



La Formación Profesional para el empleo de personas adultas en Europa: estado del arte

Susana Vidigal-Alfaya, Miguel Ángel Ballesteros-Moscósio y Cristina María Yanes-Cabrera

Universidad de Sevilla, Sevilla (España)

PALABRAS CLAVE

PRISMA
Educación de adultos
Competencias
Mercado de trabajo

RESUMEN

El presente trabajo aborda la Formación Profesional para adultos desde una visión analítica y comparativa con el fin de comprender, a nivel teórico y práctico, cómo repercute esta formación en el mercado laboral y en sus beneficiarios. Para ello se emplea la metodología PRISMA. A partir de los términos de búsqueda recogidos en el Tesoro de la UNESCO, analizamos inicialmente 136 artículos localizados en revistas de impacto incluidas en Scopus y Web Of Science. Tras un exhaustivo proceso de análisis el resultado fue un total de 11 trabajos recopilados. Los resultados muestran cómo la Formación Profesional en las personas adultas supone un campo de estudio con gran potencial. Pese a que todavía queda trabajo por hacer y se hace necesaria la unión de agentes sociales y entidades en pro de la mejora del sistema, cada día son más los países que optan por ella y su promoción. La Formación Profesional para el empleo ha demostrado tener un alto impacto en sus usuarios, tanto a nivel personal como profesional. Se hace constar que cada país presenta un sistema y división distinto, por lo que en este artículo se abordan todos aquellos procesos formativos enfocados a la mejora o consecución de un empleo dirigidos a personas mayores de 16 años.

Vocational training for employment of adults in Europe: state of the art

KEYWORDS

PRISMA
Adult Education
Competences
Labour market

ABSTRACT

This paper approaches adult vocational training from an analytical and comparative point of view in order to understand, on a theoretical and practical level, how this training has an impact on the labour market and its beneficiaries. The PRISMA methodology is used for this purpose. Based on the search terms collected in the UNESCO Thesaurus, we initially analysed 136 articles located in impact journals included in Scopus and Web Of Science. After an exhaustive analysis process, a total of 11 papers were collected. The results show that adult Vocational Education and Training is a field of study with great potential. Although there is still work to be done and it is necessary to unite social agents and entities in order to improve the system, more and more countries are opting for it and its promotion. Vocational training for employment has proven to have a high impact on its users, both on a personal and professional level. We cannot forget that each country has a different system and division, so in this article we have dealt with all those training processes aimed at improving or obtaining employment, aimed at people over 16 years of age.

* *Autora de correspondencia:* Susana Vidigal Alfaya. Departamento de Teoría e Historia y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Calle Pirotecnia s/n., 41013, Sevilla, España. svidigal@us.es

Cómo citar: Vidigal-Alfaya, S., Ballesteros-Moscósio, M. Á., y Yanes-Cabrera, C. M. (2024). Vocational training for employment of adults in Europe: state of the art. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 20-27. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i1.16364>

Recibido: 5 de octubre de 2023. *Primera revisión:* 30 de enero de 2024. *Aceptado:* 9 de febrero de 2024.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

ISSN 1989-709X | © 2024. Psy, Soc & Educ.



La formación de personas adultas es una modalidad cada vez más presente, aunque, al mismo tiempo, no suficientemente estudiada. En los últimos años se ha visto impulsada, entre otros motivos, por los actuales cambios demográficos relacionados con el envejecimiento poblacional, las recientes emigraciones y los problemas de inclusión y empleo en Europa (Fombona y Pascual, 2019). Sin embargo, y pese a la importancia que va adquiriendo en el ámbito científico y de la investigación, son pocas las veces que los responsables políticos y educativos se hacen eco de dichos estudios (Maurer, 2022). Esta modalidad formativa está incluida en los procesos de aprendizaje permanente (Jurane-Brėmane, 2019) y, por tanto, supone una vía que permite desarrollar las habilidades de sus usuarios, aumentar sus conocimientos, mejorar sus competencias técnicas y profesionales, así como cambiar ciertas actitudes y comportamientos que les permitan el empoderamiento y desarrollo personal, social, económico y cultural (Iñiguez-Berrozpe, 2020; Kapu et al., 2012; Titmus et al., 1979; Windisch, 2015).

Partiendo de la premisa de que ha de garantizarse el desarrollo pleno del potencial de cada individuo (UNESCO, 2022a), los retos a los que nos enfrentamos diariamente tanto a nivel personal como profesional hacen de la educación un pilar fundamental para afrontarlos, sin tener en cuenta la edad o la situación personal. Tanto es así, que desde la y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2016) (CEDEFOP) y UNESCO (2022b) se considera a la formación de adultos como un recurso indispensable para lograr la inclusión social y económica de adultos con bajos niveles educativos.

En busca de la mejora de este sistema formativo en lo relativo a la educación de personas adultas, se elabora el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, denominado GRALE (UNESCO, 2022c). En él se refleja la necesidad de aumentar la atención prestada tanto a la formación como a los colectivos que a ella acuden. En concreto, se presta especial atención al desarrollo formativo de colectivos vulnerables –mujeres, personas mayores, personas con discapacidad, migrantes, colectivos en riesgo de exclusión social, etc.–. Son precisamente estos, a los que parece no estar llegando esta formación, los que suponen un incumplimiento de lo que podíamos denominar “justicia social” (Altunay y Bakir, 2021). Según el Instituto Nacional de Estadística en España (2022) (en adelante INE), el 4,7% de las personas migrantes en España son analfabetas o no han completado sus estudios primarios; y un 39,1% de hombres y un 32,6% de mujeres (de 25 a 64 años) en España tiene un nivel de formación correspondiente a primera etapa de educación secundaria e inferior. Además, el 39% de las personas con discapacidad en España se encuentran en situación de analfabetismo o solo han completado la Educación Primaria (INE, 2012).

Haciendo referencia a lo expuesto por Barabasch et al. (2021), durante el desarrollo del artículo enfocamos los conceptos de “formación profesional” y de “educación de adultos” indistintamente, haciendo referencia a todos los tipos de educación y formación dirigidos a la obtención de ingresos remunerados y en relación con el mercado laboral al que acceden personas mayores de 16 años, considerados en edad de trabajar.

Debemos tener en cuenta también que el capital humano constituye parte de la base fundamental del desarrollo social (Djibril et al., 2020). Pese a que podría resultar negativo ofrecer una visión económica de la formación de adultos (Fejes, 2006), la realidad es que tiene un potencial impacto a nivel económico y de adaptación al mercado laboral, siendo la base sobre la que sus usuarios puedan avanzar en su formación y desarrollo personal (Desjardins, 2019). Por este motivo, la evolución de las instituciones de formación ha ido ligada al sistema político-económico, estando los sistemas de formación de mano de obra cualificada fuertemente influidos por el carácter de las economías de mercado y las relaciones del mercado laboral en los distintos países (Persson y Hermelin, 2018). En cualquier caso, consideramos relevante no obviar el papel de los/as usuarios/as, que son el motor para que esta formación continúe y constituye, en definitiva, su razón de ser. Por este motivo, es clave prestar atención a sus motivaciones, expectativas e impacto personal y profesional, para la continuidad del sistema y, por ende, para la mejora del capital humano y económico de una sociedad.

Precisamente es su potencial impacto en el mundo laboral el que propicia y hace aumentar su interés, no solo en el caso de los usuarios, sino también por parte de las empresas y de los gobiernos que apoyan y financian la educación de adultos (Desjardins, 2019). La mejora en el desempeño de las labores profesionales, así como la adaptación de las formaciones a las necesidades del medio, son ejes clave que motivan a las partes implicadas a la participación y financiación de la formación. De este modo, y para que los resultados deseados sean una realidad, son muchos los autores que hablan de la necesidad de acuerdos y trabajo común entre los responsables del sistema formativo y del mundo laboral, empresas que puedan hacerse cargo de las prácticas y trabajos controlados de los participantes en los procesos formativos (Abd Samad et al., 2018).

Por este motivo, las investigaciones sobre la formación profesional abordan desde el conocimiento de las medidas legislativas del sistema formativo hasta las metas profesionales y motivaciones de los usuarios, así como la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos y la remuneración de los empleos obtenidos tras las actividades formativas (Achatz et al., 2022).

En este contexto, es necesario resaltar que cada país presenta una estructura y contenidos diversos atendiendo al contexto socioeconómico donde tienen lugar (Papadopoulos, 2022), así como la responsabilidad de su gestión dentro del sistema formativo (Andersson y Muhrman, 2022; Glerup, 2001; Illeris, 2001; Rasmussen y Lolle, 2021). En consecuencia, podríamos inferir que, aunque con denominaciones distintas, los objetivos principales que se persiguen son semejantes: dotar de competencias básicas a personas no instruidas previamente –especialmente centrados en las poblaciones migrantes–, así como dotar de herramientas y competencias para la continuación de estudios medios y superiores o la preparación para hacer frente al mercado laboral. Autores como Deissinger y Gonon (2016), Persson y Hermelin (2018) o Pilz (2016) señalan que, quizás, las mayores diferencias puedan venir dadas por la participación del Estado y la industria/mercado laboral en la formación y, en consecuencia, esta cuestión condicionaría la relación de las

actividades formativas con el sistema educativo reglado o con el mundo laboral. Es de destacar, asimismo, el sistema de reconocimiento de competencias, al que cada vez más acuden personas con experiencia laboral, pero sin estudios certificados que las avalen. De esta manera, las personas tienen la posibilidad de obtener un título que acredite la posesión de, al menos, las competencias necesarias para el desarrollo del puesto laboral que desarrollan (Cooper et al., 2017).

El foco de nuestro análisis es, por tanto, la formación profesional preparatoria para el empleo. Partiendo de esta premisa nos cuestionamos ¿qué repercusión tienen el sistema de Formación Profesional en los adultos que participan en procesos de formación sobre su carrera profesional y su identidad personal?, todo ello enmarcado en una perspectiva europea.

Método

Objetivos

Se plantea como objetivo general conocer cuál es la repercusión personal y profesional del Sistema de Formación Profesional en adultos desde una visión transnacional europea. Como objetivos específicos, el estudio plantea los siguientes: identificar la repercusión personal de la formación profesional en adultos en su desarrollo personal en países europeos; e identificar la repercusión profesional de la formación profesional en adultos en su desarrollo personal en países europeos.

Fuente de datos y búsqueda en las bases de datos

Para la realización de este estudio se siguieron las directrices marcadas para las revisiones sistemáticas y metaanálisis PRISMA actualizada por Page et al. (2021), que incluye una lista de verificación con 27 ítems y un diagrama de flujo para su seguimiento. Para este trabajo de revisión sistemática se realizaron búsquedas en las bases de datos de Scopus y Web Of

Science (WOS). La búsqueda de la información se ha desarrollado en el mes de noviembre de 2022 (comenzando las búsquedas al inicio del mes de noviembre de 2022 y extendiéndose hasta mediados del mismo). El rastreo en las citadas bases de datos fue diseñado respondiendo al acrónimo establecido por el modelo PICO (Landa-Ramírez, 2014): “P”, población; “I”, intervención; “C”, comparación; y “O”, *outcome* o resultado (Véase en la Tabla 1 las ecuaciones de búsqueda empleadas en cada una de las bases de datos WOS y Scopus).

Para la elaboración de las ecuaciones de búsqueda se emplearon términos claves localizados en el Tesauro de la UNESCO y operadores Booleanos tales como “and” y “or”. Consideramos clave establecer cómo periodo de búsqueda los últimos 5 años (2018-2022) con la intención de conocer las nuevas tendencias, innovaciones o conocimientos relativos al objeto de estudio.

Criterios de selección

Los criterios de inclusión han sido: 1) población de estudio en edad de posible desempleo y/o personas en desempleo; 2) ser un estudio del ámbito educativo; 3) estudios publicados; 4) estudios sobre países europeos; 5) estudios que traten sobre herramientas, habilidades o recursos para la empleabilidad; 6) estudios publicados en los últimos cinco años (2018-2022); y 7) artículos publicados sobre la temática en inglés, español y francés.

Por el contrario, los criterios de exclusión han sido: 1) estudios que no tratan la temática en países europeos; 2) estudios que no sean del ámbito educativo; 3) revisiones sistemáticas; 4) artículos de educación que no cumplen con el requisito 5 de los criterios de inclusión; y 5) estudios con poblaciones infantiles o muy jóvenes como para estar en posible situación de desempleo.

Una vez realizada la búsqueda atendiendo a los criterios anteriormente descritos, se eliminaron los registros duplicados. En el primer cribado se analizó el título y el resumen de los registros encontrados. En la segunda criba se revisó el texto completo de aquellos artículos seleccionados en el paso previo.

Tabla 1

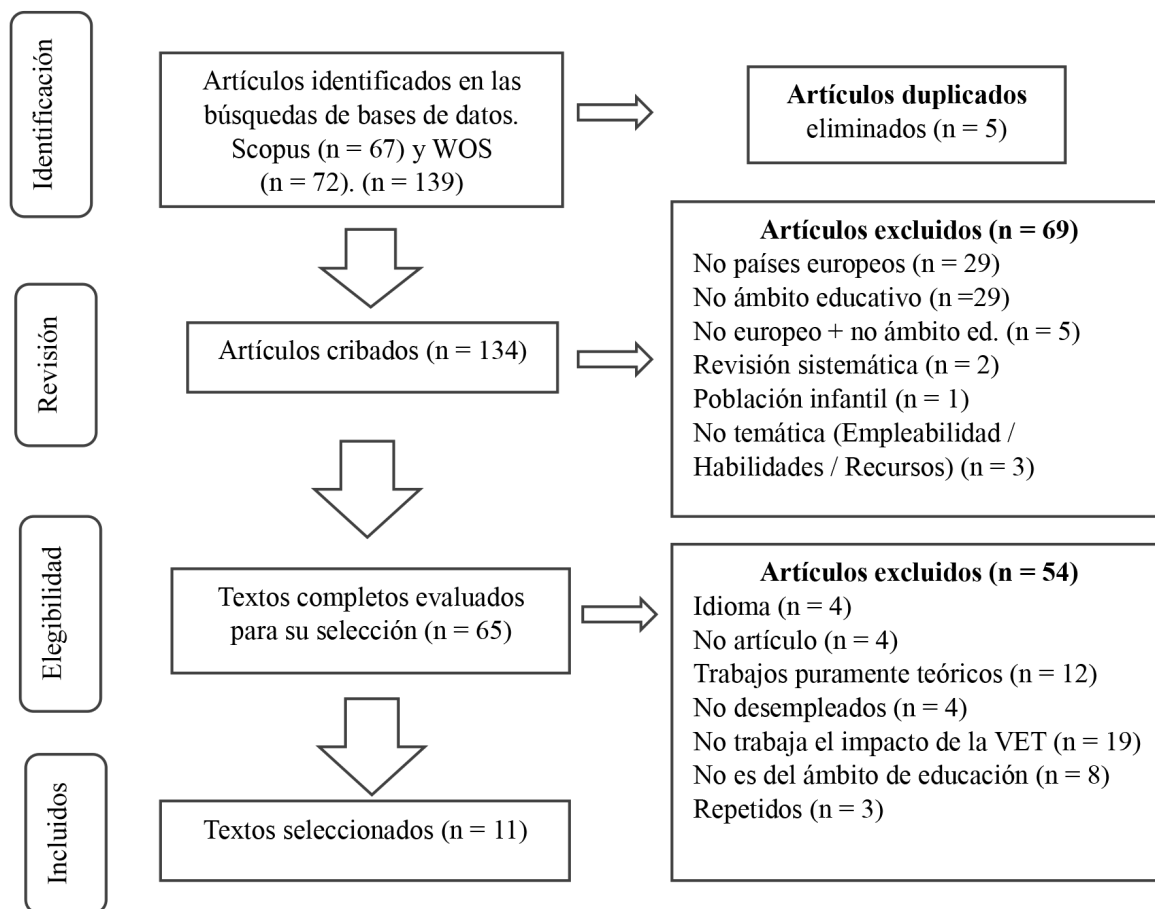
Ecuaciones de búsqueda

Ecuación de búsqueda para WOS	Ecuación de búsqueda para Scopus
<p>((TS=(“unemployed people” OR sans-emploi OR “sans travail” OR “travailleur sans emploi” OR adult* OR personne sans emploi)) AND TS=(VET OR “vocational education and training” OR “occupational training program” OR “Technical vocation and training” OR TVET OR “occupational training” OR FET OR “further education and training”)) AND TS=(“labour market” OR employment OR employ OR “employability skills” OR “competencias laborales” OR “job skills” OR “labour skills” OR “labour competences” OR “labour Competencies” OR “workplace skills” OR “working skills”)</p>	<p>TITLE-ABS-KEY (= (“vocational education training” OR “unemployed people” OR sans-emploi OR “sans travail” OR “travailleur sans emploi” OR adult* OR “personne sans emploi”)) AND TITLE-ABS-KEY (= (vet OR “vocational education and training” OR “occupational training program” OR “Technical vocation and training” OR tvet OR “occupational training” OR fet OR “further education and training”)) AND TITLE-ABS-KEY (= (“labour market” OR employment OR emploi OR “employability skills” OR “competencias laborales” OR “job skills” OR “labour skills” OR “labour competences” OR “labour Competencies” OR “workplace skills” OR “working skills”)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018))</p>

Nota. VET: Vocational Education Training; TVET: Technical and Vocational Education Training.

Figura 1

Diagrama del proceso de selección de los artículos que conforman la revisión sistemática PRISMA



Resultados

Inicialmente se encontraron 139 artículos tras la búsqueda en las bases de datos de Scopus ($n = 67$) y WOS ($n = 72$). Tan solo cinco artículos fueron eliminados a causa de su duplicidad. Se revisaron 134 artículos atendiendo a su título y resumen, eliminándose 69 al no cumplir con los criterios inicialmente propuestos. Otros 65 fueron revisados de manera completa como artículos potenciales para la inclusión en la revisión sistemática. Finalmente, 11 fueron de ellos fueron incluidos y 54 fueron eliminados al no cumplir con los requisitos iniciales propuestos en PICO (Figura 1).

Los 11 artículos finalmente analizados se muestran en la Tabla 2, aportando la información concerniente al país del estudio, metodología empleada, instrumento, población y principales conclusiones de cada uno de los estudios.

Destacamos que solo dos de los 11 estudios aquí expuestos se consideran de corte cuantitativo, al tratar con estadística procedente de bases de datos. El resto sigue una metodología cualitativa basada en técnicas de entrevista, de tipo abierto o semiestructurado, lo que permite conocer información de primera mano por parte de la población de estudio. Dentro de estos artículos de corte cualitativo destacamos el *Program for*

the International Assessment of Adult Competencies (Informe PIAAC), como fuente principal de datos de dos de los estudios, permitiendo una comparación entre datos internacionales sobre la formación y educación de adultos.

Si analizamos los artículos respecto a la empleabilidad puede mostrarse como las investigaciones 1, 6 y 7 resuelven que los programas de Formaciones Profesional constituyen una entrada rápida al mercado laboral. Además, debemos añadir el potencial integrador que constituyen para las personas de bajo nivel académico, que ven en ellos la oportunidad de acceso al trabajo (artículo 3). Destacan también en los artículos 2 y 4 la buena consideración de las remuneraciones obtenidas en trabajos más técnicos obtenidos a partir de la realización de un programa de formación.

En relación con el desarrollo personal gracias a estos programas de Formación Profesional puede destacarse el aumento de la motivación intrínseca de sus participantes (artículo 4), así como de las habilidades interpersonales (investigación 2). Si bien es cierto que el trabajo personal debe recaer en cada uno de los participantes, tal como se indica en la investigación 7, el estudiantado encuentra en estos contextos de formación lugares de apoyo para la consecución de sus objetivos, tejiendo redes que les ayuden en su desarrollo personal y carrera profesional posterior.

Tabla 2*Análisis de los artículos seleccionados*

Nº	Estudio	Población	Metodología	Instrumento	Principales conclusiones
1	Choi, S. J., Jeong, J. C., Kim, y S. N. S. (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis	Adultos de entre 16-65 años en 2011	Cualitativa	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)	Los graduados en Vocational Education Training, en adelante, VET/ FPE, poseen menores competencias de lectoescritura. Consiguen empleo más rápido, aunque esto disminuye con la edad
2	Chuan, A., y Ibsen, C. L. (2022). Skills for the Future? A Life Cycle Perspective on Systems of Vocational Education and Training	Adultos de entre 16-65 años en 2011	Cualitativa	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)	La VET/FPE ayuda a conseguir empleos bien remunerados, pero no capacita en la formación y adaptabilidad continua. Obsolescencia de habilidades entre los trabajadores mayores
3	Achatz, J., Jahn, K., y Schels, B. (2022). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany	Egresados de la escuela de 21 años o menos que se registraron en el servicio de orientación profesional (CC) en 2008	Cuantitativo	Datos generados por los procedimientos de orientación profesional de la Agencia Federal de Empleo de Alemania	Al no ser la incorporación al mercado laboral un proceso lineal, la formación preprofesional y los programas del mercado laboral en combinación constituyen distintas vías complementarias que parecen normalizar estas transiciones de la escuela al trabajo de los que abandonan la escuela con bajo nivel educativo, aunque todavía hay variación en su potencial integrador
4	Bratsberg, B, Nyen, T., y Raaum, O. (2020). Economic returns to adult vocational qualifications	Adultos de 34-43 años que a los 25 no tenían la Educación Secundaria	Cuantitativo	Registros administrativos	La formación de adultos ayuda a conseguir mayores remuneraciones. La obtención de certificados mediante formaciones resulta más beneficiosa económicamente que la basada en experiencia
5	Olmos, P., Mas, O. (2018). Young people's educational and employment profile in vocational initial programmes	16 tutores académicos, 9 empresas y 228 jóvenes de 16-21 años desempleados que salieron prematuramente del colegio	Cualitativa	Entrevistas no estructuradas	Los programas de FPE/VET son el contexto donde estos jóvenes encuentran un apoyo para retornar a la educación formal y mejorar su proceso de planificación de proyecto de vida y transición
6	James, S., Seidel, F. A., Kilian, J., y Trostmann, J. (2020). Labor Market Integration of Young Adult Refugees in Germany: Triangulating Perspectives Toward Program Development	Adultos jóvenes participantes del modelo destinado a preparar a los refugiados adultos jóvenes (YAR) para ingresar a la formación de educación vocacional	Cualitativa	Entrevistas semiestructuradas	Los programas preparativos ayudan a afrontar la FPE/VET que les ayude posteriormente a la consecución de objetivos vitales como la integración en el mercado de trabajo
7	Löfgren, S., Ilomäki, L., y Toom, A. (2020). Employer views on upper-secondary vocational graduate competences	10 hombres que representaban a los empleadores locales interesados y que fueron elegidos con la ayuda del proveedor de EFP	Cualitativa	Entrevistas	La FPE crea la base técnica para la incorporación al mercado laboral. Aun así, a esto hay que sumarle competencias genéricas, como motivación para el trabajo, o competencias interpersonales, que deben darse por parte del alumnado
8	Andersson, P., y Muhrman, K. (2022). Swedish Vocational Adult Education in the Wake of Marketisation	Líderes de la educación de adultos de 20 municipios.	Cualitativa	Entrevistas semiestructuradas	La formación de aprendices proporciona experiencia laboral y a menudo conduce al empleo. Sin embargo, el escaso interés en la formación de aprendices entre los estudiantes y las dificultades para encontrar prácticas de aprendizaje son ejemplos de razones por las que el número de aprendizajes es a menudo muy limitado
9	Landberg, M., y Noack, P. A. (2022). Grounded Theory Study on Motivational Development After Detours in Young Adulthood – How Extra-Vocational Training Affects Aspirations	Adultos jóvenes (aprendices de formación extraprofesional y profesionales que trabajan con jóvenes)	Cualitativa	Entrevistas	La FPE /VET como aprendizaje de competencias y desarrollo de la motivación intrínseca
10	Mara, L.-C., Cascón-Pereira, R., y Brunet Icart, I. (2022). Perceptions of empowerment and motivation as outcomes of a continuing vocational education and training (CVET) programme for adults	281 participantes en un programa VET	Mixta	Encuesta	La FPE/VET aumenta la motivación de los estudiantes y los empodera hacia la consecución de sus objetivos laborales
11	Beka, A., y Stublla, P. (2022). Comparing Public-Private Partnership of Vocational Education and Training Schools and Centres of Competence in Kosovo	Coordinadores de centros de empleo	Mixta	Entrevistas semiestructuradas	Es necesario adaptar la teoría a la practicas reales de las empresas y el mercado laboral. La motivación del estudiante es esencial para el cumplimiento de sus funciones durante las prácticas. Los tutores de prácticas han de comprometerse más y ser referentes para los estudiantes. Se hace necesario el seguimiento continuo del alumnado para la consecución de objetivos reales

Discusión

La Formación Profesional parece ser considerada como un sistema básico y con gran aceptación para la entrada o retorno al mundo laboral (Desjardins, 2019), así como para la prevención del desempleo en los adultos, sobre todo entre los más jóvenes (Breen, 2005; Ebner, 2015; Eurofound, 2014). Esto entra en contraposición con lo indicado por autores como Maurer (2019) y Cooper et al. (2017), quienes recalcan que, a pesar de los buenos propósitos y resultados que se han obtenido a lo largo del tiempo, parece que la Formación Profesional dirigida a personas adultas no logra satisfacer las expectativas y deseos de sus usuarios/as. Los motivos podrían ser diversos: el tiempo de consecución de un empleo, la falta de adquisición de herramientas o recursos demandados o la mejora profesional atendiendo a la situación laboral de partida en la que se encuentren.

Varios autores destacan como elemento positivo el aprendizaje de competencias gracias a este sistema (Iñiguez-Berrozpe, 2020; Landberg y Noack, 2022; Windisch, 2015). En contraposición, encontramos las consideraciones realizadas por Chuan e Ibsen (2022), quienes consideran que, pese a que posibilitan el aprendizaje de las personas beneficiarias, este cae en la obsolescencia con gran prontitud, al no contar sus usuarios/as con una capacidad de aprendizaje continuo ni de la adaptabilidad necesaria a los cambios del mercado laboral o de los puestos de trabajo.

Respecto al carácter integrador de la Formación Profesional para el empleo y su repercusión en el mercado laboral, encontramos opiniones diversas. Mientras un grupo de autores ofrece datos que la consideran como un catalizador adecuado para la incorporación a un empleo tras la formación (Choi et al., 2021; James et al., 2020); otros autores consideran, sin embargo, que no puede asegurarse esta causalidad (Achatz et al., 2022; Desjardins, 2019). Encontramos que esta diferencia de apreciación puede deberse a factores tales como la edad (Achatz et al., 2022), la motivación por el trabajo, las competencias interpersonales de los participantes (Löfgren, 2020) o la posibilidad de realización o no de prácticas profesionales durante la formación (Andersson y Muhrman, 2021). Por todo ello, los beneficios de esta formación no pueden considerarse automáticos. Es necesario su estudio en profundidad para trabajar en las condiciones que permitan asegurar el impacto positivo de este tipo de formación (Desjardins, 2019).

Las diferencias en cuanto a la consideración de la adaptabilidad de las acciones formativas respecto al mercado de trabajo podemos observarlas en el trabajo de Köpsén (2020), quien sugiere la existencia de dos modelos de formación distintos en función de la pretensión de estos frente al mercado laboral. El primero de las modalidades se basa en la enseñanza de habilidades (*skill-based*), y el segundo hace referencia a la enseñanza de conocimientos (*knowledge-based*) que permitan realizar el trabajo posterior. Estas diferencias respecto a la orientación de los contenidos de la formación vendrán marcadas por su relación con los objetivos que se persigan a nivel social, económico y educativo (Wheeler, 2015).

Son frecuentes los estudios sobre las remuneraciones obtenidas en los empleos conseguidos tras la realización de la For-

mación Profesional. Parece ser que el salario obtenido por las personas beneficiarias certificadas en este sistema es mayor de aquellos que obtuvieron su título a partir de la certificación de su experiencia (Bratsberg, 2020; Chuan e Ibsen, 2022). Pese a que esto podría ser un factor determinante para la elección de estas acciones formativas, parece que la motivación intrínseca de los participantes es el motor principal para elegir este sistema de formación (Landberg y Noack, 2022). Además, esta aumenta durante el periodo de formación, llegando incluso a ser considerada como una vía a partir de la cual se planifique su proyecto de vida y transición (Olmos y Mas, 2018). Esta circunstancia no es de extrañar, al existir un alto porcentaje de personas jóvenes o sin estudios entre sus potenciales usuarios/as.

Si bien a lo largo del estudio hemos podido comprobar la efectividad que parece tener la Formación Profesional como preparación para el empleo, no podemos obviar que parte de la responsabilidad de la misma repercute en diversos agentes: desde los propios usuarios, sus intereses y motivaciones, hasta las políticas activas de empleo y formación dispuestas por los diversos gobiernos, pasando por la necesidad de responsabilidad por parte de entidades y empresas que se ofrecen a ser partícipes en la formación de los usuarios de este sistema (Andersson y Muhrman, 2022; Beka y Stublla, 2022; Löfgren et al., 2020). En cualquier caso, su participación ha de dirigirse a la mejora del sistema y del capital humano que se pretende obtener para el consiguiente estadio de desarrollo social (Djibril et al., 2020). En este punto cabe mencionar la perspectiva de Badunenko et al. (2020), pues considera que la posible ineficacia del sistema viene en gran parte motivada por la gestión de la formación, al considerar su causa como una ineficiencia transitoria. Este autor relativiza la aparición de esta distorsión y considera que las interacciones sociales, tanto a nivel personal como con el medio, son un elemento clave para reducir este problema.

Conclusiones

El Sistema de Formación Profesional para personas adultas, a nivel internacional y, salvando las distancias existentes entre países en función de entidades responsables, currículum, o visión formativa, económica y/o social, se considera un sistema con gran potencial de impacto en el desarrollo tanto social como de los perfiles profesionales de sus beneficiarios. Sin embargo, se parte de la consideración de que aún existe trabajo por hacer al respecto y que existen cuestiones a mejorar que permitan acercar las acciones formativas desarrolladas a la realidad del mercado de trabajo. La literatura muestra grandes avances y una gran repercusión en las personas que acuden ella como medio para la mejora de las competencias laborales. El hecho de que en los trabajos analizados se muestre una preocupación por la dimensión humana en cuanto a la repercusión de la formación en el desarrollo personal de las personas usuarias, nos ofrece también una visión alentadora de la educación, al considerar su impacto más allá de las implicaciones económicas de la participación en la mejora de la carrera profesional de sus beneficiarios/as, poniendo el énfasis en el componente humano de los procesos educativos.

Declaración de responsabilidad

Conceptualización: S.V.A, M.A.B.M.
 Curación de datos: S.V.A, M.A.B.M, C.M.Y.C.
 Metodología: S.V.A, M.A.B.M.
 Análisis Formal: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C.
 Investigación: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C.
 Escritura – borrador original: S.V.A, M.A.B.M.
 Escritura – revisión y edición: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C.

Fuentes de financiación

Esta publicación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades bajo el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU20/06275) y forma parte de la tesis doctoral “Impacto de la formación profesional para el empleo en la inserción sociolaboral de personas desempleadas: la visión de los orientadores laborales”.

Declaración de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos

La puesta en común de datos no es aplicable a este artículo, ya que no se generaron ni analizaron conjuntos de datos durante el presente estudio.

Referencias

- Abd Samad, N., Wan Ahmad, W. M. R., Sern, L. C., Harun, H., Awang, H., y Mohd Noor, S. N. F. (2018). Exploring domains and elements for behavioural competency and employability skills. *Journal of Technical Education and Training*, 10(1), 82-90. <https://doi.org/10.30880/jtet.2018.10.01.007>
- Achatz, J., Jahn, K., y Schels, B. (2022). On the non-standard routes: Vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 289-310. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760335>
- Altunay, E., y Bakir, D. (2022). The roles of Adult Education Centres and Civil Society Organisations in adult education in Turkey. *Studies in the Education of Adults*, 54(1), 6-83. <https://doi.org/10.1080/02660830.2021.2009685>
- Andersen V., y Illeris K. (1997). Skolekulturen og almenkvalificeringen. In *Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Læring, udvikling og kvalificering*. Roskilde Universitetscenter.
- Andersson, P., y Muhrman, K. (2021). Marketisation of adult education in Sweden. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 674-691. <https://doi.org/10.1177/14779714211055491>
- Andersson, P., y Muhrman, K. (2022). Swedish Vocational Adult Education in the wake of marketisation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.9.1.1>
- Badunenko, O., Mazrekaj, D., y Kumbhakar, S. C. (2021). Persistent and transient inefficiency in adult education. *Empirical Economics*, 60, 2925-2942. <https://doi.org/10.1007/s00181-020-01966-5>
- Barabasch, A., Bohlinger, S., y Wolf, S. (2021). Reconstructing policy transfer in adult and vocational education and training. *Research in Comparative and International Education*, 16(4), 339-360. <https://doi.org/10.1177/17454999211062825>
- Beka, A., y Stublla, P. (2022). Comparing public-private partnership of Vocational Education and Training schools and centres of competence in Kosovo. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1981-1995. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.11.4.1981>
- Bratsberg, B., Nyen, T., y Raaum, O. (2020). Economic returns to adult vocational qualification. *Journal of Education and Work*, 33(2), 99-114. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1722988>
- Breen, R. (2005). Explaining cross-national variation in youth unemployment. Market and institutional factors. *European Sociological Review*, 21(2), 125-134. <https://doi.org/10.1093/esr/jci008>
- CEDEFOP. (2016). *Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning* (CEDEFOP, Research Paper no. 54). <http://dx.doi.org/10.2801/794545>
- Choi, S. J., Jeong, J. C., y Kim, S. N. (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis. *International Journal of Educational Development*, 66(1), 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.007>
- Chuan, A., y Ibsen, C. L. (2022). Skills for the future? A life cycle perspective on systems of Vocational Education and Training. *Industrial and Labor Relations Review*, 75(3), 638-664. <https://doi.org/10.1177/00197939211015205>
- Comisión Europea. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). [http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))
- Cooper, L., Ralphs, A., y Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: The tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 197- 213. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893>
- Deissinger, T., y Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss Vocational Educational and Training System: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education + Training*, 58(6), 568-577. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0034>
- Desjardins, R. (2019). Labour market benefits of adult education from a global perspective. *International Review of Education*, 65(6), 955-973. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09813-1>
- Djibril, M. B., y Altunay, E. (2020). The relationship between levels of personal economic returns and education indicators. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(4), 543-568. <https://doi.org/10.24289/ijsser.811985>
- Ebner, C. (2015). Labour market developments and their significance for VET in Germany: An overview. *Research in Comparative & International Education*, 10(4) 576-592. <https://doi.org/10.1177/1745499915612183>
- Fejes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697-716. <https://doi.org/10.1080/02680930600969266>
- Fombona, J., y Pascual, M. A. (2019). Formación de personas adultas, un análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 647-665. <https://doi.org/10.5209/RCED.58882>
- Gleerup, J. (2001). Vil vi denne udvikling? VUC i et vadedsted. En Gleerup J. (Ed.), *Voksenuddannelse under forandring*. Gads Forlag.
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse som masseuddannelse - disciplinering til fleksibilitet*. Prensa de la Universidad de Roskilde.

- INE. (2012). *Nivel de estudios por tipo de discapacidad*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t22/p320/serie/10/&file=06004.px>
- INE. (2022a). *Migrantes de 16 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y valor absoluto y porcentaje*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p311/a2002/10/&file=01004.px&L=0>
- INE. (2022b). *Nivel de formación de la población adulta (de 25 a 64 años)*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481659&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%-2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Iñiguez-Berrozpe, T., Elboj-Saso, C., Flecha, A., y Marcaletti, F. (2020). Benefits of Adult Education participation for low-educated women. *Adult Education Quarterly*, 70(1), 64-88. <https://doi.org/10.1177/0741713619870793>
- James, S., Seidel, F. A., Kilian, J., y Trostmann, J. (2020). Labor market integration of young adult refugees in Germany: Triangulating perspectives toward program development. *Research on Social Work Practice*, 30(5), 553-563. <https://doi.org/10.1177/1049731519897301>
- Jurane-Bremane, A. (2019). Peer assessment in adult education: Challenges and opportunities. En V. Lubkina, K. Laganovska, y S. Usca (Eds.), *Lifelong Learning - Information Technologies in Education* (pp. 148-158). <https://doi.org/10.17770/sie2019vol5.3919>
- Kapu, H., Tutar, H., y Özyakışır, D. (2012). *Sivil Toplum, Girişimcilik ve Ekonomik Kalkınma*. Savaş Yayınevi.
- Köpsén, J. (2020). *Knowledge in VET curricula and power in society and labour market Policy and practice: demands-based and employer-driven Swedish higher vocational education*. Linköping Studies in Behavioural Science.
- Landa-Ramírez, E., y Arredondo-Pantaleón, A. D. J. (2014). Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2-3), 259-270. <https://doi.org/10.5209/rev.PSIC.2014.v11.n2-3.47387>
- Landberg, M., y Noack, P. A. (2022). Grounded theory study on motivational development after detours in young adulthood - How extra-Vocational Training affects aspirations. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 66-91. <https://doi.org/10.13152/IJRVE.9.1.4>
- Löfgren, S., Ilomäki, L., y Toom, A. (2020). Employer views on upper-secondary vocational graduate competences. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 435-460. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1635633>
- Mara, L.-C., Cascón-Pereira, R., y Brunet Icart, I. (2022). Perceptions of empowerment and motivation as outcomes of a continuing vocational education and training (CVET) programme for adults. *Education + Training*, 64(3), 433-444. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2020-0389>
- Mascherini, M., Ludwinek, A., Vacas-Soriano, C., Meierkord, A., y Gebel, M. (2014). *Mapping Youth Transitions in Europe*. Eurofund. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2014/mapping-youth-transitions-europe>
- Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: The case of Switzerland. *Journal of Education and Work*, 32(8), 665-677. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141>
- Maurer, M. (2022). Governing policy expansion in a collective skill formation system: The case of vocational education and training for adults in Switzerland. *International Journal of Lifelong Education*, 41(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2037770>
- Olmos, P., y Mas, O. (2018). Young people's educational and employment profile in vocational initial programmes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1), 125-137.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Papadopoulos, D. (2023). Individualising processes in adult education research: A literature review. *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2135141>
- Persson, B., y Hermelin, B. (2018). Mobilising for change in vocational education and training in Sweden - A case study of the 'Technical College' scheme. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(3), 476-496. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1443971>
- Pilz, M. (2016). Typologies in Comparative Vocational Education: Existing models and a new approach. *Vocations and Learning*, 9(3), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9154-7>
- Rasmussen, A., y Lollen, E. (2021). Accessibility of General Adult Education an analysis of the restructuring of adult education governance in Denmark. *Adult Education Quarterly*, 72(1), 24-41. <https://doi.org/10.1177/07417136210996236>
- Titmus, C., Buttedahl, P. G., Ironside, D. J., y Lengrand, P. (1979). *Terminología de la educación de adultos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
- UNESCO. (2022a). *5th global report on adult learning and education. Citizenship education: Empowering adults for change*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669>
- UNESCO. (2022b, 15 de junio). *El derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida: la importancia de la educación de los adultos*. <https://www.unesco.org/es/articulos/el-derecho-al-aprendizaje-lo-largo-de-toda-la-vida-la-importancia-de-la-educacion-de-los-adultos>
- UNESCO. (2022c). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE)*. <https://www.uil.unesco.org/es/educacion-adultos/informe-mundial-sobre-el20aprendizaje-y-la-educacion-de-adultos>
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Windisch, H. (2015). Adults with low literacy and numeracy skills (OECD Education, Working Paper no. 123). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrxnjdd3r5k-en.pdf?expires=1564980906&i-d=id&accname=guest&checksum=2DF3A44C6C5458417F8E-F4E24F673B5>