empresas y centros de formación.

Dicha influencia de las instituciones puede ser coercitiva y normativa, en el sentido de obligatoriedad de aplicación de la norma o bien mediante persuasión con incentivos, así como resultado de una mimética, que hace que las empresas desarrollen formación porque siguen una tendencia generalizada en otras empresas y una determinada expectativa positiva de la opinión pública cuando existe una alta tasa de desempleo juvenil. La búsqueda de legitimidad es importante para las empresas, tanto para el ejercicio de autoridad en relación al orden micro-político, como ante la demostración de coherencia con los valores sociales y su imagen pública. En definitiva, las leyes, reglas, valores y costumbres implican

que las empresas comparten un entorno institucional y legal común que incide en su organización, en la gestión de recursos humanos y en sus acciones formativas..

En efecto, las políticas públicas de formación pueden interpretarse como un factor de presión o de coerción sobre las empresas con la finalidad de impulsar la formación, cuando éstas pueden no estar realmente interesadas en hacerlo. Este es un aspecto de indudable interés que se deriva del enfoque neo institucionalista (Aragón y Nevers 2010), que viene a sostener que las empresas realizan formación no solo por la necesidad de proveer de capacidades a sus trabajadores debido a las nuevas tecnologías o a las nuevas formas de organización del trabajo, sino también influidas por el discurso de las instituciones políticas y sus políticas de incentivos y desgravaciones fiscales, además del hecho de que realizar formación en la empresa puede proporcionar buena imagen ante la opinión pública (véase DiMaggio y Powel 1991; Fernández y Valle 1998;). Incluso los pactos de formación a través del Diálogo Social y de la negociación colectiva podrían estar motivados por mejorar la imagen pública de las organizaciones y en sintonía con la demanda que se le hacen a los actores sociales, especialmente en el actual contexto de desempleo juvenil

Este enfoque es interesante porque en algunas investigaciones se sostiene que no siempre las empresas están interesadas en ofrecer formación. Es más, al contrario, para las empresas ofrecer formación a más de un determinado número de jóvenes puede ser disfuncional con los objetivos de productividad porque puede frenar la velocidad del proceso productivo o entorpecer el ritmo de trabajo, máxime cuando sabemos que la “economía de tiempos” es crucial para la productividad. Otras veces las empresas no necesitan formación, sino mero adiestramiento porque su organización del trabajo es simplemente taylorista (véase Aragón y Nevers 2010). Este enfoque neoinstitucionalista es controvertido y no conclusivo, pero abre la mirada sobre el papel de las instituciones en la política de formación en la empresa y su función legitimadora para los actores sociales.

III. MERCADOS DE TRABAJO TRANSICIONALES

En el tercer marco observamos la idea de los mercados laborales de transición (MTT). Este concepto ha tenido una importante influencia en el debate sobre el Modelo Social Europeo (Pérez del Prado 2015: 535). Los MTT tratan de explicar la creciente movilidad de los trabajadores, el crecimiento de las formas atípicas de empleo, la difusa frontera entre el empleo remunerado y otras actividades productivas; el tránsito entre distintas situaciones de empleo; entre el empleo y el desempleo; tránsito desde el concepto de Welfare al concepto Workfare. Eso concuerda con la filosofía del “Estado Social Activo” e implica pasar desde una lógica redistributiva de los recursos hacia otra lógica basada en la activación de los individuos, en la posición individual y no únicamente en el derecho de protección social redistributivo. La lógica de la activación implica la movilización y la disponibilidad de la potencial fuerza de trabajo para lo cual la formación es una condición básica, para la adaptación continua a los cambios tecnológicos en el marco de la Sociedad del Conocimiento. En este marco los mercados de trabajo transicionales (Schmid 1998) constituyen un conjunto de mecanismos que tratan de facilitar las transiciones entre distintos ámbitos de la vida a lo largo del ciclo vital y el empleo. Uno de estos ámbitos es el educativo, por tanto la formación dual se inscribiría en el marco de la transición entre el sistema educativo y el sistema productivo. Obviamente, desde esta perspectiva es el sistema productivo el que guía las orientaciones del sistema educativo. Pero no debiera olvidarse que la educación es un derecho social y que puede tener objetivos no directamente ligados al ejercicio de un empleo. Y tampoco conviene olvidar que las decisiones que afectan a la interacción entre educación,

formación y empleo, son decisiones políticas y sociales (Gil, 2015) y no mera ni básicamente empresariales.

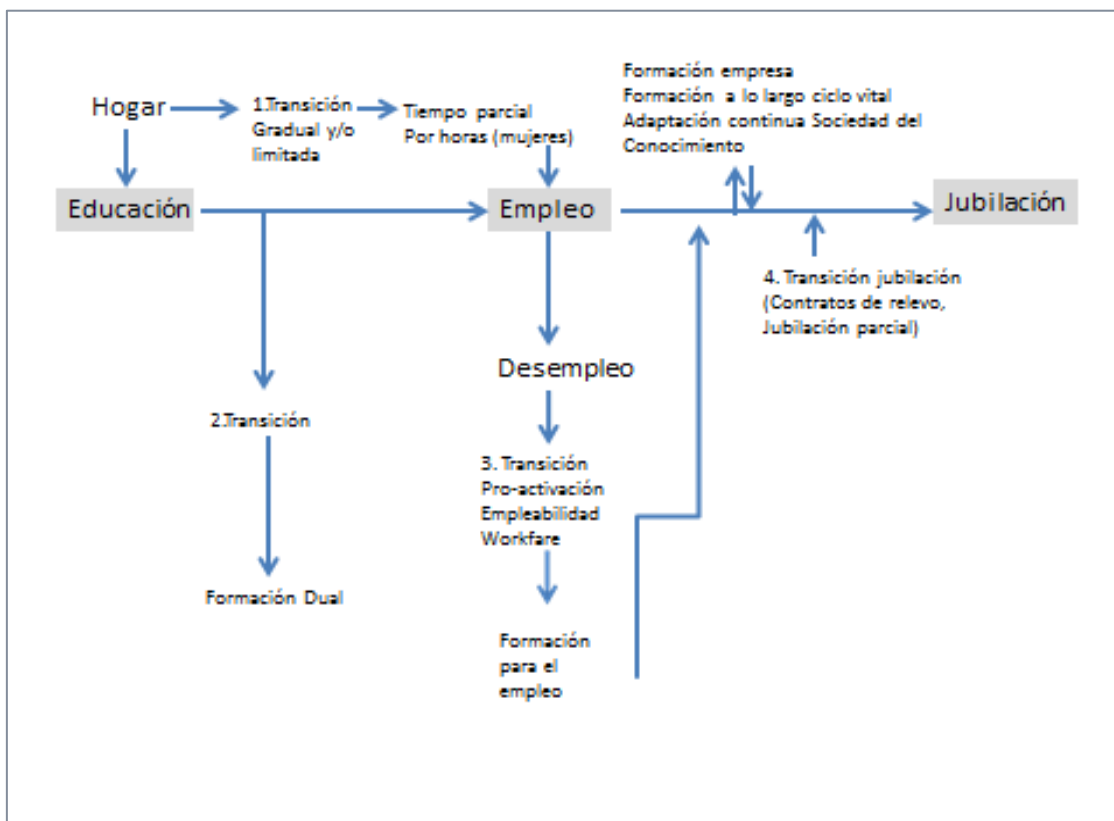
En cualquier caso, la formación dual constituye una pieza clave para facilitar la transición entre escuela y trabajo, para aprender haciendo, para adecuar y encajar los conocimientos abstractos y los prácticos. Pero también esta transición entre la escuela y el empleo se inscribe en un marco de seguridad: de transición regulada por normas, acuerdos, convenios y con garantías salariales o de becas que faciliten el tránsito gradual.

El concepto de mercados transicionales (Schmid 1998: 12) proporciona cuatro ámbitos de transición con sus correspondientes "arreglos institucionales", lo que nosotros podríamos adaptar y resumir siguiendo el gráfico 5:

- 1) La transición entre el hogar y el mercado de trabajo, a través de arreglos institucionales que tienen que ver con la duración de la jornada laboral, la temporalidad en el empleo y la discontinuidad en la contratación, entre otras cuestiones.
- 2) La transición entre la educación y el empleo, en la cual la formación dual en alternancia y las prácticas en las empresas juegan un papel importante para la inserción gradual en el mercado de trabajo. Los contratos de aprendizaje y formación y los contratos de prácticas son algunos de los "arreglos institucionales" posibles ;
- 3) La transición entre empleo y desempleo y viceversa, en la cual juega un papel importante la formación para el empleo y las políticas de activación para reinsertar a los desempleados. Las políticas pasivas asociadas al empleo, que no contempla estrictamente esta perspectiva, debieran constituir un apoyo efectivo a las situaciones de desempleo. Y debieran servir, también, para reforzar la mejora de la empleabilidad, de manera que las personas que desarrollan medidas de políticas activas, como la formación, puedan llevarlas a cabo de forma plena y eficaz teniendo asegurados sus mínimos vitales.
- 4) Y la transición hasta la jubilación que implicaría la formación continua a lo largo del ciclo vital, lo que sería un requisito para mantener y/ o mejorar la adaptación de la fuerza de trabajo a los cambios tecnológicos y requerimientos de recualificación para adaptarse a las exigencias de la sociedad del conocimiento; asimismo en esta cuarta transición se requeriría "arreglos institucionales" para facilitar el tránsito hasta la jubilación, estos arreglos institucionales se puede ver reflejados en figuras contractuales como los contratos de relevo, la jubilación a tiempo parcial, etc..

En definitiva, las mencionadas transiciones nos permiten identificar tres tipos de formación: formación dual, formación para el empleo y formación en el empleo.

Gráfico 5. Mercados transicionales y formación



Fuente: Elaboración propia.

La transición entre contratos de aprendizaje y formación y de prácticas e inserción laboral estable es vista de manera crítica por algunos analistas. Dichos contratos forman parte de los contratos temporales, en este sentido Alonso (2012:138) ha analizado los datos de la Muestra Continua de Vidas Laborales (MCVL, 2005) a partir de un análisis de sobrevivencia y llega a las siguientes conclusiones: primero, que menos del 40% de las personas que han tenido contratos temporales en su inserción inicial (tiempo 1), posteriormente (en un tiempo 2, en 2005) tiene un empleo estable, pero el 53% de quienes se insertaron con un contrato temporal no han logrado obtener un empleo estable en España. Las mujeres tienen resultados similares, aunque la literatura ha venido señalando que las mujeres tienen transiciones más inestables y complejas que los hombres. Por el contrario, en el caso de quienes han tenido una transición rápida hacia la estabilidad en el primer empleo, en el tiempo 2 un 82% de los mismos continúan teniendo empleo estable, mientras que sólo el 12% que ha tenido un contrato de inserción permanente han pasado a tener un contrato temporal.

En otro estudio, Ramón Alós (2014:76), construye dos índices que podrían ser útiles para el estudio de las transiciones. El primer índice es el de "*permanencia en el empleo*", que se define como la proporción del conjunto de días de un periodo analizado, en concreto analiza dos periodos 2004-2007 (véase también Miguélez et. al. 2011) y 2007-2011 también a partir de la MCVL. Los resultados de esta proporción de los días contratados respecto al total de días posibles nos indican si se aleja o permanece cerca de cero, que es el punto de partida. Por consiguiente, los indicadores bajos nos muestran una transición débil en el mercado laboral o bien dificultades para acceder a un contrato estable de aquellas personas que han pasado por los contratos temporales. Los datos que nos ofrece este estudio no se

refieren a los contratos estrictamente de aprendizaje, formación y prácticas, sino a otras características de los sujetos, como el hecho de ser inmigrante

El segundo indicador es el “*Índice de trayectoria de inseguridad*”, que “refleja la proporción de días con empleo temporal en relación al total de días con empleo”, ya sea asalariado o como autónomo, a lo largo del periodo 2004-2007 encuentra que el cambio en el número de contratos para quienes partían de un contrato temporal fue de una media 7,7 contratos en dicho periodo y ello afectó al 51,2% de los trabajadores. Un dato que llama la atención es que los trabajadores autóctonos tuvieron más contratos de media (8,0) que los inmigrantes (4,8), véase Miguélez et. al. 2011:129). Ambos mencionados indicadores son complementarios e informan sobre la calidad del empleo en términos de seguridad contractual, como ponen de relieve otros estudios (Prieto et al. 2009). Estos dos índices podrían ser útiles para analizar los contratos de aprendizaje, formación y prácticas siempre y cuando pudiéramos desagregar los datos contractuales de la MCVL.

A tenor de la teoría de los mercados de transición y el dialogo con las teorías de las capacidades se ha venido construyendo en el ámbito de las políticas activas de empleo un concepto delimitado alrededor de la idea de “Aprendizaje basado en el trabajo” (WBL, Work-Based Learning (European Commission 2015), lo que hace referencia la *formación dual y prácticas*; a lo cual añadimos nosotros los conceptos de “*formación para el empleo*” y la “*formación en el empleo*” porque están estrechamente relacionados con el concepto de mercados de trabajo transicionales.

IV. FORMACIÓN BASADA EN EL TRABAJO

4.1. Formación en el trabajo

En el cuarto marco, derivado de los tres anteriores (sociedad del conocimiento, capacidades y MTT) en los cuales se enmarca los aspectos más relevantes de la política activa de empleo de la Unión Europea.

El concepto de “aprendizaje basado en el trabajo (siglas en inglés WBL, Work Based Learning) se define como los distintos procedimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje de las habilidades y competencias con directa vinculación con el mercado de trabajo (European Commission 2015:13). Este aprendizaje basado en el trabajo reviste una variedad de formas en los países europeos, razón por la cual es un concepto más cómodo para hablar de distintas tradiciones de formación basadas en el trabajo, ya que no sólo incluye a la formación dual, *strictus sensus*, sino también a los sistemas de prácticas en las empresas. El aprendizaje basado en el trabajo no sólo tiene como finalidad la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el aprendizaje de hábitos normalizados, la adquisición de conocimiento sobre la interdependencia en el desempeño de las actividades, el reconocimiento de la actividad en común en una empresa, la formación de grupos de referencias y redes de conexión con el mercado de trabajo. Estos son aspectos relevantes en la concepción de la política de empleo, aunque raramente explicitados como tales. En pocas palabras, el aprendizaje basado en el trabajo es colectivo, comporta transferencia de conocimiento en grupo, como observan Maruenda, Bernard, Navas (2010:156-157). E incluye, asimismo, la formación continua en las empresas asociada a los cambios en los requerimientos de las tareas laborales.

La formación dual es uno de los sistemas formativos que gozan de más prestigio. Los países de referencia de este modelo son Alemania, Austria, Suiza, Holanda y Dinamarca. Sin embargo hay una variedad de sistemas parecidos que no encajan exactamente en la “definición de Formación dual”, pero

sí comparten cierta concepción similar, razón por la cual la Comisión Europea utiliza el concepto más amplio de “aprendizaje basado en el trabajo” (WBL), lo que incluye tanto a la formación dual en sentido estricto, como los sistemas de prácticas en las empresas.

La formación dual es un sistema de aprendizaje que combina la alternancia basada en la formación en el sistema educativo para la adquisición de conocimientos teóricos con periodos de prácticas en el trabajo en una empresa o incluso con entrenamiento en el propio centro educativo. Las empresas proveen de recursos, tales como maquinaria, herramientas y tutores, entre otros. Además los conocimientos adquiridos son certificados con un título que es reconocido en el sistema de negociación colectiva y la participación de los sindicatos es importante en el diseño y reconocimiento de la formación en la empresa, aunque dicha participación varía entre los países mencionados de “economías coordinadas”(Busemeyer, Trampusch 2011:23-24). Las empresas multinacionales alemanas han venido contribuyendo a extender este sistema de Formación Dual, como es el caso de la Siemens, que cuenta con 10.000 jóvenes que tienen contratos de aprendizaje en Europa (European Commission 2015). No obstante, este sistema de formación dual en las propias empresas alemanas se adapta a las características institucionales del país receptor. Es más, este sistema de Formación Dual incluso reviste variedades dentro de aquellos países que se consideran como referencia de la formación dual ya que la estructura empresarial condiciona la implementación de la Formación Dual. En la literatura especializada se apunta la distinción: a) por un lado entre la formación dual que ofrecen las grandes empresas, con formación y prácticas dentro de la misma porque tiene capacidad, recursos y tutores para hacerlo; y b) la formación agrupada entre varias empresas que ofrecen las pequeñas empresas porque no tienen los mencionados recursos. Las pequeñas empresas asociadas concertan acuerdos con centros de formación para implementar las prácticas o bien la formación dual se basa en el sistema educativo y no en el productivo (véase Lauterbach y Lanzendorf 1997; Busemeyer y Trampusch 2011). Este es precisamente uno de los problemas de España, donde la estructura empresarial está fuertemente atomizada: la mayoría de son pequeñas empresas, lo que implica serias dificultades para implementar la formación dual.

4.2. El sistema de formación para el empleo y la formación dual

Las dos transformaciones más relevantes registradas en el sistema educativo español, más recientes y de interés para este estudio, son: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990 y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013.

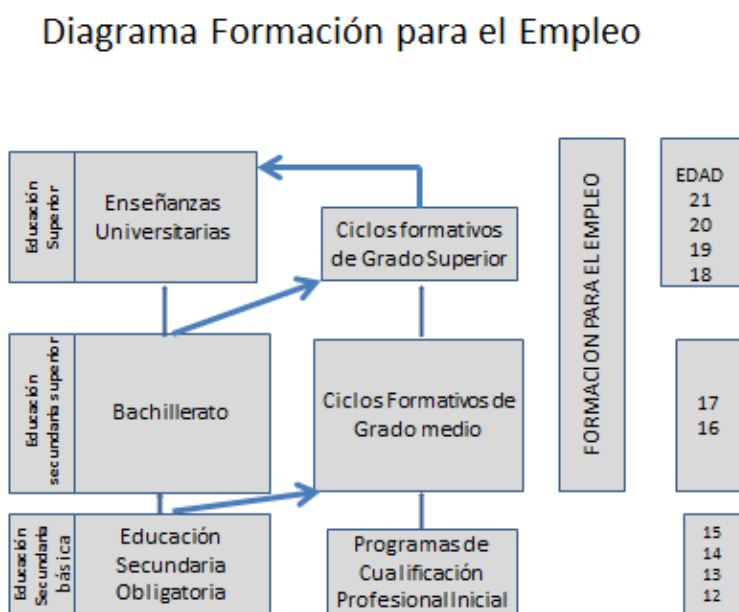
La LOGSE contribuyó a la reformulación de la educación no universitaria (terciaria), a la vez que amplió la educación obligatoria hasta los 16 años. A los efectos que aquí nos interesan, dicha ley señala que la educación postsecundaria equivale al Bachillerato y los ciclos formativos de grado medio. Por consiguiente, la LOGSE significó un cambio estructural, a la vez que permitió avanzar la integración de la formación profesional (FP) dentro del sistema educativo, con el ánimo de evitar la visión de la FP como una denostada vía secundaria (Pin et al. 2012). Un aspecto interesante de este cambio es la obligatoriedad de las **prácticas en empresas** en todos los ciclos formativos, lo que ha sido un paso importante para la conectividad entre la formación profesional y el mundo de la empresa, aspecto que desde hace años venían reclamando los actores sociales, especialmente los empresarios, así como los “policy makers” para facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

Posteriormente la LOMCE ha constituido un nuevo intento para mejorar la conexión entre la formación profesional y la empresa, así como para aumentar el número de estudiantes que participan en la formación profesional, puesto que España está por debajo de otros países avanzados. Esta ley nace con el ánimo de cambiar la mentalidad, las formas de entender la enseñanza postsecundaria y prestigiar a la

formación profesional. Uno de los problemas que contribuyen a reforzar estos objetivos es dar respuesta al alto volumen de desempleo juvenil, así como la alta tasa de abandono escolar, pretendiendo mejorar la transición de los jóvenes al mercado de trabajo. Uno de los objetivos de la LOMCE es impulsar la formación dual, en el marco de lo que en la terminología de la política de la Unión Europea se conoce como “formación basada en el trabajo”, así como abordar la disminución del abandono escolar y aumentar el número de estudiantes que finalizan la Educación Secundaria Superior (nivel 3 según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO). En suma, la consecución de este nivel de estudios se ha convertido en un objetivo importante para los sistemas educativos de los países desarrollados, no solo en España.

El siguiente esquema nos proporciona una visión de síntesis sobre la formación y su orientación para el empleo después de la LOMCE. En primer lugar, la formación “para el empleo” contempla la Educación secundaria superior, donde figura el bachillerato y los ciclos formativos de grado medio, lo que se corresponde con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. En segundo lugar, la Educación Superior comprende a las Enseñanzas Universitarias y a los Ciclos Formativos de Grado Superior, lo que está destinado a los jóvenes entre los 18 y 21 años de edad. La formación profesional dual es quizás la parte más novedosa de las últimas reformas y se enmarca en la educación secundaria no terciaria postobligatoria y tiene naturaleza vocacional.

Gráfico 6. Diagrama Formación para el Empleo



Fuente: Elaboración propia.

La definición de la formación dual en España es también muy amplia y tiene fronteras relativamente inciertas. El reglamento de la ley ha sido desarrollado en el Real Decreto ley 1529/2012, de 8 de noviembre.³ La finalidad de este reglamento es regular determinados aspectos de la formación dual

³ Véase BOE de 9 de noviembre de 2012/n 270

para combinar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La definición de la formación dual es el *"conjunto de acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco de formación profesional y el aprendizaje."* El reglamento considera que los contratos de aprendizaje, formación y prácticas⁴ constituyen un tipo de formación "inherente" (artículo 2), con lo cual se da a entender que la formación dual no necesariamente siempre debe entenderse en alternancia con el sistema educativo. De hecho, también se distingue como formación profesional dual los proyectos desarrollados en el ámbito del sistema educativo reglado. En otras palabras, las modalidades de formación dual previstas en la ley son cinco:

- a) Formación exclusiva en el centro formativo, pero que compatibiliza y alterna la formación del centro y la actividad laboral en una empresa;
- b) La formación con participación de la empresa que facilita sus espacios, instalaciones y expertos para impartir determinados módulos profesionales o formativos;
- c) La formación en empresa autorizada o acreditada, que imparte determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa. Se trata de una formación complementaria a la impartida en el centro formativo.
- d) Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, *"en forma de coparticipación en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro"*. En este supuesto la empresa tiene que contar con autorización educativa y/o la acreditación de la administrativa laboral.
- e) Y finalmente la formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18.4. Este es un aspecto de interés porque en la normativa se recoge que en el "supuesto que la formación se imparta en la propia empresa, según lo contemplado en el último mencionado artículo, el acuerdo de formación se suscribirá entre la empresa y la persona trabajadora, adecuándose su contenido a este supuesto: contar con un tutor de la empresa y la expresión detallada del título que obtendría (ver artículo 21)

La actividad formativa inherente a la formación profesional dual será impartida por la red de centros de formación profesional acreditada. La colaboración entre los Servicios Públicos de Empleo (SEPE) y las Administraciones educativas orientarán a los trabajadores y a las empresas en el proceso de formalización del contrato de aprendizaje,

En el supuesto que analizamos, los contratos de aprendizaje, formación y prácticas, cuyo *"objetivo es la calificación profesional de las personas trabajadoras en régimen de alternancia con la actividad retribuida en una empresa, será la necesaria para la obtención de un título de formación profesional de grado medio o superior o de un certificado de profesionalidad o, en su caso, certificación académica o acreditación parcial acumulable"* (artículo 16).

Las prácticas son en un inicio conceptualmente diferente, pero de facto se incluyen en el mismo cajón de la "formación dual", como se recoge incluso en el propio convenio colectivo de la Siemens en España. Un estudio de Marín (2015:526) recoge este hecho de incluir los contratos de prácticas en el mismo paquete que la formación dual: *"los becarios universitarios, los estudiantes de Formación profesional, formación para el empleo u ocupacional, etc., son considerados como personas que forman parte de la Formación Profesional Dual."* ... *"en el caso extremo, podríamos encontrarnos situaciones de que una empresa pudiese contar con una plantilla formada en su totalidad por estudiantes en prácticas o con contratos de formación para el aprendizaje"* (Marín 2015:529).

⁴ Regulado en el capítulo II título III

En España existen en la práctica dos modelos de formación dual que lo facilitado la propia normativa. Por un lado, la Formación Profesional dual, que depende del Ministerio de Educación y se asemeja a los requisitos del modelo de Formación dual europeo, pero que carece de contrato laboral obligatorio que permita articular y proteger las prácticas. El perfil de los estudiantes es joven. Las retribuciones de los estudiantes dependen de becas y no de salarios. Estas becas son discrecionales y otorgadas por empresas y Administraciones Públicas. Por otro lado, el modelo de formación dual del Ministerio de Empleo, que no reúne los requisitos de lo que en Europa se llama estrictamente Formación Dual. El perfil de quienes participan no son tan jóvenes como en el modelo anterior, *“la formación no es a largo plazo ni conduce a una acreditación entre enseñanza teórica y las prácticas laborales se diluye cuando ambas tienen lugar en la misma empresa o cuando la primera se realiza a distancia”* (CCOO 2015:11). A diferencia del modelo alemán y austriaco, en España la participación de los actores sociales es insignificante. En pocas palabras, la distinción de estos dos modelos es importante porque facilita la identificación de los problemas en la lectura de las estadísticas de contratación de empleo y aporta una visión crítica sobre el aparente éxito de la formación dual en España. En realidad lo que crece es el número de personas que participan en el “aprendizaje basado en el trabajo” y no exactamente la formación dual. Esta expansión está estrechamente ligada con la precarización del empleo para lo cual se han ido eliminando requisitos como la exigencia de una formación inicial baja, el número de contratos que pueda tener una persona y la exigencia de obtención de un título (RD 1529/2012). En pocas palabras, parece que en realidad se está precarizando el empleo de los jóvenes y de los menos jóvenes con mecanismos de incentivación asociados a la formación dual (véase idea de “precarización incentivada” de Miñarro 2013). Esta misma tendencia se registra con los contratos en prácticas, en el cual participan muchos Universitarios para hacer prácticas en tareas infra-cualificadas del sector servicios. De hecho en las estadísticas de la EPA los datos están agrupados en un epígrafe “contratos de aprendizaje, formación y prácticas” (AFP) que contribuyen a la falsa idea de que se está extendiendo la formación dual.

Algunos estudios (véase Pin et al. 2016) han puesto de relieve que los contratos de aprendizaje y formación, contemplados en el Real Decreto Ley 1529/2012 para promover la implantación de la formación dual y el aprendizaje, no se están aplicando como sería esperable. El punto negativo es que no se están empleando para la franja de edad correcta, que sería la cohorte entre los 16 y 19 años; lo que se constata siguiendo la evolución trimestral de los contratos de aprendizaje y formación, que corresponde a la fase de la educación secundaria postobligatoria, cuando se puede empezar la formación profesional. Otros estudios hablan abiertamente de fraude en la contratación (véase CCOO 2015; Marin 2015).

4.3. Definición concepto “aprendizaje basado en el trabajo”

El concepto más amplio de “Aprendizaje basado en el trabajo” (WBL) es más cómodo para analizar el caso español. Este concepto WBL permite distinguir dos dimensiones: aprendizaje y entrenamiento por prácticas.

Tabla 4. Dimensiones del “Aprendizaje basado en el trabajo.” (WBL, en inglés)

	Aprendizaje dual	Entrenamiento por prácticas
Finalidad	Formación Profesional o sistema de cualificación profesional	Complemento educacional para mejorar CV individual
Objetivos	Formación profesional/cualificación Perfil	Adquisición experiencia práctica documentada
Nivel de Educación	Usualmente EQF 3-5	Todos los niveles. FP; Universitarios, post-graduados

Contenido	Adquisición de los conocimientos y competencias para una ocupación	Adquisición de parte de los conocimientos, habilidades y competencias para una ocupación y/o profesión
Aprendizaje en el trabajo	Igual importancia aprendizaje formalizado en aula y aprendizaje en el trabajo	Usualmente la práctica es complementaria, puede ser obligatoria o una opción extra
Extensión	Duración media y larga	Variedad: corta y larga duración
Estatus del empleo	Típicamente tiene status de empleado con contrato	Estudiante con entrenamiento acordado entre la escuela y la empresa. Pero también puede ser un tipo de contrato laboral
Compensación	Típicamente remunerado, importe del salario negociado colectivamente o bien implantado por ley	Variedad de remuneración, incluso frecuentemente no pagados
Gobernanza	Regulado incluso con acuerdos tripartitos implicando a los actores sociales	Desregulado o parcialmente regulado

Fuente: European Commission 20215:15, ver también European Commission (2013). Building on onverview in Apprenticeship and Trainship in Schemes in EU27: Key Succes Factors.

Este es posiblemente el concepto (WBL) que tiene mayor prioridad en nuestro objeto de estudio. En este sentido este concepto WBL nos permitiría focalizar la atención en los jóvenes que tienen contratos de formación, aprendizaje y prácticas en las empresas, lo que a su vez implicaría atender este tipo de contratos para jóvenes con distintos niveles educativos. La elección de este concepto estriba en su amplitud, pero también al mismo tiempo en su delimitación, ya que se refiere a la Formación Dual en sus distintas acepciones, así como en las prácticas. El concepto WBL encaja con la teoría de los mercados transicionales, lo que nos facilitaría también seguir las trayectorias de los jóvenes.

Por otra parte, este concepto parece ser de especial importancia en las políticas activas de empleo, particularmente en la inspiración de algunos programas, como la Garantía Juvenil (European Commission 2015).

V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

5.1. Identificación de objetos de estudios

A partir del recorrido teórico y del breve estado de la cuestión que emerge de la literatura podemos plantear una serie de objetivos de estudios de este proyecto. El gráfico siguiente dibuja de forma resumida el planteamiento general.

En primer lugar, la Sociedad del Conocimiento acarrea nuevas demandas de estudios y de cualificación que hoy son referentes importantes en los discursos de las instituciones sociales y de los actores. Este discurso está en la base de la justificación de determinadas políticas, como es particularmente la política de "aprendizaje basada en el trabajo", impulsada por la Unión europea y los gobiernos nacionales. El **Aprendizaje basado en el trabajo**, es un concepto central que emerge a lo largo de toda la exposición precedente y es el concepto que utiliza la Comisión Europea por su comodidad

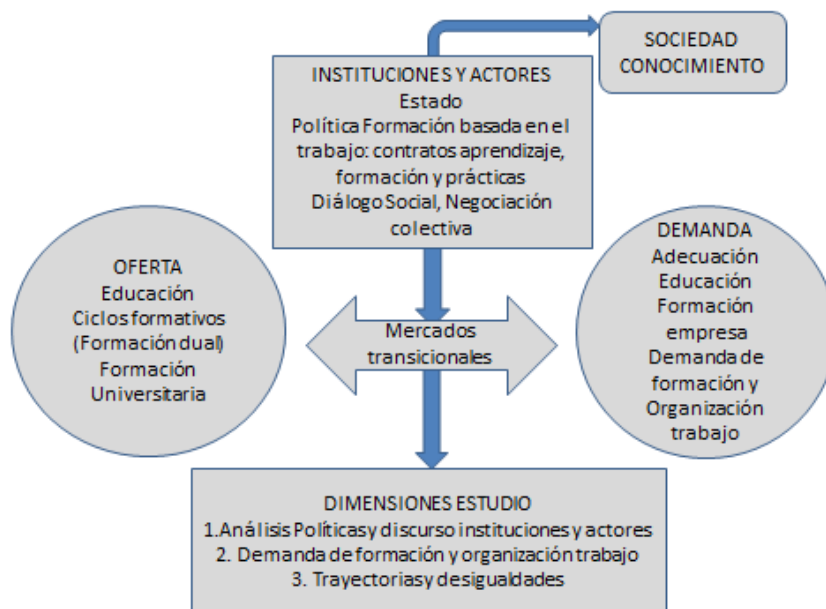
comparativa en el marco de la variedad de modelos de formación y de capitalismos. El aprendizaje basado en el trabajo es un elemento importante para la transición de los jóvenes al mercado de trabajo, para el acceso al primer empleo. En este concepto se pueden distinguir dos categorías: a) formación dual en la empresa y b) prácticas en la empresa. Otra categoría importante es la **Formación en el empleo para ocupados: conocida como formación continua**. Este tipo de formación se podría referir a todos aquellos empleados que no figuran como contratados bajo el “contrato de aprendizaje, formación y prácticas.” Esta es una formación continua que ofrecen las empresas y en este estudio deberíamos también focalizarla en los jóvenes menores de 30 años y analizar sus trayectorias en los mercados internos de trabajo; observando si reciben más o menos formación continua en las empresas que trabajadores de más edad y, probablemente, con mayor antigüedad y categoría laboral.

Los contratos de aprendizaje, formación y prácticas, además de otras medidas negociadas entre los actores sociales a través del Diálogo Social, determinados acuerdos y la negociación colectiva, juegan un importante papel para impulsar la “formación basada en el trabajo”, así como la “formación para el empleo”, como ya hemos visto en páginas precedentes.

En segundo lugar, en el lado de la oferta, las últimas reformas educativas de la LOMCE se han orientado hacia la “formación para el empleo”, entre las cuales los ciclos formativos (en particular la formación dual), así como la Educación Universitaria, juegan un papel importante para proveer a la demanda del mercado de trabajo.

En tercer lugar, los mercados de trabajo transicionales cobran una creciente importancia para canalizar la transición entre Escuela y Empleo, además de tratar de obtener una mejor conexión entre oferta y demanda.

Gráfico 7. Diagrama general del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

En cuarto lugar, desde el lado de la demanda, las nuevas formas de organización del trabajo en la empresa y de organización del proceso productivo, podrían estar dando lugar a nuevos requerimientos

de cualificación. Estos nuevos requerimientos se podrían obtener a través de la formación “en” el trabajo, además de demandarlos al sistema educativo.

En suma, a tenor de la interacción entre oferta y demanda en el mercado de trabajo y considerar el papel de las instituciones y los actores sociales, podemos identificar tres dimensiones generales que guían a este estudio:

- a) Dimensión 1. Instituciones y actores: análisis del discurso de las instituciones y actores
- Dimensión 2. Demanda de formación y organización del trabajo
- Dimensión 3: Trayectorias y desigualdades

5.2. Hipótesis general

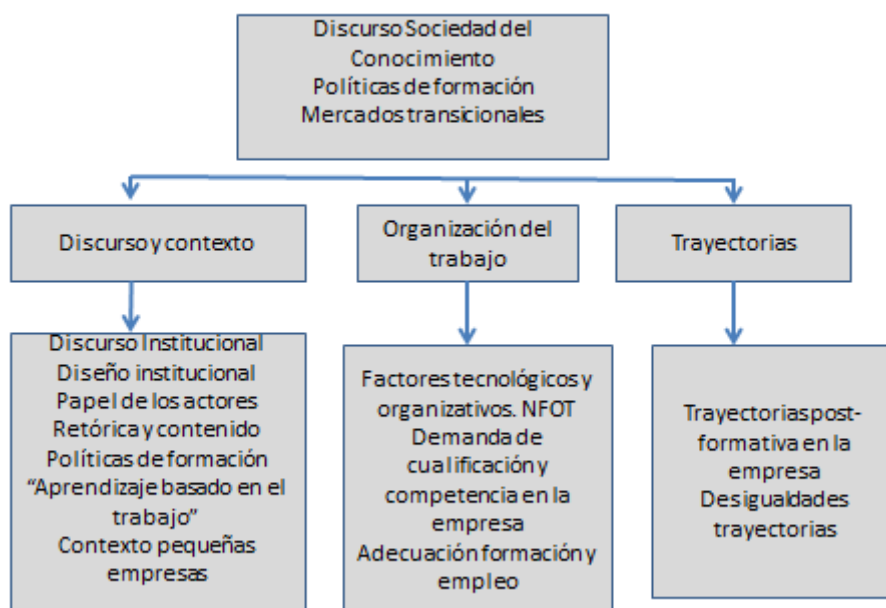
A lo largo de las páginas anteriores se ha venido identificando una serie de problemas a considerar como dimensiones que pueden contribuir a la explicación de la formación en la empresa. En este sentido, hay tres dimensiones a considerar, el contexto, la organización del trabajo y las trayectorias laborales, particularmente la de género.

a) La primera dimensión a considerar es el **contexto y las instituciones**: esto es la estructura empresarial y su articulación con las instituciones educativas. Esta articulación es muy débil en España, en buena parte debido al enorme número de pequeñas empresas: la atomización y “liliputismo” empresarial (Costas, 2014) comporta una serie de problemas, tales como dificultades de acceso al crédito, dificultades para la innovación tecnológica, dificultades para coordinar la formación en alternancia, gestionar y desarrollar prácticas ligadas con las instituciones educativas, dificultades para asignar tutores formativos a los aprendices que hacen prácticas o aquellos otros jóvenes que hacen formación dual. El pequeño tamaño de las empresas es un obstáculo para su articulación con el sistema de formación reglado, ya que se requiere recursos, personal preparado, tutores, capacidad administrativa y recursos. El contexto español es muy diferente al modelo de referencia germánico, razón por la cual no es fácil tomar como patrón el modelo alemán y extenderlo, sin más, en España.

El contexto español, como el italiano (véase Di Nunzio y Pedaci (2014), no es innovador en la pequeña empresa. En ambos países la principal característica contextual es el alto volumen de desempleo juvenil, por lo cual una prioridad para los “policy makers” es la transición escuela-trabajo, la inserción laboral. Por tanto la principal preocupación es reducir las dificultades de inserción laboral de los jóvenes y no estrictamente desarrollar determinadas competencias profesionales en el sentido técnico, lo que nos lleva a plantear la concepción de la formación como un elemento “colectivo-relacional”, como veremos a continuación en el seno de las hipótesis específicas.

En esta misma línea el papel que juegan las **instituciones**, los actores, el diálogo social y la negociación colectiva constituyen otra línea de hipótesis de esta primera dimensión. En este sentido el diseño de la política de incentivos a la formación, el impulso de determinadas políticas de contratación, como los contratos de aprendizaje y formación y de prácticas, podrían ser entendidas como discursivas y legitimadoras del propio rol de los actores, y no realmente como demandas de formación de las empresas.

Gráfico 8. Diagrama hipótesis



Fuente: Elaboración propia.

b) La **organización del trabajo**, especialmente las nuevas formas de organización del trabajo, el trabajo en grupo o equipo, la rotación de tareas, el enriquecimiento de los puestos de trabajo, el empoderamiento en los puestos de trabajo y otras fórmulas organizativas pueden contribuir a la demanda de cualificaciones técnicas, además de actitudinales y comportamentales. La adecuación de la educación inicial a los requerimientos de los puestos de trabajo puede generar nuevas demandas de formación, pero posiblemente también nos encontraremos con muchos casos de sobreeducación en relación a determinados puestos de empleo que no requieran realmente más formación, sino mero adiestramiento de breve duración.

c) Por otra parte, las **trayectorias laborales constituyen** otra línea de hipótesis para tratar de contrastar la influencia de la educación y la formación en los puestos de trabajo sobre la posición laboral de las personas, tales como la movilidad laboral ascendente, categoría laboral, estabilidad del empleo y mejora salarial, entre otros indicadores. Posiblemente las trayectorias sean desiguales en función del género, del nivel de estudios y del origen de las personas.

En suma, en las hipótesis específicas se recogen en detalle estas tres dimensiones (contexto-instituciones, organización del trabajo y trayectorias) de la hipótesis general.

5.3. Hipótesis específicas

Partimos de la idea de que la articulación entre la formación en la empresa y la formación reglada (y su correspondiente reconocimiento en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales) podrían contribuir a precisar mejor la demanda de cualificaciones profesionales en las empresas e incluso a prever nuevos perfiles profesionales. Y, además, el conocimiento de las tendencias de la

demanda de competencias y cualificaciones del conjunto de sectores y, en particular, de los tecnológicamente avanzados podría contribuir a mejorar la articulación entre formación reglada y empresa.

La “formación basada en el trabajo” originariamente estaba dirigida en los programas de política de empleo en Europa a los jóvenes que abandonaban prematuramente la escuela o que tenían fracaso escolar (Verhaest y Omeij 2012). Sin embargo, gradualmente el planteamiento ha venido cambiando y se dirige hoy a una amplia gama de jóvenes, que incluye también las prácticas de los universitarios. Una de las razones de estos cambios estriba en la necesidad de adecuar la formación a la dinámica de la innovación tecnológica. Por consiguiente, nos planteamos analizar los contratos de aprendizaje y formación en la empresa, pero también los de prácticas destinados a universitarios. En suma, nos planteamos una exploración en la futura demanda de competencias profesionales emergentes en el marco de la innovación tecnológica, razón por la cual se hace necesario el acercamiento a perfiles profesionales emergentes de alta cualificación, como podrían ser los que se dan en empresas “start ups”, de tecnología digital, para ver cuáles son los requerimientos de las nuevas competencias y cuáles son sus formas de aprendizaje y de transferencia de conocimiento en pequeños grupos. En este sentido, los estudios de casos serán de utilidad para contrastar las ideas aquí expresadas y, también, las hipótesis específicas que se detallan seguidamente.

Hipótesis 1. Organización del trabajo y gestión de los recursos humanos como aspectos definidores de las cualificaciones requeridas y de los tipos de formación.

Las actitudes y los comportamientos son elementos que las empresas tienen presentes en sus requerimientos y en sus criterios de selección. Determinado tipo de actitudes (autonomía, responsabilidad, capacidad de afrontar problemas y de tomar decisiones, etc.), pueden vincularse con el desarrollo de tareas complejas y que requieran niveles de cualificación elevados. Pero otras actitudes que se reclaman (aceptación de las normas, disposición al trabajo, adaptación a los requerimientos empresariales, etc.), pueden relacionarse con formas de organización del trabajo tayloristas que requieren escasa cualificación. Nuestra hipótesis en este orden, es que los criterios de organización del trabajo y de gestión de la mano de obra, diferentes en términos sectoriales y según la dimensión y características de la empresa, marcan el tipo de actitudes y de requerimientos exigidos para el desempeño laboral.

En este orden, la organización del trabajo de las empresas españolas constituye una variable explicativa sobre el modo en que se desarrolla la formación en la empresa. Ello nos lleva a distinguir la existencia de formas de organización del trabajo tradicionales, fundamentalmente las tayloristas, y formas post-tayloristas. La distinción entre viejas y nuevas formas de organización del trabajo (NFOT) implica diferentes requerimientos de formación inicial, así como distintas posibilidades y necesidades de formación continua y/o de formación en el trabajo en la empresa. En páginas anteriores anotábamos que las NFOT, surgidas a finales de los setenta del pasado siglo, requerían nuevas o reformuladas cualificaciones. Por ello, explorar los tipos de organización del trabajo contribuye a identificar las posibilidades de formación y aprendizaje. En otras palabras, el análisis de la formación dual, de las prácticas y de la formación continua, puede relacionarse con los tipos organizativos encontrados por Lorenz y Valerie (2005): a) organizaciones que aprenden (“learning organisation”, en sectores como banca y finanzas, administración pública, o servicios profesionales); b) organizaciones ligeras (por ejemplo automóvil y química); organizaciones tayloristas (textil, alimentación, etc.); y organizaciones tradicionales (ventas, transporte, etc.). La identificación de los tipos de organizaciones, en empresas y sectores resultará útil porque, según nuestra hipótesis, dichos tipos pueden promover o dificultar la formación según los casos.

Según Lorenz y Valerie (2005), antes citados, la innovación organizativa de las empresas implica diferentes tipos de gestión de la mano de obra en los países de la UE. En este sentido los contratos de aprendizaje y formación y de prácticas tendrán un mayor impacto e influencia en la trayectoria de los jóvenes en el modelo organizativo de la “empresa que aprende” de sí misma, a diferencia de las que se inscriben en el modelo empresarial taylorista. También en este sentido, consideramos que no hay una traslación mimética entre empresas que utilizan NFOT que requieren disponer de más formación para el uso de mayores cualificaciones, por un lado, y formas de gestión del personal que fomenten el uso del potencial humano en el trabajo, por otro lado. Pero sí que es usual que las empresas que innovan en la organización del trabajo, lo hagan también en la gestión de la mano de obra, al menos en el orden discursivo (Lope, 2008).

En este terreno, una vía de aproximación estadística nos la puede proporcionar el análisis de la European Working Conditions Survey (EWCS), que facilita datos sobre el tipo de formación que reciben los empleados en función de las formas de organización del trabajo; lo cual guarda relación con empresas que hemos caracterizado como “organizaciones que aprenden” y permite compararlas con otros tipos de empresas en función de las formas, nuevas o no, de organización del trabajo que aplican.

Hipótesis 2. Competencias “relacionales” y “actitudinales” en el marco de la política de empleo juvenil

Una parte de las competencias exigidas para el desempeño laboral, incluidas en la dimensión más amplia de cualificación, están ligadas a requerimientos de tipo “relacional” y/o “actitudinal” a concretar en el puesto de trabajo. Este tipo de competencias pueden, también, ser adecuadas para atender exigencias genéricas para acceder al mercado laboral. En este último sentido, la demanda de competencias se podría entender en términos colectivos relacionales (Marhuenda, Bernard y Navas, (2009), como construcción de redes sociales y “grupos de referencia” para conectar a los jóvenes, entre sí y con las empresas; de modo que las relaciones de confianza que se construyen faciliten la conexión entre oferentes y demandantes de empleo.

Además, por nuestra parte consideramos la hipótesis de que las relaciones personales se constituyen probablemente como fuente de aprendizaje: el trabajo en equipo y en grupo facilita la transferencia informal de conocimientos, el aprendizaje tutorizado y el conocimiento de la cultura de la empresa, de las formas de ser, de estar y de actuar; de las normas consuetudinarias de la empresa, en definitiva. La adquisición de estas competencias “relacionales” se pueden entender en el marco de una alta tasa de desempleo juvenil y como parte de una política activa no siempre explicitada como tal.

Hipótesis 3. Participación en la formación en la empresa, transiciones y trayectorias laborales

La participación de los jóvenes en la formación en la empresa, ya sea mediante contratos de aprendizaje y formación y de prácticas, así como a través de la formación continua, pueden brindar una oportunidad de construir un cuerpo de conocimientos y unas cualificaciones profesionales específicas para determinadas empresas y sectores de actividad. Así, como hipótesis planteamos que esa participación en la formación de la empresa debiera ofrecer a los jóvenes la posibilidad de mejorar sus trayectorias laborales, lo que se puede explicitar en la mejora de la movilidad laboral ascendente (cambio de categoría, contrato estable, mejora salarial).

En este sentido el estudio de las transiciones entre contratos que se derivarían después de los contratos de aprendizaje, formación y prácticas pueda ser importante para contrastar el grado de eficacia de las políticas de formación basada en el trabajo. A la contra de la hipótesis antes indicada, juega el hecho de que podemos encontrar que una parte de las trayectorias que se derivan después del primer contrato de aprendizaje sean desestructuradas y erráticas; lo que podría explicarse en el marco de un mal uso de los contratos de aprendizaje y formación y de prácticas. Una forma de estudiar este aspecto es a través de

los cambios de contratos en los datos registrales de la Seguridad Social (véase MCVL), así como de los dos indicadores utilizados por Alós (2014) y mencionados atrás: “índice de permanencia en el empleo” e “índice de trayectorias de inseguridad”.

Hipótesis 4. Las desigualdades de género condicionan el aprendizaje basado en el trabajo y las trayectorias laborales de hombres y mujeres de forma distinta

A tenor de la revisión de la literatura anterior, parece que es relevante considerar el género como una dimensión que contribuye a definir un problema a todos los distintos tipos de transiciones en el mercado de trabajo y el acceso a la formación en y para el empleo. Esta perspectiva la podríamos considerar como transversal para todos los posibles objetos específicos de estudio (Busemeyer, Trampusch 2011). Las diferencias en el acceso a la formación en la empresa por razón de género es un aspecto de creciente importancia en los estudios comparados europeos y se explican por la interacción de diversos factores, tales como el riesgo de desempleo, las ventanas de oportunidad que puede ofrecer otra formación más generalista, el papel del sistema de protección social, los derechos sociales, la política de conciliación de la vida laboral y familiar y la cultura de género, como apuntan Dämmrich, Kosyakova y Blossfeld (2015). De ahí que su análisis implique tomar en consideración los modelos de empleo y de bienestar propios de cada contexto.

Desde el punto de vista de la formación en la empresa, la segregación ocupacional vertical y horizontal, incide en la presencia femenina en la misma, así como en su mayor o menor protagonismo en las distintas modalidades de formación, cuando esta se da. Las mujeres suelen estar ocupadas en sectores y actividades donde probablemente la “formación en el trabajo” esté poco extendida. Asimismo, la presencia femenina tiende a ser escasa en las empresas que hemos definido como innovadoras y, en ese sentido, propiciadoras del aprendizaje continuo. Sin embargo, la creciente y hoy mayoritaria presencia de mujeres jóvenes que cursan o disponen de estudios superiores, podría favorecer el crecimiento de la participación femenina en modalidades de contratación en prácticas, asociadas a esos estudios. Por otra parte, las culturas organizativas y de gestión pueden jugar un papel impulsor o disuasorio de la presencia femenina en la formación en la empresa, bien sea a través de la gestión del tiempo de trabajo y de la disponibilidad, bien sea a través de políticas específicas de igualdad de género.

El impacto del trabajo doméstico y de cuidados en la actividad laboral de las mujeres se aprecia, entre otros, en la mayor discontinuidad en las trayectorias laborales femeninas que masculinas. En este sentido, y de modo complementario a la hipótesis 3 anterior, cabe preguntarse si las políticas de formación en el trabajo contribuyen a facilitar las transiciones laborales femeninas al proveer a las mujeres de competencias que faciliten su inserción y permanencia en el mercado laboral y en el empleo o si, por el contrario, se dibujan transiciones y trayectorias sexuadas. Nuestra apuesta va en esa segunda dirección, aunque planteamos como hipótesis, que esas trayectorias sexuadas no son homogéneas sino que se ven influidas por el nivel de estudios y de competencias substantivas y relacionales de partida, así como por la disponibilidad de recursos para afrontar la plena disponibilidad hacia el empleo.

Hipótesis 5. Limitaciones en el diseño institucional y la concreción del sistema de formación dual en España

El contraste comparativo entre el Sistema Integrado de Formación para el empleo con el sistema de formación dual de Alemania nos podría poner de relieve la importancia que tiene la implicación de los actores sociales (asociaciones empresariales, sindicatos y administración pública) y de las instituciones formativas. Posiblemente la formación dual en España se esté desarrollando de manera muy distinta al patrón de formación en alternancia alemán en el cual se inspira la política europea. De hecho, la

legislación española es muy laxa, cuando no equivoca, al respecto, como ya hemos indicado en el epígrafe cuatro. La legislación se refiere a una variedad de supuestos como la formación exclusiva en el centro formativo pero con alternancia; las prácticas en las empresas que facilitan sus espacios; la formación co-participada entre la empresa y el centro educativo y la formación exclusiva en su totalidad en la empresa. De ahí que para el caso español sea más útil hablar de “formación basada en el trabajo”, WBL sus siglas en inglés, que es el concepto más genérico que impulsa la Unión Europea porque en realidad es muy difícil extender el modelo de formación dual cuando los contextos nacionales son muy diferentes.

De hecho la extensión de los contratos de aprendizaje y formación y de prácticas, impulsado con nuevos bríos en la reforma laboral de 2012, se están extendiendo confusamente y propagandísticamente con la etiqueta de “formación dual”, cuando en realidad desde hace años se está produciendo fraudes en la implementación concreta en las empresas de este tipo de contratos (CCOO, 2015). Esta hipótesis, que permite contrastar mejor la hipótesis 3 antes indicada, se podría explorar en el seminario comparado previsto con expertos alemanes, pero también se podría comparar con la realidad de países de nuestro entorno con problemas similares, como es el caso de Italia (véase Di Nunzio y Pedaci, 2014).

Hipótesis 6. Debilidades de la formación basada en el trabajo en la empresa en términos de cualificaciones conseguidas

Posiblemente una de las debilidades y deficiencias de la articulación entre la formación en la empresa (continua), la formación reglada y la certificación de las cualificaciones en el CNC, estriba en la propia debilidad de la formación continua y en los problemas para concretar las tareas de formación y aprendizaje compaginándolas, al mismo tiempo, con el desempeño de funciones en el puesto de trabajo. En este terreno, establecemos la hipótesis de que muchos de los trabajadores que siguen formación en las empresas, también los jóvenes, desconocen los mecanismos a partir de los cuales pueden obtener la acreditación de la misma. De hecho, los cursos de formación en la empresa deben adecuarse a los módulos formativos establecidos por el CNC y a los que son propios de la Formación Profesional reglada. De este modo, el seguimiento sucesivo de acciones formativas en la empresa puede, incluso, dar lugar a la obtención de una titulación reglada.

Sin esa acreditación, la cualificación, los conocimientos y competencias obtenidas vía formación, no se reconoce fuera del marco de la empresa en la que se ha llevado a cabo y difícilmente puede trasladarse a otras. Sin olvidar, por otro lado, que dicha cualificación debiera reconocerse en la propia empresa en que se ha obtenido, por la vía de su adecuación a desempeños laborales acordes a ella. Obviamente, la mejor forma de aproximarnos al conocimiento de estas cuestiones es el de indagar sobre los mecanismos de desarrollo de la formación en la empresa.

Hipótesis 7. La concreción en España de puestos de trabajo asociados a la sociedad del conocimiento y las necesidades de formación asociados a ellos

Como se indica en el capítulo I, la sociedad del conocimiento hacia la que se orientan las políticas de empleo de la UE y sus estados miembros, requiere de una elevada formación de los trabajadores para atender las necesidades de empleos que requieren de la alta cualificación propia de ese tipo de sociedad (European Commission, 2013). Una formación que, además, debe ser permanente, de forma que los trabajadores pueden adecuarse a los cambios técnicos y organizativos que se dan en el ámbito empresarial.

De este modo, la formación para el empleo y la formación en el empleo, entre ella la que deriva de los contratos de formación y aprendizaje y de prácticas, debe focalizarse a proporcionar niveles de

cualificación elevados como debieran ser los requeridos por la sociedad del conocimiento. Pero el mercado de trabajo español no se caracteriza por disponer mayoritariamente de empleos de alta cualificación. Por ello, consideramos la hipótesis de que la formación basada en el trabajo que se destina a los jóvenes se dirige en mayor medida a puestos de trabajo que requieren escasa cualificación. Las diferencias que podemos detectar en este terreno, probablemente se relacionen con tipo de contrato y el perfil del asalariado que lo obtiene; de manera que un graduado universitario contratado en prácticas puede obtener una formación que coadyuve a mejorar su cualificación en mayor medida que los que dispongan, con otros perfiles, de contratos de formación y aprendizaje.

Tabla 5. Resumen de hipótesis, dimensiones y variables

Hipótesis	Dimensiones	Variables
Hipótesis general: "formación basada en el trabajo"	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discurso y Contexto 2) Organización del trabajo 3) Desigualdad trayectorias y género 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso y política de formación • Pequeñas empresas; articulación formación empresa/sistema Formación profesional; obstáculos formación pymes • Organización trabajo: factores organizativos/NFOT • Género: roles; acceso formación
Hipótesis específica 1ª: Organización del trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organización del puesto de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Puesto trabajo/requerimientos formativos • Taylorismo/NFOT • Tipos organización empresa •
Hipótesis específica 2ª: Competencias actitudinales y comportamentales	<ol style="list-style-type: none"> 1) Competencias relacionales 2) Aprendizaje en el trabajo: socialización 3) Transferencia conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos saber hacer; saber actuar/saber estar • Grupos de referencias; redes acceso formación y empleo • Socialización; conexión redes • Trabajo en grupos y transferencia informal conocimientos • Transferencia informal cualificaciones
Hipótesis específica 3ª: Participación en la formación; transiciones y trayectorias	<ol style="list-style-type: none"> 1) Transiciones 2) Trayectorias 	<ul style="list-style-type: none"> • Contratos aprendizaje y formación y de prácticas • Participación en la formación; expectativas; movilidad; trayectoria • Cambios de contrato; • Cambios de categorías profesionales; • Permanencia en el empleo
Hipótesis específica 4ª: Desigualdades de género y trayectorias	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diferencias por sexo 2) Trayectoria 3) Conciliación 	<ul style="list-style-type: none"> • Segregación acceso a la formación • Diferencias de expectativas por sexo • Factores estructurales (sector y empresa) • Factores individuales (niveles formación) • Discontinuidad trayectorias
Hipótesis específica 5ª: Diseño institucional y límites	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instituciones 2) Actores sociales 3) Formación dual 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso institucional formación • Formación en alternancia • Prácticas en la empresa • El discurso como coerción sobre empresas • Discurso y contenido de la formación
Hipótesis específica 6ª: Debilidades de la formación en la empresa	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formación continua 2) Contratos de aprendizaje, formación y prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditación de la formación en la empresa • Módulos formativos CNC • Desconocimiento sistema de acreditación
Hipótesis específica 7ª: Sociedad del conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discurso sobre la sociedad del conocimiento. 2) Adecuación a los cambios tecnológicos y organizativos 3) Adecuación o correspondencia entre formación y empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos sociedad del conocimiento: • Nuevas tecnologías y demanda de cualificación • Formación específica en el puesto de trabajo • Correspondencia formación/empleo

Fuente: Elaboración propia

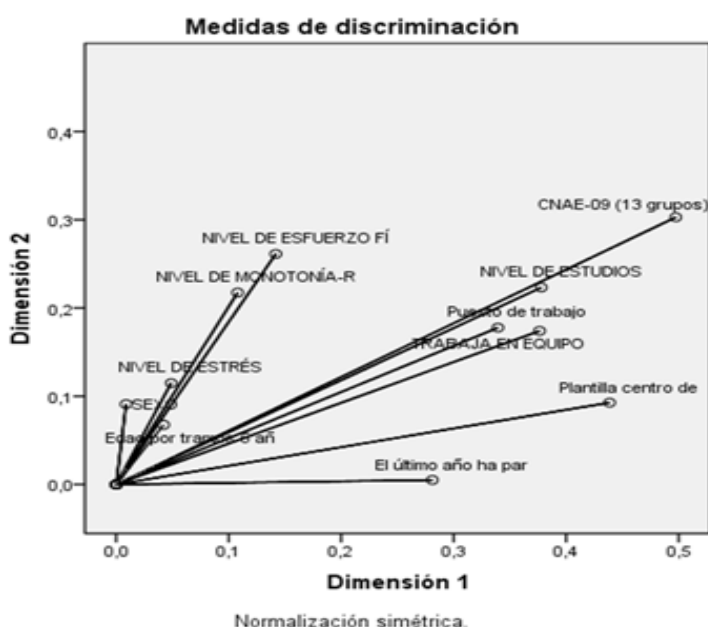
5.4. Clasificación y criterios de selección

El examen y análisis de las fuentes de datos estadísticas nos pueden ayudar a formular una tipología con los perfiles para las entrevistas previstas y para seleccionar los casos de estudios. La selección no debería ser sólo resultado del análisis de datos estadísticos, sino también de las consideraciones teóricas que sobresalen en el examen de la literatura. Dos bases de datos nos pueden ser de utilidad.

La ECVT sólo está disponible hasta el año 2010, pero tiene la ventaja de ofrecer datos de tipo individual y de tipo estructural, esta es quizás la mejor encuesta porque tiene un amplio abanico de variables que contribuyen a captar distintos tipos de participación en la formación en la empresa. En primer lugar, en relación con las características de las personas, edad, nivel de estudios y sexo nos permite ver la importancia que puede tener el "capital humano" para la selección de los perfiles. Y, en segundo lugar, las características estructurales nos permiten ver qué influencia puede tener la organización del trabajo, las viejas y las NFOT, así como el tamaño de la empresa y el sector de actividad. En pocas palabras, la ECVT tiene ventajas sobre otras encuestas porque nos permite combinar los dos tipos de variables.

El análisis de clasificación de correspondencias múltiples (ACM) nos puede ofrecer una pista de las variables discriminantes. El ACM es una técnica de clasificación de las variables y de sus categorías a partir un punto central (representado por el valor 0) y nos facilita una clasificación espacial de los distintos grupos de perfiles susceptibles de estudio. El siguiente ACM nos muestra dos dimensiones.

Gráfico 9. Factores discriminantes



Fuente: Elaboración propia con datos MCVL 2015

- La primera dimensión (1) se representa por un eje horizontal. En esta dimensión tiene un papel discriminante el sector de actividad (0,497), el tamaño de la empresa (0,439) y el trabajo en

equipo (0,376), que es una NFOT. Estas tres son variables estructurales. La variable individual más importante es el nivel de estudios (0,378). Estas son las variables que más se del centro. En esta dimensión primera se ubica también la formación en la empresa

- La segunda dimensión (2) se representa por un eje vertical. Las variables discriminantes son: el nivel de estudios, el nivel de esfuerzo físico del puesto de trabajo y la monotonía-rutina del puesto de trabajo (taylorista). La formación en la empresa tiene poca influencia en esta segunda dimensión.

En conjunto, en las dos dimensiones vemos que tienen más peso discriminante las variables estructurales y en cambio de las individuales sólo tiene influencia el nivel de estudio. Las otras variables como la edad y el sexo no tienen efectos discriminantes, lo que ya nos ofrece un criterio de selección.

Tabla 6. Medidas de discriminación

	Medidas de discriminación		Media
	Dimensión 1	Dimensión 2	
Plantilla centro de trabajo	,439	,093	,266
Puesto de trabajo	,339	,178	,259
TRABAJA EN EQUIPO	,376	,174	,275
NIVEL DE MONOTONÍA-RUTINA	,108	,217	,163
NIVEL DE ESTRÉS	,049	,115	,082
NIVEL DE ESFUERZO FÍSICO	,142	,261	,202
CNAE09 (13 grupos)	,497	,303	,400
El último año ha participado en curso formación de su empresa	,281	,005	,143
SEXO	,009	,091	,050
NIVEL DE ESTUDIOS	,378	,223	,301
Edad por tramos 5 años	,042	,068	,055
Total activo	2,66	1,72	2,194
	1	8	

Fuente: elaboración propia con datos MCVL 2015

El siguiente gráfico realizado a partir de la ECVT nos ofrece una clasificación más pormenorizada. En la dimensión 1, a la izquierda se encuentran los sectores y tipos de empresas que más hacen formación. Estos cinco grupos podrían ser la base para la elección del estudio de casos.

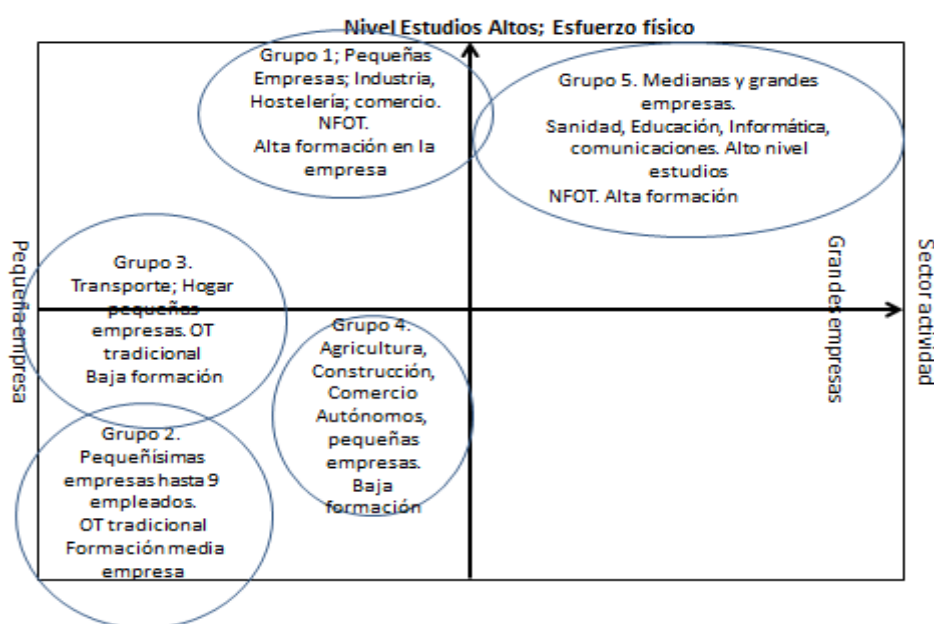
Grupo 1. En este grupo se ubican empresas pequeñas, entre 10 y 49 trabajadores, de sectores como Industria, Hostelería y Comercio. Estas empresas tienen un nivel medio de formación continua; el perfil a entrevistar puede ser empleado y encargado; jóvenes de diferentes edades comprendidas entre las cohortes de 16 a 20 años y entre 29 y 34 años, con perfil dominante masculino. En este grupo de empresas están empleadas personas que trabajan en equipo y con bajo nivel de esfuerzo físico; los puestos de trabajo apenas tienen monotonía y repeticiones, por lo cual estaríamos aquí detectando perfiles que trabajan con NFOT y hacen bastante formación en la empresa.

Grupo 2. Aquí se ubican empresas pequeñísimas, de hasta 9 empleados y de sectores como Hostelería, Comercio e Industria; con organización del trabajo tradicional. Estas empresas tienen un nivel medio de formación continua. El perfil dominante son empleados y las cohortes de edad que revisten interés son todas aquellas menores de 34 años.

Grupo 3. Igualmente se trata de un grupo de empresas pequeñísimas, con menos de 9 empleados, de sectores como el Transporte y el Hogar. La organización del trabajo es tradicional. Pero una de sus características es que la formación impartida en la empresa es escasa. El perfil a entrevistar es mixto, las cohortes de edad están comprendidas entre los 20 y 34 años y en su mayoría son empleados.

Grupo 4. Un rasgo distintivo de este grupo son los autónomos, tantos los falsos como los autónomos reales, de sectores como la Construcción, la Agricultura y el Comercio. Igualmente también tienen cabida en este grupo los empleados de pequeñísimas empresas de menos de 9 trabajadores. El perfil dominante es masculino y la organización del trabajo es tradicional. Este es el grupo que menos participación tiene en la formación continua.

Gráfico 10. Distribución espacial de los grupos y formación



Fuente: Elaboración propia con datos MCVL 2015

Grupo 5. Finalmente aquí se ubican empresas medianas (entre 50-249 trabajadores) y pequeñas, entre 10 y 49 empleados, así como algunas de más de 250 empleados. Los sectores son Educación, Sanidad, Administración Pública, Informática y Comunicación. Aquí podrían ubicarse empresas vinculadas a las nuevas tecnologías, "star ups". El perfil de la fuerza de trabajo es cualificado, se trata de empleados y encargados con una organización del trabajo moderna. El perfil predominante es femenino y muchos trabajadores participan en la formación continua.

Tabla 7. Tipología de los grupos

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Sexo	Masculino (65%)	Ligero masculino (56%)	Mixto	Masculino (65%)	Femenino 56%
Edad	20-24;30-34	25-34 años	20-34	20-34	25-29; 30-34
Categoría	Empleados, encargados	Empleados	Empleado 84%	Autónomos	Empleados (61%); Encargados

					30%
Sector	Industria; comercio, Hostelería	Hostelería, Inmobiliarias; industria	Hogar, Transporte, Comercio	Agricultura, Construcción,	Educación, Sanidad; APP; informática, Comunicación
OT	Equipo, NFOT; bajo estrés, bajo esfuerzo físico, baja monotonía	OT Tradicional; Alto nivel stress, monotonía y repetición; Esfuerzo físico	Bajo nivel esfuerzo físico, baja monotonía	Estrés alto, bajo esfuerzo, baja monotonía	Estrés alto, bajo esfuerzo, baja monotonía
Tamaño	Pequeñas empresas 10-49; y Medianas 50-249	Pequeñísimas hasta 9	Pequeñísimas hasta 9 (67%)	Pequeñísimas empresas 98%	Mediana y pequeña empresa, 32% y 24%
Formación empresa	Media 36%	Media 27%	baja 19%	baja 14%	Muy alta 58%

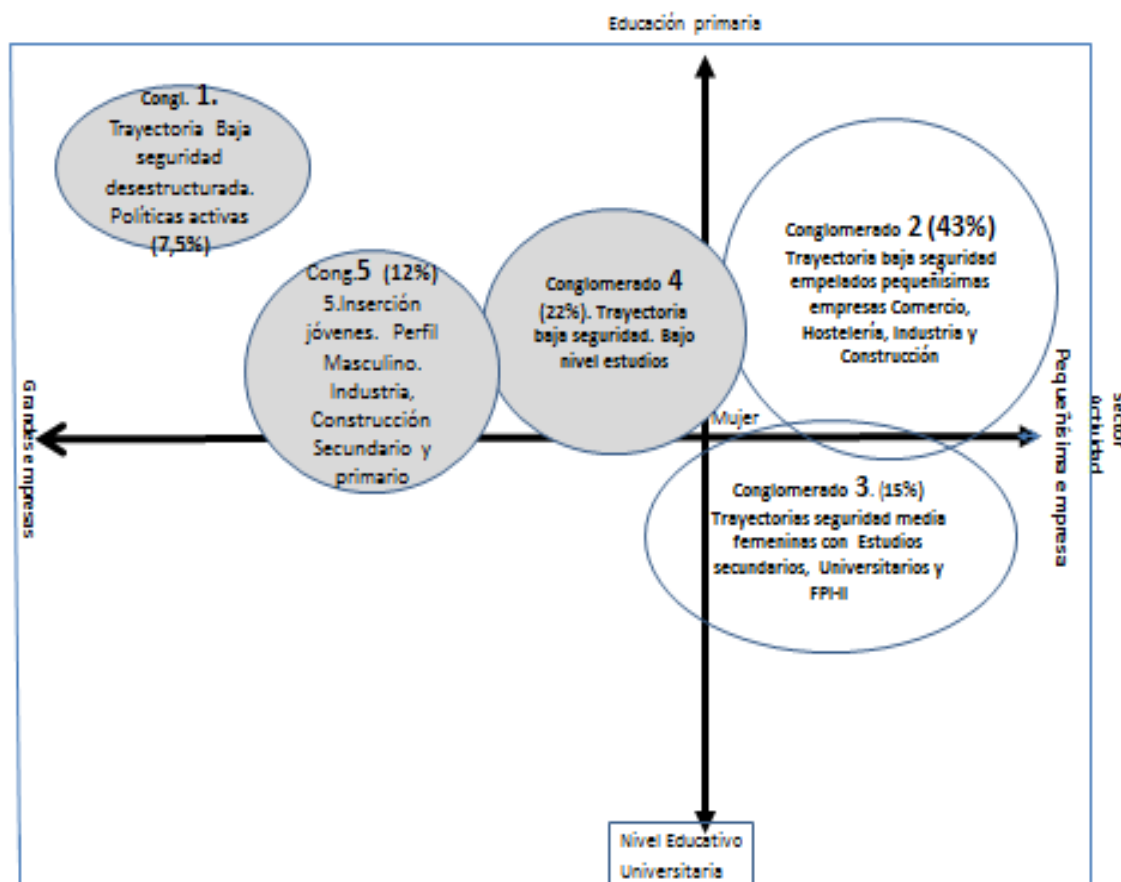
5.5. Tipología de las trayectorias

El siguiente análisis se ha realizado con la Muestra Continúa de Vidas Laborales (MCVL), con datos registrales de la Seguridad Social. El análisis combina dos técnicas estadísticas, un análisis de correspondencias múltiples y uno de clasificación jerárquico. Este tipo de análisis es habitual en los estudios de segmentación del mercado de trabajo porque facilita la contextualización de las trayectorias y permite añadir las variables estructurales y las individuales (Miguélez y Lopez-Roldan 2014). Estas técnicas de análisis nos facilitan una distribución espacial de las categorías de las variables con respecto al centro (valor=0). La cercanía o lejanía entre las distintas categorías de las variables nos muestra la formación de conglomerados, lo que es útil para definir una tipología de las trayectorias, así como para identificar las variables discriminantes.

5.4.1. Clasificación de los contratos de aprendizaje y formación

Las variables con más peso discriminante son estructurales: el sector de actividad (1,092) y el tamaño de la empresa (,668) en la primera dimensión (véase gráfico 3). Y en la segunda dimensión las variables con más peso discriminante son individuales: la edad (,827) y el nivel de estudios (4,38). Por el contrario, la variable sexo permanece muy junto al centro entre 2007-2015, sin capacidad de discriminación (,002). La varianza explicada es alta (72%).

Gráfico 11. Distribución espacial de los conglomerados en dos dimensiones: sector y nivel de educación



Fuente: Elaboración propia con datos MCVL (2007-2015).

Las variables fuertemente asociadas, y estadísticamente significativas, a la clasificación de los conglomerados son: la edad, el sector y el tamaño de la empresa (véase V Cramer o 0,644; 0,544 y 0,504 respectivamente). En torno a estas dimensiones podemos distinguir la formación de cinco conglomerados, cuyas características son las siguientes.

1. Trayectoria baja seguridad y desestructurada con empleo comunitario en programas de políticas activas. El primer conglomerado es pequeño y sólo representa al 7,4% de los jóvenes que han tenido contrato de aprendizaje y formación durante el periodo estudiado, con una ligera mayoría de mujeres (53%). Las cohortes de edad que lo conforman son personas de 35 a 39 años e incluso más. El nivel de estudios es bajo: 32% estudios primarios y 52% secundarios. El 78% de los jóvenes-maduros de este conglomerado son empleados de la Administración Pública en calidad de empleo comunitario gestionado desde el ámbito local; otro 20% de ellos figuran como empleados en la Educación. El tamaño de las empresas mayoritario es de 25 a 50 empleados (33%), seguido de 11 a 25, pero también en grandes empresas de 251 a 500 (14%). La mayoría de estas personas han tenido una baja seguridad (84%) y solo un 16% ha tenido una seguridad media.

2. Trayectorias baja seguridad de jóvenes empleados en pequeñísimas empresas de Comercio, Hostelería, Industria y Construcción. Este es el conglomerado de mayor tamaño, representando el

43% del conjunto de los jóvenes que han tenido contratos de aprendizaje y formación. Está formado por igual por hombres y mujeres y una diferencia con respecto al conglomerado anterior es la edad, son más jóvenes: el 42% tienen entre 20 y 24 años y el 53% entre 25 y 29 años. El 55% tiene estudios secundarios, el 25% primarios y el 15% tiene estudios de FPI y FPII. Los sectores donde se ubican son Comercio (44%), Hostelería (22%), seguido de Industria (9%) y Construcción (4%). Se emplean en la pequeñísima empresa de 1 a 9 empleados (92%) y, de nuevo, la mayoría de estos jóvenes han tenido una trayectoria de baja seguridad (98%).

3. Trayectoria seguridad media feminizada y empleadas de servicios. Este conglomerado representa el 15,1% del total de los jóvenes que estamos estudiando. Una de sus principales características es que la mayoría son mujeres (62%). Por edad la cohorte más numerosa es de 25 a 29 años (76%), seguida por la de 30 a 34 años (20%). Otro rasgo distintivo es que el nivel de estudios más numeroso de este conglomerado son los secundarios (46%) y universitarios (28%), seguidos de FPI-II (14%). Nótese que los contratos de aprendizaje y formación no se prevén para estudios universitarios y de FP, sino para jóvenes con bajo nivel de estudios, razón por la cual pensamos que se hace un uso de fraude de ley o de excesiva laxitud en la aplicación de la norma (véase CCOO 2015). Por sectores de actividad destacan Comercio (39%), Hostelería (13%), Servicios Profesionales (10%), y Banca y Seguros (7%). Por tamaño de empresa destaca la proporción de los empleados en pequeñísimas empresas de 1 a 10 trabajadores (92%). La trayectoria de estos jóvenes se caracteriza por la baja seguridad contractual (55%), pero inmediatamente hemos de añadir que en este grupo se ubican la mayor proporción de jóvenes que han tenido una trayectoria de seguridad media (44%). Es decir durante el periodo 2007-2015 ha tenido entre el 30% y 80% de sus días laborales con algún contrato estable (Alós, 2014).

4. Trayectoria baja seguridad con bajo nivel de estudios y empleados en servicios. Esta agrupación representa el 12,4% del total. Según el sexo destaca la mayor presencia de hombres (52%) que de mujeres. Las cohortes de edad más importantes están comprendidas entre los 20 y 24 años y entre 25 y 29 años, que representan respectivamente el 54% y el 20% del conglomerado. El nivel de estudios es bajo: el 54% tiene estudios secundarios y el 34% primarios. Los sectores donde se ubican son Administración Pública (33%), Educación (25%) y Comercio (20%). Están empleados en pequeñas y medianas empresas: entre 11 y 25 trabajadores (34%), 26 a 50 (28%), 50 a 100 (16%), y de 101 a 250 (9%). La trayectoria de estos jóvenes se ha caracterizado por una baja seguridad abrumadora (99%), lo que quiere decir que más del 70% del tiempo de vida laboral ha transcurrido con diversos tipos de contratos inestables.

5. Inserción inicial de los más jóvenes con bajos niveles de estudio. Este agrupamiento representa el 22% del total, dominando el perfil masculino (66%). Este agrupamiento se diferencia de los anteriores porque está formado por los más jóvenes; con una alta presencia de jóvenes entre 16 y 19 años (32%) y aún mayor de los de entre 20 y 25 años (67%). Estos jóvenes son los que probablemente participen realmente en los programadas de formación dual en sentido estricto. Por eso, quizás no sea pertinente hablar de trayectorias, sino de inserción inicial. Su nivel de estudios es primario (55%) y secundario (40%). Los sectores más representados son Hostelería (38%), Industria (17%) y Construcción (15%). En su mayoría son empleados de pequeñísimas empresas.

Su seguridad contractual es baja, como era de esperar por su edad y porque apenas han tenido tiempo para desarrollar trayectorias. En este orden, todos los conglomerados han tenido una trayectoria de baja seguridad, solo el segundo conglomerado cuenta con un moderado número de personas con

trayectoria de seguridad media. Y en general la trayectoria de seguridad alta es insignificante estadísticamente.

Los conglomerados están discriminados fundamentalmente por el sector y por la edad. Pero los agrupamientos se conforman con la interacción con otras variables, como el sexo, nivel de estudios, tamaño de la empresa y trayectoria de seguridad, lo que nos ha llevado a distinguir distintos perfiles para formar la siguiente tipología a partir de los rasgos dominantes de cada conglomerado. Los conglomerados muestran la estratificación segmentada generada a través de los contratos de aprendizaje y formación.

Tabla 8. Tipología de los conglomerados y perfiles

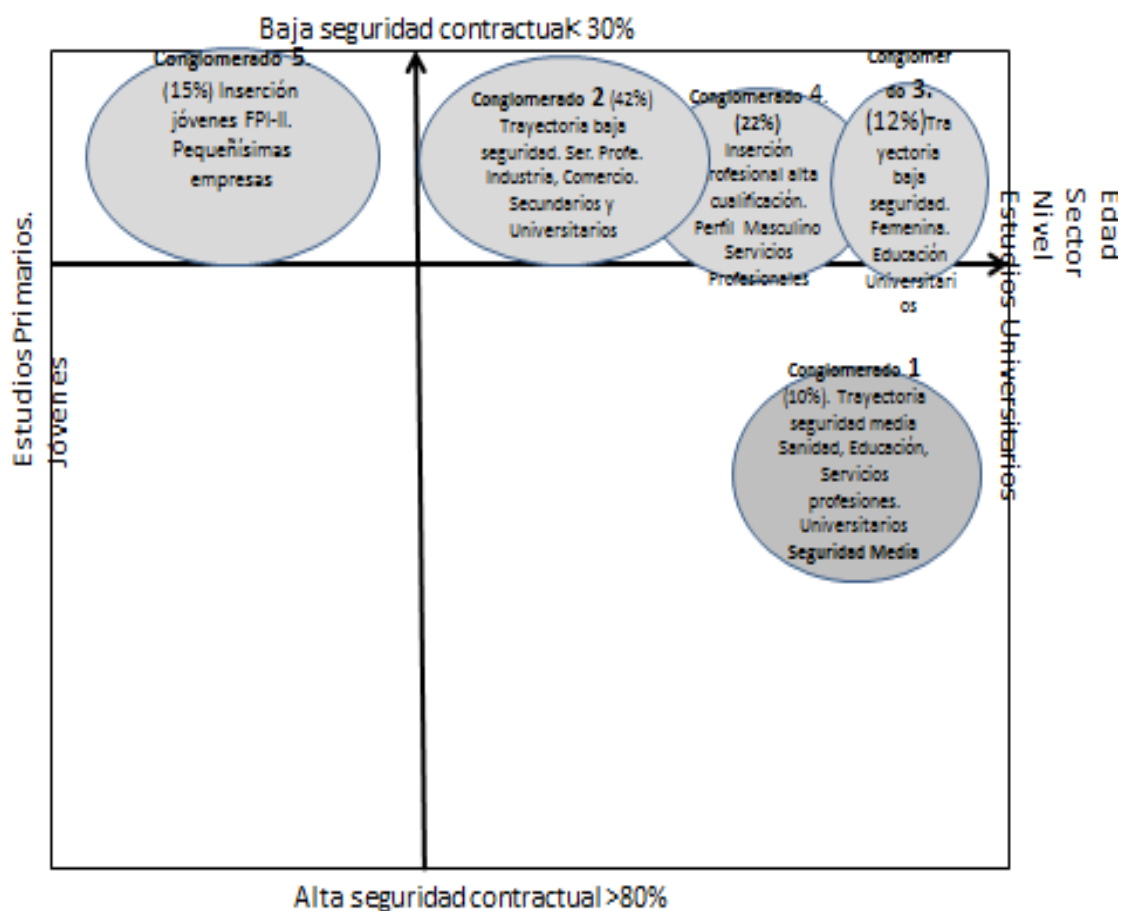
	1. Trayectoria baja seguridad desestructurada; empleo comunitario (7,4%)	2. Trayectoria baja seguridad, empleados pequeñas empresas (43%)	3. Trayectoria seguridad media, femenina (15,1%)	4. Trayectoria baja seguridad con bajo nivel de estudios y empleados en servicios (12,4%)	5. Inserción inicial Masculina y más jóvenes (22%)
Sexo	Pocas más mujeres	Hombres/Mujeres	Muchas más mujeres	Pocos más hombres	Muchos más hombres
Edad	Más 35 años	20-24; 25-29	25-29; 30-34	25-29; 30-34	16-19; 21-25
Nivel estudios	Primarios; Secundarios	Secundarios; Primarios.	Secundarios y Universitarios, FPI-II	Primarios; Secundarios	Primarios; Secundarios
Sector	AAPP (políticas activas)	Comercio, Hostelería, Industria y Construcción	Comercio, Hostelería, Servicios Profesionales	AAPP, Educación, Comercio	Hostelería, Industria y Construcción
Tamaño empresa	Disperso	Pequeñísimas	Pequeñas empresas	Pequeñas empresas	Pequeñísimas empresas
Trayectoria seguridad	Baja	Baja	Baja; Media	Baja	Inserción inicial

Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

5.4.2. Clasificación contratos de prácticas

En la primera dimensión las variables con más peso discriminante son la edad (,686), el sector de actividad (,628) y el nivel de estudios (,625). Es decir una interacción discriminante entre variables de atributos individuales y estructurales, lo que concuerda con otros hallazgos explicados desde las teorías de la segmentación del mercado de trabajo. En la segunda dimensión la variable más discriminante es el nivel de seguridad contractual (,523). En cambio, el sexo no es discriminante en ninguna de las dos dimensiones (,003 y ,013 respectivamente). La varianza explicada es moderada (64%).

Gráfico 12. Distribución espacial de los contratos de prácticas



Fuente: Elaboración propia con datos MCVL (2007-2015)

1. Trayectorias seguridad media y de personas cualificadas con ligero perfil femenino. El primer conglomerado representa el 10% del total de los jóvenes que han tenido contratos de prácticas entre 2007 y 2015. Hay una ligera mayoría de mujeres (53%) y las principales cohortes de edad son entre 25 y 29 años (27%), entre 30 y 34 (23%) y entre 35 y 39 años (29%), mayores que las edades de los siguientes conglomerados. La mayoría tienen estudios universitarios (45%), seguidos de las personas con estudios secundarios (31%). Es decir, se trata de personas cualificadas que están empleadas en Sanidad (24%), Educación (24%) y Servicios Profesionales (15%). Una parte importante de ellos trabajan en empresas de más de 500 empleados (34%) y de 251 a 500 (14%), aunque también en pequeñas empresas de 1 a 10 empleados (19%). La mayoría ha tenido una trayectoria de seguridad media (53%), lo que contrasta con los perfiles de aprendizaje y formación que han tenido una trayectoria de baja seguridad como hemos visto en el anterior epígrafe. Asimismo, es el conglomerado que tiene una seguridad media muy superior al resto de los contratados en prácticas, lo que, recordemos, significa que entre el 30% y 80% de sus días de contratación laboral han tenido algún contrato indefinido durante el periodo 2007-2015.

2. Trayectorias de baja seguridad en pequeñas empresas y perfil mixto. Representa el 42% del total, con presencia de hombres y mujeres a partes iguales. La mayoría se ubica en la cohorte de 25 a 29

años (50%), seguida de la de 20 a 24 años (41%). El nivel de estudios es de secundaria (36%) y universitaria (36%), con una presencia de jóvenes con FPI y FP II (19%) superior a la media general (15%). Los sectores que cuentan con mayor participación en este grupo son Servicios Profesionales (19%), Comercio (15%), e Industria (14%), entre otros de menor importancia. Igualmente, otra diferencia respecto al conglomerado 1 es la mayor proporción de empleos en pequeñísimas empresas de a 10 trabajadores (31%), seguida de empresas de 11 a 25 (15%), y de 26 a 50 (12%). Es abrumadora la trayectoria de baja seguridad (99%), lo que implica que la mayor parte (70%) de su tiempo de relación laboral ha transcurrido saltando entre contratos temporales.

3. Trayectoria baja seguridad, con perfil feminizado y universitario. El tercer conglomerado supone el 12% del total. Domina el perfil femenino (59%) y la cohorte más importante es la de 25 a 29 años (60%), seguida de la de 30 a 34 años (38%). El nivel de estudios es ostensiblemente universitario (96%) y otro rasgo diferenciador respecto a los grupos anteriores es que se trata de empleados de la Educación en su mayoría (53%), seguido de Servicios Profesionales (19%). Por tamaño de empresa es mayoritario el empleo en empresas de más de 500 trabajadores (55%), seguido de 251 a 500 (18%). Pero la trayectoria es de baja seguridad (98%), ya que estos jóvenes solo han tenido contratos temporales entre 2007 y 2015.

4. Inserción profesional con estudios universitarios y perfil mixto en Servicios Profesionales. Este conglomerado representa el 22% del total, con una ligerísima mayor participación de los hombres (51%). La edad dominante es de 25 a 29 años (88%). El nivel de estudios es universitario (92%), lo que concuerda con el hecho de que se han incorporado más tarde al mercado de trabajo, probablemente después de acabar sus estudios y por tanto no han tenido prácticamente tiempo de desarrollar una trayectoria. El sector con mayor participación es los Servicios Profesionales (43%), seguido de Industria (21%) y Transporte y comunicaciones (14%). El tamaño de empresa más importante es el de más de 500 trabajadores (25%), seguido de 251 a 500 (15%) y de 100 a 250 (13%). Todos ellos solo han tenido contratos temporales en este periodo.

5. Inserción perfil masculino de los más jóvenes con FP I y FP II en pequeñísimas empresas. Representa el 15% del total. El perfil dominante es masculino (58%) y un rasgo distintivo respecto a los conglomerados anteriores es que el 84% tienen entre 20 y 24 años, es decir son más jóvenes. Además, es el conglomerado con mayor proporción de titulados en FPI y FP II (36%) y de estudios secundarios (45%). Los sectores donde están empleados son Comercio (40%) e Industria (18%); la mayoría de ellos (62%) en pequeñísimas empresas de 1 a 9 trabajadores. En realidad estos jóvenes están en el inicio de su trayectoria o en la primera inserción laboral.

Tabla 9. Tipología y perfiles de los conglomerados

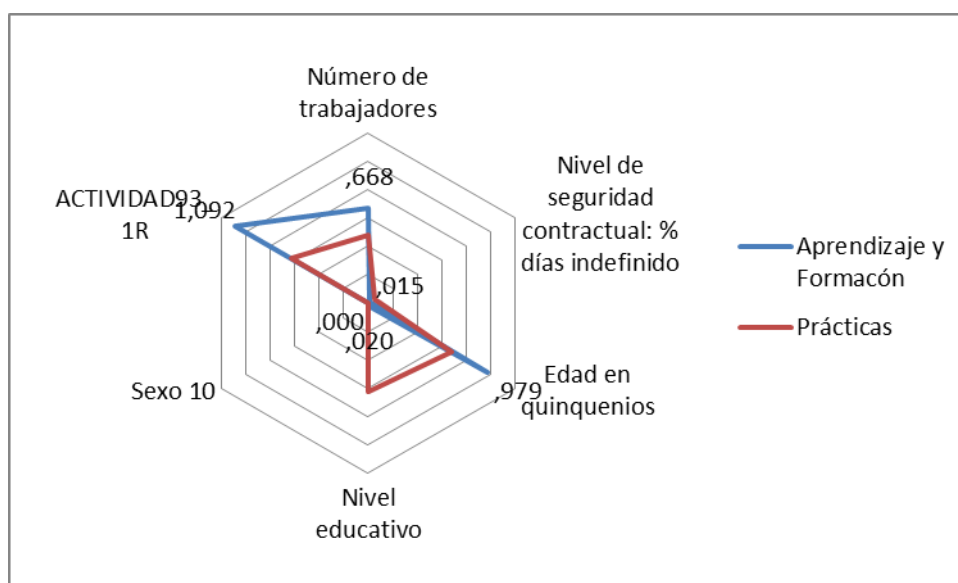
	1 Trayectorias de seguridad media de personas cualificadas con perfil femenino dominante	2 Trayectorias de baja seguridad en pequeñísimas empresas y perfil mixto (42%)	3 Trayectoria baja seguridad de mujeres universitarias de sectores de Educación (12%).	4 Inserción profesional universitaria y Perfil mixto. en Servicios Profesionales (22%)	5 Inserción masculina de los más jóvenes con FP I y FP II en pequeñísimas empresas. (15%)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

	(10%)				
Sexo	Un poco más mujeres	Hombres/Mujeres	Mujeres	Hombres/Mujeres	Hombres
Edad	35-39; 30-34; 25-29	25-29; 20-24	25-29 años	25-29	20-24
Nivel estudios	Universitarios; Secundarios	Secundarios; Universitarios; FPI-FPII	Universitarios	25-29	FPI-FPII; Secundarios
Sector	Sanidad; Educación; Servicios Profesionales	Servicios Profesionales; Comercio; Industria	Educación	Servicios Profesionales; industria, Transporte y comunicaciones;	Comercio; Industria
Empresa	Grandes empresas 251-500 y más de 500	Pequeñísimas y pequeñas empresas	Grandes empresas 251-500 y más de 500	Grandes empresas 251-500 y más de 500	Pequeñísimas empresas
Trayectoria seguridad	Seguridad media	Baja	Baja	Baja	Baja. Inserción inicial

Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

En síntesis, en términos comparados, podemos ver en el siguiente gráfico como para la dimensión 1 de los contratos de aprendizaje y formación es más discriminante el sector de actividad y la edad, mientras que para los contratos en prácticas destaca el nivel de estudios como variable discriminante y diferenciadora. El sexo no es discriminante, ni el nivel de seguridad en la trayectoria. Los conglomerados nos ha mostrado la estratificación segmentada que se genera con los contratos de prácticas.

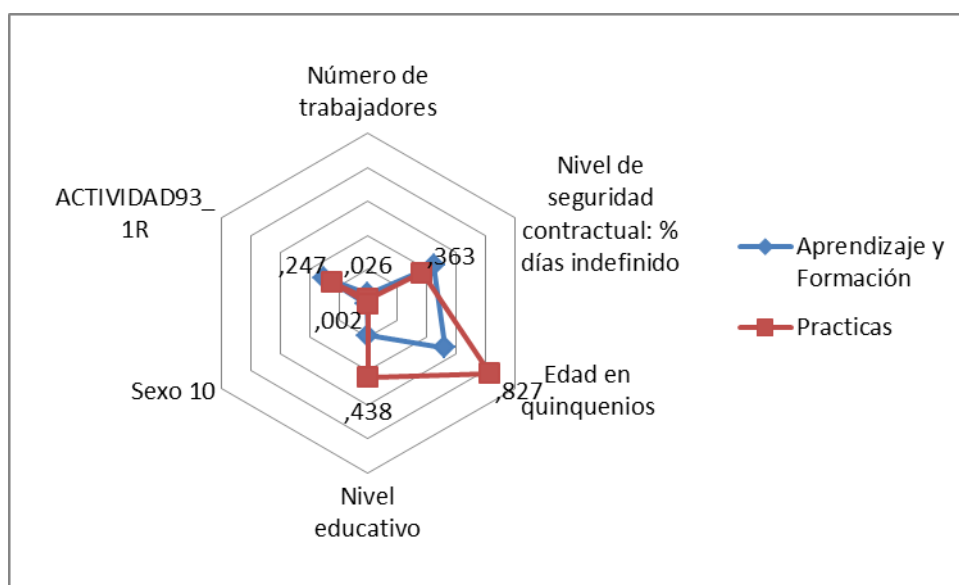
Gráfico 13. Variables discriminantes comparadas dimensión 1



Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

Y en la dimensión 2 también el nivel educativo sigue siendo más discriminante en los contratos de prácticas, así como la edad, lo que constituye una diferencia notable con respecto a los contratos de aprendizaje y formación, como era de esperar hipotéticamente. En las otras variables las diferencias no son reseñables.

Gráfico 14. Variables discriminantes dimensión 2



Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

5.4.3. Movilidad laboral y rotación en el empleo

El elemento diferenciador entre los colectivos de jóvenes estudiados no es precisamente la seguridad de sus trayectorias. Como hemos visto tanto los jóvenes con contratos de aprendizaje y formación como los de contratos en prácticas han tenido una trayectoria de baja seguridad. Para la gran mayoría más del 70% de su tiempo transcurrido en el mercado de trabajo ha sido en base a distintos tipos de contratos y en conglomerados concretos apreciamos que estamos hablando de inserción laboral inicial y no de trayectoria. Por todo ello, quizás el rasgo más relevante es la movilidad en el empleo y la rotación entre contratos y empresas, lo que denota una importante flexibilidad cuantitativa en el mercado de trabajo.

Movilidad de los contratos de aprendizaje y formación

En relación al conglomerado 1, formado por las trayectorias de baja seguridad desestructuradas de personas con empleo comunitario derivado de las políticas activas, resalta el hecho que han trabajado en menos empresas entre 2007 y 2015 y han tenido un menor número de contratos que la media. Asimismo, el número de cambios ascendentes de categoría es inferior a la media y el cambio de sector no la supera. Ello es indicativo de que han estado más tiempo desempleados, como lo demuestra el hecho de que es el conglomerado con más días desempleados (591) y es el que menos días ha estado

ocupado. En pocas palabras, las personas de este conglomerado de trayectoria de baja seguridad desestructurada han pasado la mayor parte de su vida laboral entre contratos temporales y el desempleo, siendo las más castigadas por la precariedad y la incertidumbre.

Tabla 10. Indicadores de medias de rotación y movilidad en el empleo

	Nº de empresas diferentes en las que trabajó entre 2007 y 2015	Nº de relaciones en las empresas que trabajó entre 2007 y 2015	Nº de cambios ascendentes de grupo de cotización 2007-2015	Nº de cambios descendentes de grupo de cotización 2007-2015	Nº de cambios de Provincia 2007-2015	Nº de cambios de sector 2007-2015	Nº días parado 2007-2015	Nº días ocupados 2007-2015
1. Trayectoria baja seguridad desestructurada	3,3	4,8	0,4	1,0	0,2	1,8	591	303
2. Trayectoria baja seguridad empleados de pequeñas empresas	4,1	7,4	0,9	1,3	0,6	2,1	237	538
3. Trayectorias seguridad media femeninas	4,6	8,1	1,1	1,7	0,7	2,6	170	542
4. Trayectorias con bajo nivel estudios	3,0	5,0	0,5	0,8	0,4	1,5	295	406
5. Inserción laboral masculina	2,3	3,5	0,3	0,5	0,2	0,8	130	446
Total	3,6	6,1	0,7	1,1	0,5	1,8	237	484

Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

El conglomerado 2, está formado por trayectorias con baja seguridad de los empleados de pequeñas empresas de Comercio, Hostelería e Industria. Sus componentes, han pasado por más empresas que la media y han tenido más cambios de contrato, lo que es indicativo de una mayor rotación del empleo. Por tanto, la mayor parte del tiempo de relación laboral de estos jóvenes lo ha pasado brincando entre contratos temporales, lo que refleja un alto grado de precariedad laboral. Este grupo ha tenido más cambios descendentes que ascendentes, así como un ligero mayor cambio de provincia y de sector de actividad que la media. A diferencia del conglomerado anterior, éste tiene menos días de desempleo y más días de ocupación entre 2007 y 2015.

El tercer conglomerado está formado por las trayectorias de seguridad media y feminizadas, de modo que entre 2007 y 2015 han tenido episodios con contratos temporales y contratos estables. Este conglomerado se caracteriza por una alta rotación del empleo, como lo prueba el hecho de haber trabajado en 4,6 empresas de media y haber tenido 8,1 contratos. Pero presenta movilidad ascendente y descendente superior a la media y una alta movilidad intersectorial. Este conglomerado ha tenido casi un año de desempleo y alrededor de un año y medio de contrato. En pocas palabras, todos estos indicadores muestran una alta flexibilidad cuantitativa en los contratos de aprendizaje y formación de los jóvenes.

El cuarto conglomerado, trayectorias con baja seguridad y bajo nivel de estudios, ha tenido menos cambios de empresa, pero más cambios de contrato que la media. La movilidad ascendente ha sido inferior a la media, lo que significa que sus contratos de trabajo se han circunscrito a la categoría de peones y apenas han tenido oportunidades de mejora ocupacional. Estos jóvenes han tenido casi un año en situación de desempleo y cerca de un año y medio de contrato laboral acumulado durante el periodo 2007-2015. Por consiguiente, no solo han pasado por una trayectoria de inseguridad porque más del 70% de su tiempo de relación laboral ha sido con contratos temporales, sino que además han transitado hacia el desempleo de forma no episódica.

Y el quinto conglomerado, formado por los más jóvenes, entre 16-19 y 20-24 años, han tenido 2,3 contratos en empresas diferentes. Un número de contratos inferior a la media, como su movilidad ascendente y descendente, así como los días en situación en desempleo o los días ocupados. Por tanto, en este conglomerado es más apropiado hablar de inserción inicial que de trayectoria propiamente dicha.

Movilidad de los contratos de prácticas

En el conglomerado 1, formado por personas cualificadas con perfil ligeramente femenino, observamos que es el que más cambios de empresa han tenido, una media de 3,1 a lo largo del periodo 2007-2015. Es precisamente el grupo de mayor edad e, igualmente, ha tenido el mayor número de contratos (8,8). En pocas palabras, es el grupo que más rotación ha tenido en el empleo, lo que indica que a pesar de ser de mayor edad no ha conseguido estabilizarse en el empleo, aunque sea el grupo que tiene la seguridad media más importante. También es el grupo que ha tenido mayor movilidad ascendente, en cambios de categoría en la escala de 1 a 10 del régimen de la Seguridad Social. En este sentido, puede que hayan sido contratos inicialmente en categorías medias, como técnicos de apoyo y posteriormente hayan pasado a ser contratados como licenciados e ingenieros. Pero también han tenido movilidad descendente, lo que significa bajar de categoría y estar en algún momento en desempleo. El número de cambios de provincia y de sector es el más alto, lo que indica una movilidad horizontal importante. No obstante, la movilidad entre CCAA es baja en este conglomerado y en todos en general, por lo que hemos obviado tratarla.

El segundo conglomerado de trayectorias de baja seguridad es de perfil mixto y se localiza en pequeñas empresas. Presenta igualmente una alta rotación en el empleo, con cambios entre empresas, un alto número de contratos, así como una movilidad ascendente y descendente ambas superiores a la media. El número de cambios sector es también ligeramente superior a la media.

El tercer conglomerado, de trayectorias de baja seguridad y de mujeres universitarias del sector de la Educación, tiene un número de cambios entre empresas superior a la media, así como de contratos bastante superior a la media, lo que es indicativo de su alta rotación en el empleo. En cambio, en relación a la movilidad ascendente y descendente está en la media, lo que probablemente indica que sus componentes han sido contratados la mayoría de las veces como licenciada/do. Y en cuanto a la movilidad horizontal, de sector y de provincia es ligeramente superior a la media.

El cuarto conglomerado, inserción masculina en Servicios Profesionales, presenta un número inferior de cambios entre empresas y el número de cambios de contrato está cerca de la media, lo que probablemente indica una menor rotación que los grupos anteriores, lo que concuerda con su mayor

nivel de cualificación y de estudios universitarios. La movilidad ascendente y descendente se aproxima a la media, lo que concuerda con la idea de que han sido contratados como licenciados o técnicos de grado medio y han mantenido el mismo tipo de contrato, aunque en algunas ocasiones pueden haber pasado por situaciones de desempleo. La movilidad sectorial se sitúa también en la media.

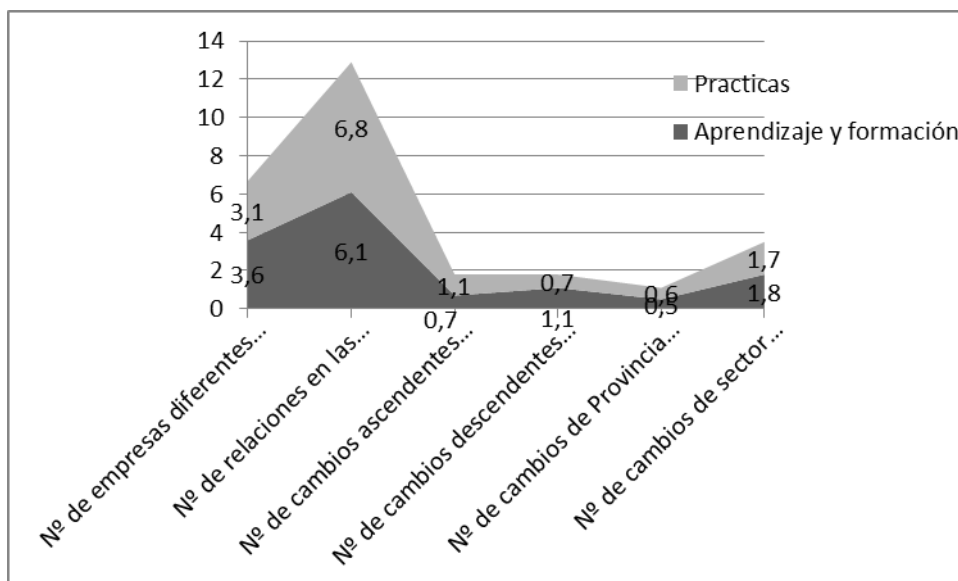
Por último, el quinto conglomerado, lo forman los más jóvenes con perfil masculino y titulación de FPI y FPII. Este grupo ha tenido menos rotación en el empleo porque están en su etapa de inserción inicial en el mercado de trabajo. Aunque se sitúan por debajo de la media, sus componentes han pasado por 2,3 empresas entre 2007 y 2015 y han tenido 4,3 contratos diferentes. Igualmente el número de cambios de categoría es bajo, apenas han tenido oportunidad de ascender ni de descender y tampoco han tenido muchas oportunidades para cambiar de sector de actividad. En cualquier caso su nivel de rotación es inferior a la media, como era de esperar por su juventud (20-24 años).

Tabla 11. Movilidad y rotación en el empleo de los contratos en prácticas

	Nº de empresas diferentes en las que trabajó entre 2007 y 2015	Nº de relaciones en las empresas que trabajó entre 2007 y 2015	Nº de cambios ascendentes de grupo de cotización 2007-2015	Nº de cambios descendentes de grupo de cotización 2007-2015	Nº de cambios de Provincia 2007-2015	Nº de cambios de sector 2007-2015	Nº días parado	Nº días ocupado
1. Trayectorias de personas cualificadas con perfil femenino dominante	3,9	8,8	1,3	1,0	0,7	2,3	151	631
2. Trayectorias de baja seguridad en pequeñísimas empresas y perfil mixto (42%)	3,1	6,9	1,2	0,8	0,6	1,8	219	509
3. Trayectoria de mujeres universitarias de sectores de Educación. 3	3,4	7,6	1,1	0,7	0,8	1,8	126	700
4. Trayectoria masculina en Servicios Profesionales	2,9	6,9	1,2	0,7	0,6	1,7	239	564
5. Inserción masculina de los más jóvenes con FP I y FPII en pequeñísimas empresas	2,3	4,3	0,8	0,5	0,3	1,0	193	490
Total	3,1	6,8	1,1	0,7	0,6	1,7	201	551
N	3.023							

Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

Gráfico 15. Movilidad y rotación en el empleo contratos de aprendizaje y formación y de prácticas



Fuente: Datos MCVL 2015, elaboración propia.

En síntesis, en términos comparados las diferencias en la rotación del empleo se plasman en el gráfico 15, donde se puede ver como los contratos de aprendizaje y formación han tenido más cambios de empresas que los contratos en prácticas. Por el contrario, los contratos en prácticas han tenido más cambios de contratos, lo que no parece indicativo únicamente de precariedad, sino de mayores oportunidades porque la cualificación de estos jóvenes es superior a la de quienes tienen contratos de aprendizaje y formación. De hecho, también los jóvenes con contratos en prácticas han tenido más oportunidades de movilidad ascendente y menos movilidad descendente. Asimismo, otro rasgo distintivo es que los jóvenes con contratos en prácticas han tenido más días ocupados y menos días de desempleo que los jóvenes con contratos de aprendizaje y formación. La diferencia se explica probablemente por el nivel de estudios y por la cualificación de los empleos desempeñados.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (2012). Labour transitions of Spanish workers: a flexisecurity approach. *Revista Internacional de Organizaciones*, 9, pp. 121-143
- Alós, R. (2014). Menos empleo y más precariedad. En F. Miguélez y P. López-Roldán (coord.), *Crisis, empleo e inmigración en España. Un análisis de las trayectorias laborales* (pp. 67-108). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions .
- Anxo, D., Bosch, G. y Rubery, J. (2010). *The welfare state and the Life Transitions. A European Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Aragón-Sánchez, A. y Nevers, N. (2010). La formación en la empresa española: ¿sólo se busca mejorar los resultados organizacionales? *Universia Business Review*, segundo trimestre, 35-56.
- David, H y Dorn, D. (2013). The growth of low skill service Jobs and the polarization of the US labor market. *The American Economic Review*, 103 (5). 1553-1597.
- Becker, G. (1983). Inversión en capital humano e ingresos. En L. Toharia (ed.), *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones: lecturas seleccionadas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartelheimer, P., Verd, J. M., Lehweß-Litzmann, R., López-Andreu, M., y Schmidt, T. (2012). Unemployment, intervention and capabilities. A comparative study of Germany and Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 31-44.
- Busemeyer, M. R. y Trampusch, C. (2011). The comparative Political Economy of Collective Skills formation, pp. 3-38. En M.R. Busemeyer y C. Trampusch (Eds.), *The political economy of collective skills formations*. Oxford: Oxford University Press
- Boyer, R. (2005). Changement d'époque... mas diversité persistente des systèmes de protection sociale, pp. 13-32. En P. Vielle, P. Pochet, y I. Cassier (Eds.), *L'Etat social actif. Vers un changement de paradigme?* Bruxelles: P.I.E.-Peter Lang.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1139-1162.
- Cassiers, I. y Lebeau, P. (2005) De l'Etat providence á l'Etat social actif. En P. Vieille, et al. [Op. Cit.] pp. 93-120
- CCOO (2015). *El fraude de los contratos para la formación y el aprendizaje*. Madrid: Secretaría Confederal de Formación para el Empleo y Formación Sindical. Recuperado de <http://www.ccoo.es>
- CES (2015). *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid: CES.
- Comisión Europea (2010): *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible, e integrador*. Bruselas
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. COM 669 final.

- Costas, A. (2014). El papel de la industria ante el necesario cambio de la economía Española. *Quaderns socio-economics del Barcelonès*, 13. Recuperado de http://pacte.barcelones.cat/archivos/documentos/quaderns-13_090115110843.pdf
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y. y Blossfeld, H. P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433-459
- DiMaggio, P. J. y Powell, W. W. (1991). Introduction. En W. W. Powell y P. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago and London: The University Chicago Press.
- Di Nunzio, D. y Pedaci, M. (2015). Vulnerabilità dei giovani e contrattazione collettiva. Alcune esperienze nel settore dell'energia. *Quaderni di Rassegna Sindacale. LAVORI*, 26(4), 93-110.
- European Commission (2013). *Building an overview in Apprenticeship and Traineeships in Schemes in EU27: Key Success Factors*. Brussels: Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion
- European Commission (2015). *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships*. Brussels: Directorate General for Employment, social Affairs and Inclusion.
- Fernández, M. de la L. y Valle, R. (1998). *Good for Youth Good for Business. European Alliance for Apprenticeships. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 4(3), 93-112.
- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 151-160.
- Fernández, C. J. y Serrano, A. (2014). *El paradigma de la flexiseguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: CIS-Centro Investigaciones Sociológicas.
- Ferrara, M. (2009). La integración europea y los Estados de Bienestar nacionales. En A. Giddens, P. Diamond y R. Liddle (Eds.) *Europa Global, Europa Social*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ficapal-Cusí, P., Torrent-Sellens, J., Boada-Grau, J. y Sánchez-García, J. C. (2013). Evaluación del e-learning en la formación para el empleo: Estructural factorial y fiabilidad. *Revista de Educación*, 361, 539-564
- Frey, C. B. y Osborne, M. (2013). The Future of Employment. *Working Paper*, Oxford Martin Programme on Technology and Employment, University of Oxford.
- García Espejo, I. y Ibáñez, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(43), 139-168.
- Giddens, A. (2001). *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus
- Gil, M.A. (2015). El derecho a la formación y la cualificación profesional y su papel en la transformación del modelo productivo. Actas II Congreso "Trabajo, Economía y Sociedad. Crisis y desigualdad: alternativas sindicales." Fundación 1º de Mayo-CS.CCOO, 578-599
- Goos, M., Manning, A. y Salomons, S. (2009). Job polarization in Europe. *The American Economic Review*, 99(2), 58-63.
- Green, A. (2011). Modelos de formación a lo largo de toda la vida y la "sociedad del conocimiento" en Europa. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1075-1096.

- Greer, I. (2015). Welfare reform, precarity and the re-commodification of labour. *Work, employment and society*, 30(1), 162-173.
- Haasler, S. (2014). The impact of Learning on Women's Labor Market Transitions. *Research in Comparative and International Education*, 9 (3), 354-369.
- Horan, P.M. (1974). The structure of occupational mobility: conceptualisation and analysis. *Social forces*, 53(1), 33-45.
- Katz, L.F. y Margo, R.A. (2013). Technical change and the relative demand for skilled labor: The United States in historical perspective. *Tech. Rep., NBER Working Paper nº 18752*. Chicago: National Bureau of Economic Research.
- Lauterbach, U. y Lanzendorf, U. (1997). El Sistema dual de formación profesional en Alemania: funcionamiento y situación actual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 51-68.
- Leonardi, L. (2009). Capacitazione, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tras tato e mercato: ripartire dall'Europa. *Stato e Mercato*, 85, 31-61
- Lerman, R.T.I. (2013). *Skill Development in Middle Level Occupation: the role of apprenticeship training*. Bon: EZA, Policy Paper.
- Lope, A. (2008). *Los argumentos sobre le importancia del pleno uso del potencial humano en el trabajo y las nuevas formas de gestión de los recursos humanos, en AAVV, Hacia la sociedad del conocimiento: formación permanente y cualificaciones*. Pamplona: CCOO Navarra y Servicios de Empleo de Navarra
- Lope, A. (1996). *Innovación tecnológica y cualificación*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Lope, A. y Martín Artiles, A. (1998). Las relaciones entre formación y empleo. ¿Qué formación para qué empleo? *Revista de economía y sociología del trabajo*, 27-28, 254-266. Ministerio de trabajo y Seguridad Social.
- Lopez Novo, J. P. (1993). *Neoinstitucionalismo económico y teoría sociológica*. En E. Lamo de Espinosa y J.E. Rodríguez Ibáñez, *Problemas de teoría social contemporánea*. Madrid: CIS
- Lorenz, E. y Valerie, A. (2005). Organitational innovation. Human Resource Management and labour market structure: A comparison of the EU-15. *The Journal of Industrial Relations*, 47(4), 424-442.
- Nübler, I. (2014). A theory of capabilities for productive transformation: Learning to catch up. (pp.113-150) En J.M. Salazar, I. Nübler, y R. Kozul (eds). *Transforming economics. Making Industrial Policy for growth, Jobs and development*. Geneve: International Labour Office.
- Martín Artiles, A., Pastor, I. y Miguélez, F. (1996). La risorse umane in un mercato del lavoro dualistico: Catalogna, (pp. 193-236). En M. Regini. *La formazione delle risorse umane*. Milano: Il Mulino.
- Martín Artiles, A. (1999). Organización del trabajo y gestión laboral (pp. 79-100). En F. Miguélez, y C. Prieto, *Las relaciones de empleo en España*. Madrid. Siglo XXI.
- Martín Artiles, A. y Lope, A. (1999). ¿Sirve la formación para el empleo? *Papers: Revista de Sociología*, 58, 39-73

- Marin, Y. (2015). *La formación dual y la industria*. En Actas II congreso "Trabajo, Economía y Sociedad. Crisis y desigualdad: alternativas sindicales." Fundación 1º de Mayo-CS.CCOO, pp. 519-529
- Maruenda, F., Bernard, J. C. Y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresas como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161
- Massó, M. (2009), *La qualificació a debat: una anàlisi dels usos empresarials de la noció de competència a Espanya*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya, Col·leció tesis Doctorals.
- Maurice, M., Sellier, F. y Silvestre, J.J. (1987). *Política de educación y organización industrial*. Madrid: MTSS
- Miguélez, F., Martín Artiles, A., Alós-Moner, R., Esteban, F., López-Roldán, P., Molina, O. y Moreno, S. (2012). *Trajectorias laborales de los inmigrantes en España*. Barcelona: Obra Social de la Caixa.
- Miñarro, M. (2013). *El contrato a tiempo parcial con vinculación formativa para el fomento del empleo juvenil: la formación como excusa de la precarización incentivada de trabajo*. Jornada Universitaria de Granada.
- Morel, N., Palier, B. y Palme, J. (2012). *Towards social investment Welfare State?* Bristol: Polity Press
- North, D. C. (1991). *Institutions, institutional change and economic performance*. Political Economy of Institution and decisions. Cambridge University Press
- Quit (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social
- Pérez del Prado, D. (2015). *Mercados de trabajo transicionales. Sobre paternidad y tutela del concepto de flexiseguridad*. Madrid: Universidad Carlos II
- Pettit, P. (2001). Symposium on Amartya Sen's philosophy: 1 capabilities and freedom: A defence of Sen. *Economics and Philosophy*, 17(1), 1-20
- Pin, Jo. R., Roig, M., Susaeta, L. y Apascarites, P. (2012). *La formación profesional dual como reto nacional*. Business School IESE. Universidad de Navarra
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible?*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas.
- Poncé, A. (2002) *L'État social actif, une troisième voie pour une autre politique ?* Actos de la jornada de estudios organizada por la Federación de Centros de Servicios Sociales y por la Federación de Centros de Servicios sociales Bicomunications (19 de septiembre) Recuperado de <http://www.fdss.be/uploads/EtatSocialActif/EtatSocialActif.pdf>
- Prieto, C., Caprile, M. y Potrony, J. (2011). *La calidad del empleo en España. Una aproximación teórica y empírica*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración
- Salais, R. (2009). *L'approches par les capacités et le travail. Contribution au Colloque Travail, Métier: quelles métamorphoses* (Collèges de France, 23-25 juin 2009).
- Schmid, G. (1998). *Transitional Labour Markets: A new European Employment Strategy*. Berlin: Foundation WZB

- Serrano, A. y Martín, P. (2014). El poder de nombrar. En C. J. Fernández y A. Serrano. *El paradigma de la flexiseguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: Centro Investigaciones Sociológicas.
- Spillerman, S. (1977). Career, labour market structure and socio-economic achievement. *American Journal of Sociology*, 83(3), 551-593.
- Varhaest, D. y Omey, E. (2012). The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs. *The Manchester School*, 81(4), 638-659.
- Vielle, P., Pochet, P. y Cassier, I. (2005). Introduction, (pp. 13-32). En P. Vielle, P. Pochet, y I. Cassier (Eds.), *L'Etat social actif. Vers un changement de paradigme?* Bruxelles: P.I.E.-Peter Lang.

