TESIS DOCTORAL

Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega

Eva M. Barreira Cerqueiras

Directores:
Prof. Dr. Miguel A. Zabalza Beraza
Prof. Dr. Antonio F. Rial Sánchez

DEPARTAMENTO de DIDÁCTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultad de Ciencias da Educación

Santiago de Compostela
2015

Una gran parte de esta Tesis Doctoral ha sido realizada al amparo del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (AP2009-3506)

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Facultade de Ciencias da Educación
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Tfno. 881 813 824 Fax 881813713

D. Miguel A. Zabalza Beraza
Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela,

D. Antonio F. Rial Sánchez
Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela,

Como Directores de la Tesis Doctoral realizada por **Dña. Eva M. Barreira Cerqueiras**, titulada:

«Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega»

HACEN CONSTAR:

Que la citada investigación reúne las condiciones de rigor y cientificidad exigible a este tipo de trabajos académicos y cumple las características formales propias de las Tesis.

Y para que así conste, a los efectos de iniciar los trámites de presentación y defensa pública, firman la presente en Santiago de Compostela, a 23 de septiembre de 2015

Fdo. Miguel A. Zabalza	**Fdo.: D. Antonio F. Rial**	**Fdo. Dña. Eva M. Barreira**
Director de la Tesis Doctoral	Director de la Tesis Doctoral	Autora de la Tesis Doctoral

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



Paciencia, prudencia, perseverancia...

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECEMENTOS

Débeseme permitir a licenza de redactar esta pequena aínda que ben importante parte da miña Tese Doutoral en Galego, cubrindo unha débeda que teño para con este traballo, ao ser realizado na Comunidade Autónoma de Galicia e non ter empregado a nosa lingua na súa elaboración.

Non podo senón comezar estes agradecementos dirixíndome aos meus pais, Juan e Amparo. Grazas. Grazas por animar ás vosas fillas a progresar e a estudar, e por poñer todo da vosa parte para que academos os nosos soños. Grazas porque sen vós eu non estaría agora aquí sentada escribindo as que creo son as última verbas necesarias para rematar unha Tese. Non houbo dúbida algunha pola vosa parte cando, un día, de súpeto, vos dixen que quería embarcarme a facer unha Tese e a sacar o Doutorado. Aínda fai ben pouco que ti, papá, me preguntaches, como fas todos os domingos nada máis entrar pola porta para xantar, "Que, Eva, que tal o Doutorado?". Agora xa che podo dicir: "rematado".

En segundo lugar, dirixirme a ti, Héctor, o meu compañeiro de fatigas. Ao longo deste proceso vivimos os nosos altos e os nosos baixos, as nosas alegrías e as nosas penas. Pero sempre souben que estabas aí para me apoiar e para me consolar neses momentos nos que parece que todo se nubra e non podes continuar co camiño. Nestes últimos anos avanzamos moitísimo, no académico, no profesional e no persoal. Ti e eu. Espero seguir avanzando contigo nesta nova etapa que se abre. Quérote.

Á miña familia debería non só agradecerlle a súa preocupación constante polo meu traballo; ademais debería pedir desculpas polas miñas ausencias. Sobre todo nos últimos tempos escasearon as visitas familiares e as charlas animadas cun café. Algo que debo retomar sen falta.

E non debería esquecerme dos amigos e compañeiros... Fun moi afortunada neste traxecto: iniciei varias amizades e afiancei outras tantas; coñecín compañeiros e compañeiras de traballo que pouco a pouco se volveron parte da miña vida diaria; case da familia.

Debo comezar mencionando a Laura Rego. Lauriña. Xa fai moito que nos coñecemos, e só podo dedicarche os meus mellores pensamentos e as miñas mellores palabras, primeiro no ámbito persoal e despois no profesional. Os teus consellos e o teu ánimo fixeron que rematase esta andadura. Es como unha irmá para min e non son quen de expresar o afortunada que son por ter atopado a alguén coma ti. Ti tamén me terás ao teu lado cando o precises.

A Raquel Mariño, compañeira e sobre todo, amiga. Particularmente me guiaches en cuestións nas que verdadeiramente estaba perdida e ensináchesme gran parte do traballo e da vida académica, algo que non poderei agradecerche o suficiente.

Aos meus Directores de Tese. Primeiramente a Miguel Zabalza quen me dou a oportunidade de comezar esta andadura fai xa uns anos sen case coñecer nada da miña traxectoria. Doume a súa confianza na labor de elaborar unha investigación baixo a súa tutela sen dificultades e sen trabas. Foi, en definitiva, moi doado traballar contigo.
E despois, que dicir de Antonio Rial. A túa tutela transformouse nunha amizade e esta, co tempo, nunha relación que case roza a dunha filla cara a un pai e viceversa. Ti, xunto con Laura e Raquel formades parte da miña "familia académica". Sempre che estarei agradecida por depositar un voto da túa confianza cando decidiches ofertarme a posibilidade de iniciar o Doutoramento baixo a túa dirección. Por todo isto e por máis, grazas.

A todas as compañeiras e compañeiros do terceiro ciclo da Facultade de Ciencias da Educación. Mencionar especialmente a Miguel A. Rodríguez, Yésica Teijeiro, Tania Merelas, Juanjo Lorenzo, Diana Priegue, Lucía Carballeira, Alexandre Sotelino, Cristina Varela, Paula Alonso, Beatriz García e Carmen Denébola Álvarez. Dende a miña humilde opinión unha xeración de educadoras e educadores que non volverá repetirse en moito tempo. Non só compartimos traballo senón tamén risas e bos momentos que espero continúen por moitos anos.

A Lucía Casal, Ana Parada, Rosalía Fernández e Santiago García. A vosa chegada trouxo un aire fresco ao despacho que facía moita falta. Mágoa que eu tivera que marchar tan pronto. Botarei de menos esas confidencias nos cafés. Só espero tervos axudado a vós como vós o fixéchedes comigo. Espero que teñades moita sorte, e, xa sabes que estou aí para o que precisedes.

A Rocío Botana e a Natividad Paramá. Desde que vos atopei no MUPEGA xa non puiden desprenderme de vós. Sempre aportáchedes un apoio incondicional ao meu traballo entre outras cousas, porque vós tamén entendedes o que é enfrontarse a unha Tese Doutoral e sacala adiante con éxito. Aínda que non nos vexamos o suficiente sei que estades aí para o que precise; e o mesmo podo dicir cara a vós: estou aí sempre que me necesitedes.

Ás miñas amigas e amigos de Caldas, algúns dos cales bromean coa posibilidade de chamarme "doutora" unha vez finalizada esta etapa. Vós sodes os que me

axudáchedes a evadirme e a desconectar cando o precisaba, pasando momentos inesquecibles, que tamén espero que continúen en anos vindeiros. Merecédevos todo o mellor e máis aínda.

No contexto profesional que levou á elaboración desta investigación teño que mencionar e agradecer con especial afecto a María Xosé Méndez, quen en todo momento se ofreceu a atender as miñas dúbidas, tanto como se este traballo fose tamén seu. Amosar igualmente os meus máis sinceros agradecementos aos membros do grupo GIE e aos membros do Grupo GEFIL. Estes últimos me acolleron sempre como unha máis, tanto nos momentos de traballo como nos momentos de lecer. En xeral tamén agradecer enormemente ao equipo docente da Facultade, especialmente, a aqueles cos que compartín docencia, confidencias e consellos. Deles aprendín infinidade de cousas.

Deixo para o final, aos colectivos aos que máis lles debería estar agradecida pola culminación deste estudo. Por unha banda, aos expertos que participaron nas entrevistas e, por outra, aos responsables da formación das empresas galegas que entregaron os cuestionarios. Perderon uns minutos do seu valioso tempo para participar desinteresadamente nesta investigación. Sen as súas contribucións este traballo non sería posible e, sobre todo, non amosaría unha realidade de tal importancia como é a Formación Profesional Continua.
Esta investigación tamén é vosa.

Espero non esquecerme de ninguén. Se é así, pido desculpas pola miña cabeza. Pero tende en conta que, se estivéchedes presentes nalgún momento da elaboración desta Tese, sodes parte tamén deste traballo.

A tod@s vós, moitas grazas.

Eva M. Barreira Cerqueiras
Santiago de Compostela, setembro de 2015

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.. 15

1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 15
2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 16
3 SITUACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 17
4 ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN 17
5 MAPA CONCEPTUAL GENERAL DE LA TESIS DOCTORAL 18

CAPÍTULO 1 - FORMACIÓN CONTINUA: CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN... 21

1.1 DE LA *EDUCACIÓN* A LA *FORMACIÓN*: UNA PERSPECTIVA TERMINOLÓGICA 22
1.1.1 Educación y formación: binomio inseparable 22
1.2 DE LA FORMACIÓN A LA FORMACIÓN CONTINUA. ACOTACIÓN DEL TÉRMINO PRINCIPAL 28
1.2.1 Breve acercamiento histórico al término de formación continua 28
1.2.1.1 Primera Etapa 29
1.2.1.2 Segunda Etapa 30
1.2.1.3 Tercera Etapa 32
1.2.2 Diferenciación de los términos *formación* y *formación continua* 33
1.2.2.1 Objetivos de la formación continua 40
1.2.2.2 Características de la formación continua 41
1.2.2.3 Principios de la formación continua 42
1.2.2.4 Funciones y finalidades de la formación continua 43
1.2.2.5 Tipologías de formación continua 45
1.3 ÁMBITOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN CONTINUA 49
1.3.1 La formación continua en el marco de la Educación a lo largo de toda la vida 50
1.3.1.1 Etapas y momentos de la Educación a lo Largo de la Vida 52
1.3.1.1.1 Primera etapa: del año 1957 al año 1975 53
1.3.1.1.2 Segundo momento: del año 1975 hasta 1991 55
1.3.1.1.3 La tercera etapa: de 1992 hasta 1995 56
1.3.1.1.4 La cuarta etapa: de 1996 hasta la entrada en el nuevo milenio 56
1.3.1.2 La Educación a lo largo de la vida en la Europa del s. XXI. 58
1.3.2 La Pedagogía Laboral y su relación con la formación continua 62
1.3.3 El mundo del trabajo y la formación continua 68

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN NUESTRO CONTEXTO PRÓXIMO 75

2.1 LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EUROPA. ¿QUÉ HAY DE LA FORMACIÓN CONTINUA? 76
2.1.1 La formación en los primeros pasos de la Europa común. De los años sesenta a los ochenta 77
2.1.2 Los años noventa. El gran impulso a la formación continua. 82
2.1.3 La entrada en el nuevo milenio. Europa y la adaptación de las políticas de formación continua a los requerimientos de un nuevo tiempo 96
2.1.4 Las políticas de formación y de formación continua en Europa en la actualidad. Hacia el 2020 104

2.2 LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS POLÍTICAS DESARROLLADAS EN EL ESTADO ESPAÑOL 111
2.2.1 Inauguración de la Formación Continua en la legislación española (Primera Etapa). 112
2.2.2 La Formación Continua a inicios del período democrático: primeros antecedentes del actual Sistema de Formación Profesional (Segunda Etapa) 118
2.2.3 Reestructuración de la Formación Profesional en España (Tercera Etapa). 122
2.2.4 La entrada de la Formación Profesional en el nuevo milenio (Cuarta Etapa). 134
2.2.5 La unificación de los subsistemas destinados a la formación de los trabajadores: el nuevo modelo de *Formación para el Empleo* (Quinta Etapa). 143
2.2.6 El momento actual de la *formación para el empleo*. Se abre una nueva etapa. 158
2.3 A MODO DE CONCLUSIÓN 168

CAPÍTULO 3 - LA REALIDAD INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA: LA EMPRESA 170

3.1 LA EMPRESA COMO REALIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA 171
3.1.1 Definición y caracterización de la empresa en el mundo productivo 171
3.1.1.1 La empresa como sistema. Consideraciones desde la perspectiva organizativa 173
3.1.1.2 El entorno empresarial. Algunas pinceladas. 175
3.1.2 La estructura de las organizaciones empresariales 176
3.1.3 Tipología de empresas 181
3.2 LA EMPRESA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN 187
3.2.1 La política de recursos humanos y/o de personal en la empresa, marco para las políticas de formación 188
3.2.1.1 Modelos o paradigmas en la gestión de recursos humanos 191
3.2.1.2 El Departamento de Recursos Humanos 195
3.2.1.3 La política de formación en el marco de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones 200
3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DENTRO DE LAS EMPRESAS 203
3.3.1 Consideraciones acerca de la formación continua dentro de las empresas 203
3.3.2 El proceso formativo dentro de las empresas 208
3.3.2.1 La detección de necesidades en el proceso formativo de la empresa 208
3.3.2.2 Planificación y diseño de la formación en la empresa 212
3.3.2.3 El desarrollo de acciones formativas en el proceso formativo de la empresa 219
3.3.2.4 La evaluación de la formación en el proceso formativo en las empresas 221
3.4 ¿POR QUÉ FORMACIÓN EN LA EMPRESA? FACTORES FAVORECEDORES E INHIBIDORES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS EMPRESAS 227

CAPÍTULO 4 - LAS BUENAS PRÁCTICAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN CONTINUA 233

4.1 GÉNESIS Y ANTECEDENTES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS: LA CALIDAD Y EL BENCHMARKING 234
4.1.1 Breve acercamiento al concepto de calidad 235
4.1.1.1 Evolución histórica del tratamiento de la calidad 235
4.1.1.2 Enfoques, principios, elementos y modelos de la calidad 238
4.1.2 La Gestión de la Calidad Total (GCT) e implicaciones del *benchmarking* 243
4.1.3 El Benchmarking: técnica para la gestión de la calidad 245
4.1.3.1 Orígenes del benchmarking 246
4.1.3.2 Tipologías de benchmarking 249
4.1.3.3 Modelos de benchmarking presentes en la literatura especializada 254
4.1.3.4 Definiciones del benchmarking 255

4.1.3.5 Principios a seguir en los procesos de benchmarking 257
4.1.3.6 Agentes implicados en los procesos de benchmarking 258
4.1.4 Relaciones entre calidad y formación 260
4.2 BUENAS PRÁCTICAS. ELEMENTOS IMPLICADOS 267
4.2.1 Definición y caracterización de las *buenas prácticas*. 267
4.2.2 Elementos identificables en las *buenas prácticas* 274
4.2.3 El proceso de identificación y reconocimiento de buenas prácticas. 275
4.3 TRATAMIENTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO EMPRESARIAL 281
4.3.1 Buenas prácticas en el contexto empresarial 281
4.3.2 En busca de buenas prácticas en el ámbito de la Formación Continua 284

CAPÍTULO 5 - DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 289

5.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 289
5.1.1 Acercamiento al problema de investigación y justificación de su necesidad. 289
5.1.2 Objetivos del estudio empírico. 291
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 292
5.2.1 Diseño y fases de la investigación propuesta. 292
5.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. 294
5.3.1 Delimitación empírica de la investigación 294
5.3.2 Los participantes y/o informantes clave. 297
5.3.3 Descripción y selección de la población y muestra de investigación. 297
5.3.3.1 Los *expertos* de nuestra investigación. 298
5.3.3.2 Empresas y responsables de formación. 299
5.3.4 Delimitación de los instrumentos de recogida de datos 306
5.3.4.1 La entrevista 307
5.3.4.1.1 ¿Por qué una entrevista y por qué a expertos? 307
5.3.4.1.2 Diseño de la entrevista de investigación 308
5.3.4.1.3 Procedimiento de validación 311
5.3.4.1.4 Descripción de la entrevista final de investigación 312
5.3.4.1.5 Fase de realización de las entrevistas 313
5.3.4.2 El cuestionario de investigación 315
5.3.4.2.1 Diseño del cuestionario de investigación. 315
5.3.4.2.2 Procedimiento de validación. 317
5.3.4.2.3 Descripción del cuestionario final de investigación 320
5.3.4.2.4 Fase de contacto y cumplimentación de los cuestionarios. 324
5.3.5 Tratamiento de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación 328
5.3.5.1 El tratamiento de los datos procedentes de las entrevistas 328
5.3.5.2 El tratamiento de los datos procedentes de los cuestionarios 329
5.3.5.3 La estrategia de triangulación para el tratamiento conjunto de los datos obtenidos 329

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA FORMACIÓN CONTINUA EN GALICIA 331

6.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE FORMACIÓN CONTINUA EN LAS EMPRESAS GALLEGAS 332
6.1.1 Contexto empresarial gallego y caracterización de las medianas y grandes empresas de la Comunidad Autónoma de Galicia participantes en la investigación 332
6.1.2 Particularidades de la política de formación e implicaciones en el desarrollo de las medianas y grandes empresas gallegas 337
6.2 LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LAS MEDIANAS Y GRANDES EMPRESAS DE GALICIA 361

6.2.1 Elementos del diseño y desarrollo de la formación en las medianas y grandes empresas de Galicia 362
6.2.1.1 La planificación y el diseño de la formación en las empresas 362
6.2.1.2 Características y desarrollo de la formación según categorías profesionales en la empresa 365
6.2.1.3 Acciones formativas recientemente desarrolladas en la mediana y gran empresa gallega 374
6.2.1.4 Recursos y medios que facilitan el desarrollo de la formación en la mediana y gran empresa gallega 385
6.2.1.5 Certificación y evaluación de la formación en la empresa 395
6.3 LA NOCIÓN DE *BUENAS PRÁCTICAS* EN LA FORMACIÓN CONTINUA EN GALICIA 403
6.3.1 El término de *buenas prácticas* en el contexto de la formación continua gallega 403
6.3.1.1 Concepción de buenas prácticas a nivel experto 403
6.3.1.2 La calidad y sus repercusiones en la formación de las medianas y grandes empresas gallegas 405
6.3.2 La prácticas consideradas «buenas» en las medianas y grandes empresas de Galicia 413
6.3.2.1 Criterios de identificación de una *buena práctica* en el ámbito de la formación en la empresa 413
6.3.2.2 Experiencias formativas destacables o buenas prácticas en la formación continua de medianas y grandes empresas gallegas 414
6.3.3 Debilidades de la formación continua en Galicia. ¿Podemos hablar de «mala» praxis? 420
6.3.3.1 Dificultades y prácticas mejorables en la formación en la empresa 420
6.3.3.2 Posibles soluciones para la mejora de la formación continua 426

CAPÍTULO 7 - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA MEDIANA Y GRAN EMPRESA GALLEGA 431

7.1 LA REVISIÓN TEÓRICA DE LA LITERATURA. ¿HEMOS CONSEGUIDO NUESTROS PROPÓSITOS INICIALES? 432
7.2 LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS MEDIANAS Y GRANDES EMPRESAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA. CARACTERÍSTICAS Y PROPUESTAS DE MEJORA 433
7.2.1 Rasgos del tejido empresarial en Galicia 433
7.2.2 Políticas, concepciones e ideas sobre la formación continua en el contexto gallego. Reformas necesarias 434
7.2.3 Los procesos de formación en las medianas y grandes empresas de Galicia. Cómo avanzar en su desarrollo 441
7.2.4 La noción de *buenas prácticas*. Precisión terminológica, criterios útiles y mapa de posibles experiencias formativas excelentes en nuestro contexto inmediato 445
7.3 SÍNTESIS FINAL: ACIERTOS Y LIMITACIONES ENCONTRADAS. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 451

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 455

REFERENCIAS LEGISLATIVAS 473

PORTALES Y SITIOS WEB 481

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS 483

INDICE DE FIGURAS 487

INDICE DE GRÁFICAS 491

ÍNDICE DE TABLAS 495

ANEXOS (CD)

INTRODUCCIÓN

1 Justificación de la investigación

En actual contexto en el que se desarrolla el mercado laboral y productivo ha estado marcado por una creciente internacionalización y globalización en todas las parcelas del individuo (ámbito social, cultural, económico, técnico, profesional y laboral, etc.). No obstante, no es extraño que al hablar de globalización nos situemos en un plano casi exclusivamente económico debido, esencialmente, a lo que señalan algunos autores como el auge del capitalismo como único modo de producción dominante (Asúa, 2002, p. 62) a nivel mundial.

Al mismo tiempo, los cambios sociales, económicos y técnicos operados a raíz de la revolución tecnológica afectan sobremanera a las organizaciones empresariales y a los propios trabajadores, que deben adaptarse a estas transformaciones de forma constante y eficaz.

Uno de los cambios más evidentes, a nuestro juicio, es el aumento de la demanda de trabajadores más y mejor cualificados para afrontar las transformaciones producidas con éxito. El contexto laboral actual evoluciona "(...) destruyendo perfiles ocupacionales concretos y creando otros completamente nuevos" (Parellada, Sanromà y Torres, 1999, p. 28) y exigiendo a los trabajadores características y competencias nuevas, acordes a los cambios del mundo laboral.

En este contexto, la formación continua (FC) juega un papel relevante, tanto a nivel micro como macroeconómico (Mato, 2002; Rahona, 2009), es decir, en la adaptación de las competencias profesionales de los trabajadores a los requerimientos del mercado laboral, y en la modernización de todos los elementos de la empresa, con el fin de aumentar su competitividad y, por consiguiente, la de la economía de un país. Tal y como planteaba Pont:

> Es ya un lugar común en la concepción de las organizaciones entender la formación como herramienta para la puesta al día permanente de los recursos humanos. Más aún, la formación es concebida en muchas organizaciones como elemento estratégico que la sitúa en posiciones de ventaja para afrontar los cambios y asumir nuevos retos (1997, p. 321).

De ahí que los sistemas formativos y educativos de todos los países, y en especial del Estado Español, deban adaptarse a las demandas del mundo productivo y de la sociedad actual. En este sentido, los gobiernos deben estar muy al tanto de este nuevo contexto, desarrollando acciones para aumentar la calidad del empleo y para ofrecer oportunidades de empleabilidad a todos los ciudadanos.

Al hilo de esto, cabe destacar que la formación continua ha sido introducida como herramienta esencial en las políticas de formación y empleo, a nivel europeo y también en España. Precisamente en nuestro país se han lanzado políticas de formación, bajo el amparo del Sistema de Formación Profesional (FP), destinadas a las empresas y a los trabajadores con un enfoque de conjunto del mercado laboral: inserción laboral de la población joven, reducción de las tasas de desempleo, reducción de situaciones de exclusión y pobreza de determinados colectivos sociales, etc.

Desde el punto de vista laboral y con el foco puesto sobre la formación en las empresas, debemos aludir a los *I Acuerdos Nacionales de Formación Continua* (1993), uno de los principales referentes normativos que abre la puerta legislativa e institucionalmente a la formación continua en nuestro país. Actualmente, si nos situamos en la perspectiva institucional, sería más idóneo hablar de *formación para el empleo* en lugar de formación continua puesto que, al amparo de ese término, se regulan las acciones formativas ofertadas para todos los trabajadores, independientemente de que estén en activo o en situación de desempleo.

Vemos ineludible, por tanto, analizar la formación continua como elemento clave en el sector empresarial de nuestra comunidad autónoma desde una perspectiva geográfica, pedagógica, legislativa y de excelencia.

2 Delimitación del problema y establecimiento de los objetivos de la investigación

La investigación recogida en este documento gira en torno al análisis de la formación continua (modelos, prácticas, metodologías, formadores...) en medianas y grandes empresas atendiendo a todos los niveles de cualificación en la pirámide organizacional: desde los puestos de trabajo básicos, subiendo en la escala hasta llegar a aquellos que se encuentran en la cúspide de la pirámide (altos directivos).

El estudio se centra en el ámbito gallego, en empresas de cualquier sector productivo, lo que suponemos ofrecerá una visión más amplia de las características que la formación continua posee tanto por sectores como en su globalidad, aunque de un tamaño restringido. En este caso, tomamos como criterio restrictivo –para no extendernos hasta límites inabarcables– el tamaño empresarial en función del número de empleados. De este modo, nos hemos acercado a medianas y grandes empresas de este territorio.

En este estudio pretendemos conseguir una serie de objetivos, sistematizados en base al principio de globalidad, esto es, según sean generales y específicos; y, según el principio de referencia o dicho de otro modo, si se relacionan con el marco teórico o con el marco empírico que conforma esta investigación.

OBJETIVOS TEÓRICOS	OBJETIVOS EMPÍRICOS
1. Llevar a cabo una revisión de la literatura existente, acorde al tema de la investigación propuesta 2. Elaborar un marco teórico útil en la fundamentación del marco experimental propuesto en las empresas de Galicia o Analizar la evolución que el concepto de formación continua ha tenido en la literatura especializada y en el marco legislativo o Delimitar el contexto de la organización empresarial, atendiendo fundamentalmente a la formación y procesos vinculados que se desarrollan en las mismas o Definir y clarificar qué se entiende por *buenas prácticas*, tanto a nivel global como a nivel más específico de la formación en la empresa (análisis de trabajos nacionales e internacionales, integración de aportaciones, etc.)	1. Averiguar qué tipo de concepción sobre formación existe en las organizaciones empresariales gallegas, comparando las perspectivas de los informantes clave o Tratar de definir la política formativa predominante en el contexto empresarial gallego o Tratar de conocer el papel que juega la formación en el desarrollo de la empresa 2. Analizar los procesos de formación en las medianas y grandes empresas de Galicia o Describir los elementos que componen los procesos de diseño y desarrollo de la formación que se suceden en las empresas gallegas o Conocer nuevos elementos de los procesos didácticos (métodos, recursos, técnicas, etc.) desarrollados en el contexto de estudio 3. Delimitar la noción de *buenas prá*cticas en el ámbito de la formación continua en Galicia o Lograr una precisión terminológica de buenas prácticas en formación continua (integración teoría y resultados empíricos) o Seleccionar prácticas formativas desarrolladas por las empresas participantes, que puedan ser consideradas excelentes o Establecer un posible mapa de buenas prácticas que sirva de referente para futuros procesos formativos

Tabla 1. Objetivos de la investigación sobre formación en las medianas y grandes empresas en la C. A. de Galicia

3 Situación y contextualización de la investigación

Tal y como hemos adelantado en líneas previas, la investigación que presentamos se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Galicia, bajo unas circunstancias económicas ciertamente inestables que han podido influir en la puesta en marcha y en el avance de la misma. Efectivamente, no podíamos dejar de hacer mención a la crisis económica que aún pervive y que ha afectado a casi la totalidad de economías mundiales.

En este contexto de inestabilidad, en España, se ha reavivado el viejo y constante fenómeno del desempleo (que tanto ha azotado a Europa) y se ha producido una destrucción de empresas bastante considerable en el territorio español. El desempleo es, desde hace ya varios años, uno de los problemas que más preocupa a los ciudadanos de nuestro país, más aún cuando echamos un vistazo a las cifras de parados en España desde comienzos de la crisis económica. La tasa de paro no ha bajado del 24% desde finales del año 2012, llegando a subir hasta el 26% en el año 2013. En la actualidad, estos porcentajes se sitúan en torno al 23,7%, unos 5.444.600 millones de personas aproximadamente.

Las medianas y grandes empresas son las organizaciones en las que nos vamos a centrar para llevar a cabo nuestro estudio. Como ya hemos advertido, se han destruido muchas de ellas en el proceso de recesión económica, concretamente según Alcelay (2014), unas 250.000 a nivel estatal y alrededor de 2000 en Galicia a lo largo del año 2013. Han sido las pymes las más afectadas en todos los aspectos negativos de la recesión, tanto en su desaparición como en la reducción de plantillas.

Por tanto, la crisis económica ha podido afectar a nuestra investigación de algún modo, sobre todo en lo relativo a la disminución de la población objeto de estudio, las empresas, y en la afectación de algunos de los procesos que desarrollan dentro de las mismas.

4 Estructura y contenido del informe de la investigación

El trabajo que presentamos a continuación se configura por 7 capítulos que van a tratar de dar respuesta a los objetivos planteados con anterioridad. Serán, por consiguiente, los referentes de nuestra investigación. Estos ocho capítulos se estructuran a su vez en dos partes bien diferenciadas: un conjunto teórico y un marco empírico.

En el caso del marco teórico, el cual ayuda a la fundamentación de la parte experimental, vamos a encontrarnos un conjunto de cuatro capítulos. En el primero de ellos trataremos de realizar un análisis del concepto de la formación continua y de los ámbitos de las ciencias sociales y pedagógicas con los que esta se relaciona.

El capítulo dos, por su parte, aborda las políticas de formación que se han llevado en Europa y en España desde la segunda mitad de siglo XX hasta estos primeros años del siglo actual, a través del análisis de los tratados, informes y normas legislativas promulgadas. Atendiendo a la temática de nuestra investigación, vamos a poner el foco en todas aquellas políticas más directamente vinculadas con la formación continua de los trabajadores en el interior de las empresas. Precisamente el capítulo tres se dedica a la empresa, yendo desde una perspectiva más global en su consideración de organizaciones con una estructuración compleja y diversa, para atender, en una segunda parte de este capítulo, a los procesos formativos que se desarrollan dentro de las empresas.

El último capítulo integrado en la sección teórica de este trabajo, el número cuatro, iría destinado a profundizar en la noción de buenas prácticas (BBPP). Abordaremos en este caso los antecedentes de esta nueva concepción, la cual ha tenido una fuerte repercusión y utilización en diversos ámbitos (social, cultural....).

5 Mapa Conceptual general de la Tesis Doctoral

En la siguiente página el lector podrá hacerse una idea de la estructura general de esta Tesis Doctoral gracias al Mapa Conceptual que hemos elaborado al respecto. Este le proporcionará la información estructural y de contenidos que necesita para comprender qué se va a encontrar en este trabajo.

La elaboración de este y otros mapas conceptuales que se encontrarán al o largo de este estudio han sido elaborados gracias a la herramienta gratuita CmapTools[1].

[1] Es posible descargar esta herramienta de manera gratuita en el siguiente enlace http://cmap.ihmc.us/

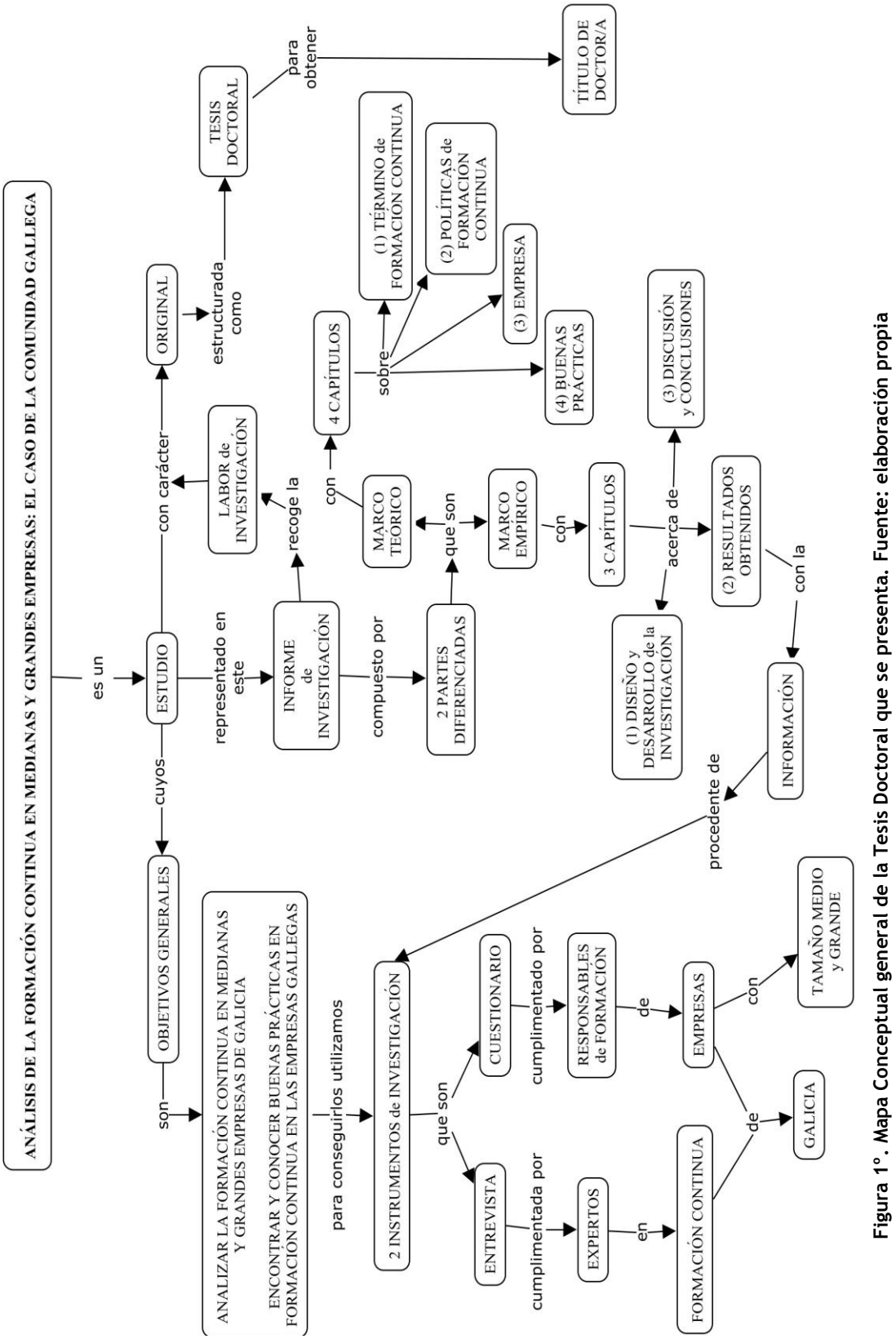


Figura 1°. Mapa Conceptual general de la Tesis Doctoral que se presenta. Fuente: elaboración propia

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1 - FORMACIÓN CONTINUA: CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

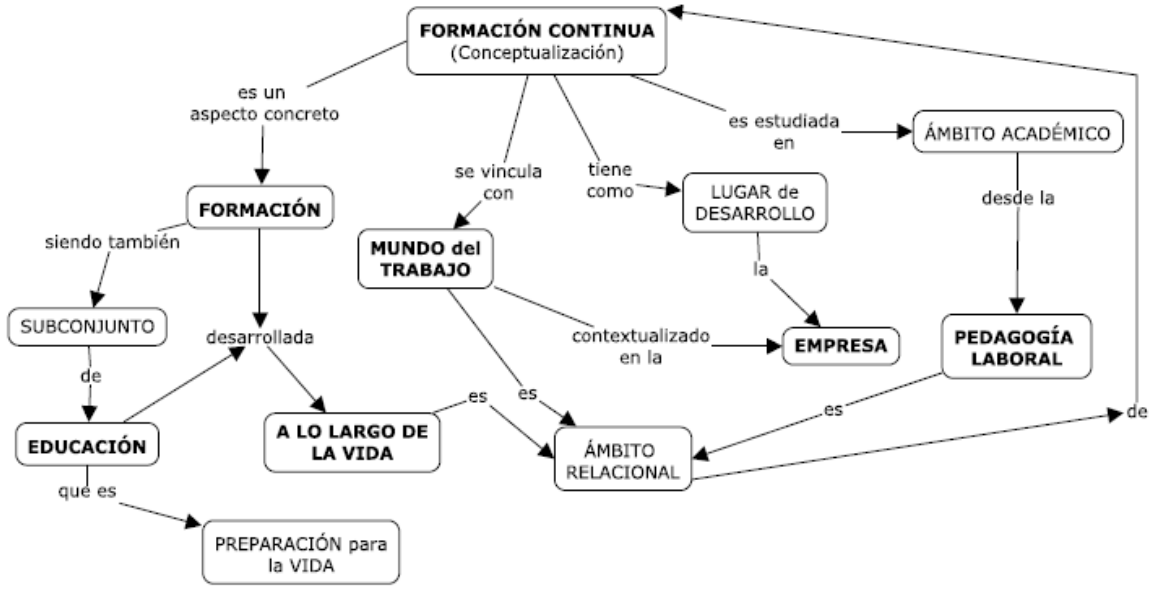


Figura 2. Mapa conceptual del primer capítulo de la Tesis Doctoral. Fuente: elaboración propia

En este capítulo pretendemos realizar un análisis bajo la perspectiva de la deducción teórica más claramente identificable, esto es, analizar los conceptos más globales para llegar al concepto clave que caracteriza esta investigación, la *formación continua* (FC).

Partiremos del análisis del binomio educación-formación (a menudo empleados como términos análogos) para ir obteniendo poco a poco una conceptualización clara del concepto que manejaremos en esta investigación. Con ello conseguiremos acotar de manera fehaciente parte del contexto teórico en el que se va a desarrollar nuestro estudio.

1.1 DE LA *EDUCACIÓN* A LA *FORMACIÓN*: UNA PERSPECTIVA TERMINOLÓGICA

1.1.1 Educación y formación: binomio inseparable

Casi nos hemos adueñado del título completo de una obra[2] que también tendrá implicaciones a lo largo de nuestro estudio. Y decimos «casi» porque, si bien es cierto que en esa obra el binomio está configurado por la calidad (además de la formación) nosotros hemos apostado por dos conceptos que verdaderamente consideramos inseparables y que, inevitablemente están implicados en la creación de otros constructos de las Ciencias Sociales y de la Educación. Esta es, en definitiva, esa perspectiva terminológica que proponemos y que hemos asumido. Una perspectiva en constante evolución y transformación. Con ella pretendemos que el lector entienda nuestro punto de partida teórico y en dónde (en qué ámbito) hemos situado el estudio empírico que vamos a desarrollar.

Es por ello que a la hora de intentar explicar qué entendemos por *formación* debemos hacer referencia a otros conceptos íntimamente ligados a este. En el ámbito educativo es muy habitual emplear multitud de términos de manera análoga para referirnos a un mismo objeto. Es un fenómeno muy extendido y que nosotros denominamos como *solapamiento terminológico*. Esto es, conceptos que en una misma realidad se han utilizado para referirnos a una misma cuestión; sin embargo, en la mayor parte de los casos, las acepciones no siempre son sinónimos. No se trata de un fenómeno nuevo en nuestro campo de estudio, las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, y mucho se ha escrito sobre esta cuestión, lo que ha llevado a grandes discusiones acerca de cuál o tal concepto era el que mejor se ajustaba a tal realidad o situación. De hecho, no es lo mismo el *adiestramiento* de un individuo, que su *educación* o la misma *formación*.

Y no es solo que existan multitud de vocablos en nuestro entorno de trabajo o en nuestra propia lengua. Aquí también es preciso atender a las influencias que puedan sobrevenir de otros países y de otros contextos. Precisamente, algo de esto ha sucedido al hablar de *formación continua* (FC) o *formación en la empresa*. El contexto anglosajón, por cierto, ha sido el que más ha influido al respecto y, en parte, el que más confusión terminológica ha generado. Pero parece que estamos en proceso de superación de estos desajustes –y a veces ciertos complejos[3]–, gracias al trabajo de muchos autores de la Pedagogía y de la formación en la empresa. Como ejemplo más palpable de esta situación en nuestro ámbito de trabajo, podemos referir aquí la palabra *«training»*, que durante

[2] Nos estamos refiriendo al libro *Calidad y formación: binomio inseparable* (2003), una obra coral en la que intervienen diversidad de autores reconocidos para dar buena cuenta del terreno de la calidad y del papel que juega la formación en el mismo.

[3] El inglés como lengua preponderante en todas las esferas de la vida internacional (gracias al fenómeno de la globalización) ha llevado a fenómenos tales como la modificación sustancial de otras lenguas sobre las cuales influye. Es cierto que en algunos campos profesionales es inevitable tal influencia como por ejemplo, el campo de la medicina –véase por ejemplo el trabajo de Navarro, Fernado A. (2006), La anglización del español: mucho más allá de *bypass, piercing, test, airbag, container* y *spa*. En *Actas del III Congreso «El español, lengua de traducción»* (pp. 213-232). Puebla (Mexico), 12 a 14 de julio, 2006. Posible consulta en http://cvc.cervantes.es/Lengua/esletra/esletra_03.htm–. Sin embargo, en los últimos tiempos la propia Real Academia Española (RAE) ha puesto el grito en el cielo al observar que, de alguna manera, se están utilizando *anglicismos* en lugar de palabras propias del castellano (véase artículo periodístico del periódico ABC: *Cuando el inglés usurpa la riqueza léxica del español*, de posible consulta en http://www.rae.es/sites/default/files/Lexico_ingles_DRAE._Dario_Villanueva._ABC._Abril_2014.pdf). En muchos casos estas tendencias no solo manifiestan una pérdida de riqueza lingüística sino también ciertos complejos de inferioridad que no deberíamos tener ante una lengua como es el español cuyo número de hablantes es muy superior al del inglés. La siguiente frase, vista en Redes Sociales, lo resume así: "El complejo de inferioridad español donde mejor se ve es en el abusivo uso de anglicismos a pesar de ser analfabetos funcionales en inglés" (@laquintacolumna, Twitter, junio de 2014; https://twitter.com/laquintacolumna/status/474889108033388544).

mucho tiempo ha sido traducida tanto por «formación» como por «entrenamiento». Y desde el campo educativo sabemos que no son, ni mucho menos, vocablos sinónimos. De hecho, la comparación o utilización de estos conceptos de forma análoga es, según Zabalza (1998) una comprensión de estos términos de manera "perversa", al menos desde el punto de vista de la Pedagogía.

Aclarado esto, conviene ahora focalizar nuestra atención hacia el concepto de *formación.* Estamos de acuerdo con Ferrández (1997a, p. 6) cuando afirma que la *formación* es parte del gran espacio conceptual de la *educación*. Esto es, habría que denominarla "subconjunto de la educación". Efectivamente, no podemos equiparar uno y otro concepto a pesar de que ambos se refieran a sistemas en donde el desarrollo educativo del individuo es lo esencial, pero siempre atendiendo a unos matices que trataremos de exponer a continuación.

La *educación* es un fenómeno humano cuyo estudio le corresponde a la Pedagogía como Ciencia. Aunque son muchos los enfoques desde los que podríamos analizar este concepto[4], lo cierto es que nos interesa el enfoque que parte del individuo como miembro de una sociedad, en el que se aúne tanto la visión propiamente «institucional»[5] del término junto con la visión relacional[6] (Duque, 1999), siendo a su vez visiones interconectadas. De esta forma, nos estamos refiriendo a un concepto de carácter amplio e integral, pudiendo afirmar que abarca todas las acciones educativas realizadas y dirigidas a todos los individuos. Desde este punto de vista tan amplio, se produce un desarrollo de todos los conocimientos, capacidades y actitudes de los sujetos, al mismo tiempo que éstos adquieren la cultura, normas y valores de la sociedad en la que van a vivir (Chiavenato, 2000). Gracias a ello, nuestra sociedad va evolucionando. Según Andrés (2005, p. 18) la educación es "la preparación para la vida y por la vida" y no se centra únicamente en la educación escolar (aquella proporcionada dentro de los límites del Sistema Educativo) sino que también abarca esta junto con la educación social, moral, profesional... Siguiendo esta misma línea de pensamiento, encontramos las palabras de Teixidó Planas (1997, p. 10) acerca de la educación como "proceso de construcción personal que comporta el desarrollo de las propias capacidades e incorporación de las construcciones culturales de la sociedad en que se vive (...)". Igualmente, alrededor del fenómeno educativo ha ido evolucionando un cuerpo teórico pedagógico que, en palabras de De la Torre Tomás (2006, p. 16), ha corrido "paralela a la construcción del conocimiento, compartiendo enfoques y tendencias con el resto de las Ciencias Sociales y evolucionando desde la filosofía (...) a cuestiones fácticas y empíricas, dependientes de las Ciencias Naturales". De ahí se deriva el fenómeno de superposición o confusión de determinados conceptos o términos.

Como vemos por las definiciones aportadas por los diversos autores y autoras mencionados, y atendiendo al enfoque planteado, en el concepto *educación* identificamos el aspecto relacional y el aspecto institucional. En el primer caso, se puede observar la educación como una función inherente a la sociedad, produciéndose en el sujeto dos procesos diferenciados pero interrelacionados entre sí: el de adaptación y el de diferenciación. El primero se refiere a la integración del sujeto en una sociedad que le

[4]Hemos preferido seguir una línea teórica para el análisis del concepto de *educación* (en relación al sujeto con la sociedad) en lugar de analizarlo desde un punto de vista semántico.

[5] Denominado «institucional» debido a la sistematización y planificación de los procesos educativos y al marco de referencia en el que se desarrollan estos procesos: instituciones socialmente creadas y avaladas para la transmisión de contenidos relevantes para los sujetos.

[6] Duque, al analizar el concepto de *educación*, emplea diversas perspectivas. Una de ellas, la "dimensión relacional" (1999, p. 23), parte de la consideración del individuo como miembro de una sociedad y de las relaciones que este establece con la misma.

inculca los valores, la cultura y las normas existentes para que, finalmente se produzca la identificación con las formas educativas y educadores que han desarrollado este proceso. La diferenciación, por su parte, se refiere a la identificación individual que realiza el sujeto mediante la educación. Esto es, a través de la educación el sujeto va conociendo y desarrollando sus capacidades y habilidades para encontrar su "lugar" (relaciones, profesión, actividad...) en la sociedad en la que se integra (Duque, 1999). Esta visión relacional de la educación se identifica con la *educación informal*, aquella que conlleva más dificultades en su contextualización. No es intencional ni sistemática, por tanto, no existe una planificación ni unos objetivos previamente establecidos. Podríamos decir que es aquel tipo de educación que las personas adquieren y acumulan a lo largo de toda su vida, en contacto con su contexto social y cultural y a través de diversas experiencias vitales (p. e. aprendizajes en el seno familiar, en actividades de ocio, en charlas con amigos, etc.).

Por su parte, la visión institucional podríamos identificarla con la *educación formal* y con la *educación no formal*. En esta perspectiva la educación adquiere connotaciones diferenciadas, sobre todo por el entorno, por el contenido, por el objetivo y por la introducción que de todo ello se ofrece y realiza el educando. Esto es, debido a la sistematización del proceso educativo. Aunque parece una constante esa identificación de educación con sistema escolar, debemos precisar que no se trata de la única institución que se encarga de ella. La *educación formal* hace referencia a la educación impartida dentro del propio Sistema Educativo. Posee unas características muy específicas y un carácter organizado, intencional (objetivos concretos y definidos) y sistemático (planificación del proceso educativo); unos contenidos seleccionados (conocimientos acumulados por la humanidad y seleccionados para su impartición); unos requisitos de entrada y de salida (títulos); gradación cronológica y estructuración jerárquica; perfiles docentes bien definidos, etc. La *educación no formal*, por su parte, también es planificada y posee unos objetivos educativos. Sin embargo, la principal razón que las diferencia es que esta última se ubica fuera de los límites del Sistema Educativo (p. e. Formación Continua, Formación Ocupacional, Escuelas Taller, etc.), su objetivo y sus contenidos se centran en uno o varios aspectos concretos y tienen a grupos con características particulares como destinatarios de las acciones educativas.

Si hemos visto que la educación habla del fenómeno educativo integral del ser humano, la *formación* según Martín Alcázar (1999, p.163) es "una intervención externa para modificar o adquirir conocimientos, destrezas o incluso valores (cultura empresarial) *con miras a que esta logre sus fines*. Para Buckley y Caple (1991, p. 1) se trata de un "esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia del aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades". Zabalza (1998, p. 250), siguiendo la línea de estos dos autores, también establece la acepción más generalizada del término formación diciendo que se trata de "(...) un proceso de preparación, en unos casos genérica y en otros especializada, tendente a *capacitar* a los sujetos para llevar a cabo ciertas labores". Este mismo autor señala que este concepto no ha sido muy utilizado en la ciencia pedagógica, abogando más si cabe por otros constructos como puede ser *educación*, *enseñanza* o *instrucción*[7] (Zabalza, 2000). Fernández-Salinero (2004, p. 112), en la línea de la *capacitación*, sugiere que la formación es "capacitar a un individuo para que pueda

[7] Para Sarramona (1989; citado por Eguiguren, 2001, p. 27), la *instrucción* haría referencia a la construcción de conocimientos y al desarrollo intelectual de los sujetos, en contraposición al concepto de *educación*, más centrado en el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinados" añadiendo aquí las palabras de Sarramona (2002) quien indica que deberían existir requisitos de calidad. Esto, según la autora, nos debe llevara a pensar en la formación como un proceso y un servicio en el que existen una serie de clientes con sus necesidades y expectativas (Fernández-Salinero, 2004, p.112).

Podríamos establecer un cuadro comparativo entre la «formación» y la «educación» en el cual se vean las diferencias concretas entre ambos términos.

EDUCACIÓN	FORMACIÓN
Orientación hacia la persona	Orientación hacia el trabajo
Proceso menos mecánico y con cambios imprevisibles en el individuo	Proceso más planificado, sistemático y mecánico
Objetivos vagos y difusos	Objetivos claros y precisos
Orientación hacia el desarrollo de estructuras conceptuales. Estímulo de capacidades analísticas y de síntesis de los individuos	Orientación hacia los conocimientos técnicos y actitudes para el desempeño de tareas específicas
Efectos imprevisibles, variables y a largo plazo (efectos más profundos)	Efectos previsibles, uniformes y a corto plazo

Tabla 2. Diferencias entre educación y formación. Fuente: Mad Comunicación (2005, p.12)

En la tabla anterior podemos ver cómo, efectivamente, la formación ha estado más ligada al ámbito del empleo o a las profesiones (Rial Sánchez, 2008). Sin embargo, no deberíamos circunscribir única y exclusivamente la formación a dichos contextos, pues puede ir acompañada de otros términos más específicos que le aporten mayor concreción, los cuales no tienen por qué estar ligados al ámbito del trabajo. Por tanto, nos posicionamos en una línea en la cual la formación se centra en perfeccionar, enriquecer o renovar determinadas parcelas competenciales de los sujetos, sin distinción del momento vital (es habitual restringir este término a acciones educativas realizadas con sujetos adultos), o del período educativo en el que se encuentren, abarcando este tanto la enseñanza obligatoria dentro del Sistema Educativo oficial, como el aprendizaje permanente que los seres humanos realizamos a lo largo de nuestra vida.

Entendemos, por consiguiente, que la *formación* es un «subconjunto» de la educación, configurándose también como objeto de estudio de la Pedagogía, pero sin un cuerpo de contenidos delimitados. De ahí que muchas veces este concepto vaya acompañado de otros adjetivos que a su vez acotan su campo de actuación, tales como para el tiempo libre, profesional, laboral, para la vida, artística, etc. Si es así como entendemos la formación, esta no se puede ubicar en el período adulto sino en toda la vida del sujeto (*educación permanente*), siendo lo único que diferencie la formación de jóvenes con la de personas adultas, las necesidades e intereses que presente cada uno de los colectivos a los que nos dirijamos (Ferrández, 1997a, p. 9). De hecho, Goguelin (1973, p. 16) afirma que *formar* "evoca una intervención profunda y global, entrañando en el «sujeto» un desarrollo en los terrenos intelectual, físico o moral, al igual que un cambio en las estructuras correspondientes a estos terrenos (…)". Por tanto, la formación afecta a diversos niveles del ser humano, en tanto que se puede recibir en el sistema educativo, sistema físico, sistema profesional, sistema cultural… Pineda (2000b), además, pone de manifiesto que lo verdaderamente unificador de ambos conceptos es el proceso de aprendizaje que debe poner en marcha el sujeto, ya que ambas (educación y formación) se dirigen a desarrollar el potencial del ser humano.

Así pues, parece que el término que nos ocupa (*formación*) hace referencia a la adquisición o perfeccionamiento de determinadas habilidades o destrezas del individuo, en diversidad de ámbitos, aunque muchas veces únicamente restringidas al ámbito laboral.

Esta cuestión, según Zabalza (1998), podría ofrecernos una percepción empobrecida de lo que realmente se entendería por formación. En líneas similares comenta Rial Sánchez (2008, p. 63) que este concepto es muy dinámico y que se encuentra "en evolución constante, con múltiples acepciones" y que "cuando buscamos una definición unívoca se hace patente su abstracción".

Este mismo autor, (Zabalza, 2000) plantea una serie de «dilemas» en la relación entre formación y educación.

- El *referente* o *punto de referencia*, que en este caso puede ser el individuo o el exterior. Si se toma uno como referencia, excluyendo al otro, la formación no tendría utilidad alguna por lo que sería aconsejable encontrar la armonía entre ambos referentes a considerar.
- *Especialización* vs. *generalización*, o la procura de equilibrio entre el ámbito global de la educación y la formación situada en un contexto y con unos destinatarios determinados. Se trata, una vez más, de tener en cuenta las necesidades del individuo y las necesidades del ámbito social en donde se desarrolle la formación (laboral) en su conjunto.
- *Formación integral* vs. *formación orientada a la productividad* o la implementación de acciones formativas que transcurran entre estos dos extremos de modo equitativo y atendiendo a las necesidades que se presenten en cada momento.

De acuerdo con esto, debemos atender a ella como un elemento de mejora de los sujetos (particularidad normalmente más atribuida a la *educación*) en donde éstos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, y no como algo meramente mecánico o instrumental. Esta visión restrictiva de la formación ha estado presente largo tiempo en la literatura educativa, por lo que este mismo autor plantea nuevos posicionamientos a la hora de construir una formación adaptada a las nuevas realidades[8] (Zabalza, 2001). La idea de partida es dejar de lado el reduccionismo a la hora de acercarse a la formación y considerarla como eje de articulación de actitudes, conocimientos y habilidades que trascienden la dimensión del trabajo. Igualmente, también aboga por trasladar el sentido individual de la formación para llegar a un sentido colectivo de la misma[9]. Por tanto, el discurso de este autor hace visibles dos ejes fundamentales a la hora de comprender el diseño y desarrollo de la formación en su conjunto. Por una parte la extensión/restricción de contenidos y propósitos formativos, y por otra, la individualización/institucionalización de la formación. En el primer caso, deberíamos preguntarnos si entendemos la formación como adquisición de competencias[10] a desarrollar en un empleo o trabajo concreto o, si por el contrario, esta puede desarrollar otras dimensiones más amplias del sujeto. En este último, conviene situarse en si la formación se dirige a un colectivo o a un sujeto de manera individual. No obstante, Zabalza (2001, p. 35) señala las demandas del grupo y del individuo deberían ser resueltas desde la formación, "por eso resulta más eficaz la

[8] Zabalza (2001) considera que el s. XX ha sido el siglo del uso vil de la *formación* por parte de diversos sectores (político, educativo, etc.) como solución a todos los problemas. Señala, haciendo suyas las palabras pronunciadas por el sociólogo brasileño Gentili en el *Congreso Internacional sobre Educación Pública* (2000) en Río de Janeiro, una serie de promesas incumplidas en relación a la formación con el empleo: que la formación serviría para la eliminación de las desigualdades; la promesa del pleno empleo y del trabajo para todos; y la promesa de la formación como garantía de bienestar social. Todos ellos, aspectos reducidos en pocos años a simples reminiscencias de lo que un día fue el estado ideal.

[9] Estos planteamientos entroncarían directamente con la formación que se desarrolla en las organizaciones y la puesta en valor de los equipos y grupos de trabajo.

[10] Aunque hablaremos de las competencias en otro capítulo de este trabajo, podemos definirlas, en palabras de Tejada y Navío (2005, p. 2) como "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional".

formación que se produce en contextos institucionales (porque puede atender simultáneamente a ambos aspectos) que la que se lleva a cabo de forma individualizada (...)".

Es posible ahora, establecer una serie de **características** destacadas de la *formación*, a partir de todo lo tratado hasta el momento. Estas serían las siguientes:

• *Formación* como constructo complejo
• *Formación* como parte integrante del conjunto de la *educación*
• Necesidad de una educación de base que garantice la adquisición de los conocimientos, procedimientos y actitudes de la formación
• Existencia de formación con independencia de las adquisiciones académicas del individuo y de su situación cronológica
• Referencia a competencias específicas, relativas a un campo concreto de actuación
• Existencia de una planificación de la acción formativa

Tabla 3. Características de la formación. Fuente: elaboración propia

Por su parte, Caspar (1998; cit. Aznar, 2011, p. 111-112) atribuye al concepto de formación cuatro **funciones** esenciales: política, técnica, pedagógica y orientadora.

La *función política* en la que son los responsables de las organizaciones quienes transforman en objetivos formativos las estrategias u orientaciones de dichas organizaciones, dirigen equipos de formación y gestionan los presupuestos. La *función técnica*, considerada como una de las funciones más importantes, se refiere a todos los elementos teórico-programáticos de la formación; desde el concepto de partida, pasando por la planificación y la gestión hasta llegar a la evaluación de acciones formativas. Consta de multitud de herramientas e instrumentos.

La tercera sería la *función pedagógica*, que haría referencia tanto al contexto como a las personas en relación a la formación en las organizaciones. Se refiere al propio proceso de enseñanza-aprendizaje y a la metodología seleccionada para realizar las actuaciones formativas según las características individuales y organizacionales. Finalmente, habla Caspar de la *función orientadora* como factor esencial en momentos de cambios en los cuales la investigación, el conocimiento y la formación traspasan las fronteras de las organizaciones tradicionalmente formativas y/o educativas, para llegar a otras (p. e. empresas). De esto se deduce la necesidad de conocer y orientar sobre las prácticas de formación.

Siguiendo a Zabalza (1998) también podríamos establecer tres **dimensiones** concretas de la formación, si nos situamos en la perspectiva global del término:

- Dimensión de desarrollo personal.
- Dimensión referida al saber y al saber hacer (conocimientos y capacidades).
- Dimensión relativa al mundo del empleo.

Según el autor, estas dimensiones servirían para evaluar la calidad de cualquier iniciativa formativa. En cada una de ellas podríamos situar una serie de elementos de gran importancia.



Figura 3. Aspectos que debe contemplar la formación. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Zabalza (1998, p. 257-258)

1.2 DE LA FORMACIÓN A LA FORMACIÓN CONTINUA. ACOTACIÓN DEL TÉRMINO PRINCIPAL

Para comenzar este epígrafe cabe retomar los supuestos de Zabalza (2000), quien a la hora de disertar sobre el término *formación* clarificaba los posicionamientos existentes en esta línea, afirmando que dicho término ha sido ha sido frecuentemente utilizado en los procesos relacionados con la Formación Profesional o Formación para el Empleo aunque sin demasiados esfuerzos en su clarificación. En efecto, parece que su utilización se vincula ampliamente con el mundo del trabajo más que con otros campos vitales del ser humano, argumentando en otros trabajos la necesidad de construir una nueva formación, que realice aportaciones que transciendan el mero ámbito del empleo (Zabalza, 2001). Aunque compartimos la perspectiva de este autor, no podemos obviar que una de las vertientes más tradicionales del término se vincula directamente con el ámbito del trabajo –como actividad humana– y de las organizaciones en las que este se desarrolla –empresas–. Por consiguiente, y sin olvidar que la formación transciende y transita por diversidad de caminos, trataremos de situar este trabajo bajo la perspectiva de la formación en el mundo laboral y más concretamente en el contexto de la empresa.

1.2.1 Breve acercamiento histórico al término de formación continua

A lo largo de las líneas siguientes nos acercaremos a la transformación que el ámbito de la formación continua ha vivido desde finales del s. XIX hasta la actualidad de manera concisa. Vamos a poder distinguir los diversos enfoques que la formación ha ido adquiriendo con el paso del tiempo, desde una formación con un carácter mucho más «mecánico» hasta la vertiente actual en la que la formación actúa como una herramienta al servicio de la estrategia y de las metas de la empresa (Foxon, Richey, Roberts y Spannaus, 2005).

1.2.1.1 Primera Etapa

Podríamos comenzar por situar los inicios del concepto de formación en Alemania, país donde principalmente se consolida el fenómeno formativo para determinados oficios, sobre todo en el s. XVIII (Rial Sánchez, 1997). Los gremios proporcionaban una serie de aprendizajes a los individuos que iban a formar parte de ellos, al mismo tiempo que se realizaban fuertes exigencias en cuanto al nivel de competencias que debían desempeñar. Aparece la figura del «*aprendiz*» como ese futuro miembro de los gremios, que se ha extendido hasta nuestros días con el sistema de formación profesional dual que parece que tanto éxito tiene en nuestro país en la actualidad[11]. Se produce un reconocimiento importante de la formación profesional para el trabajo y se crean una serie de centros formativos destinados a las enseñanzas de determinados oficios en el país germano que pronto se extienden a otros territorios europeos como Reino Unido o Francia. Existe un paralelismo formativo con las escuelas de los gremios, primeras escuelas profesionales (Pineda y Ramos, 2002), donde se enseñaba la técnica y la práctica de un determinado oficio, y con las escuelas de los clérigos, más centradas en la transmisión de conocimientos teóricos vinculados con la doctrina eclesiástica. Estos mismos autores señalan que en estos momentos se produce un gran reconocimiento de la formación profesional para el trabajo y surgen, como hemos visto ya, las primeras escuelas.

Sin embargo, según Bayón (2002) lo que verdaderamente se entiende por formación continua o formación dentro de la empresa[12] surge en el ámbito anglosajón, concretamente en EEUU y Canadá, aproximadamente hacia finales s. XIX. Dice Meza (2005) que en este período existió cierta intención por relacionar la educación con la prosperidad económica, o como actualmente lo conocemos, con el desarrollo económico. Y se entendía que para alcanzar dicha prosperidad era necesario tener trabajadores eficientes, conseguidos en parte gracias a la formación. Es en las industrias manufactureras, agrícolas, textiles y del algodón donde se establecen procesos formativos destinados a trabajadores de nuevo ingreso, con el objetivo de adaptarlos lo más pronto posible a sus puestos de trabajo y que la productividad no se viera mermada por estas recientes incorporaciones.

Aunque no se identifica aún una formación continua entendida como tal, es posible distinguir rasgos de un modelo que Mintzberg (2005) denominó como "*training"* o formación orientada hacia la productividad, con la cual se pretendía proporcionar al trabajador (mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje) las habilidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. En estos momentos, los puestos de trabajo comenzaban a estructurarse «en cadena» o en línea, realizando movimientos repetitivos que el individuo debía ejecutar multitud de veces a lo largo de su jornada laboral, lo cual exigía la automatización de operaciones y movimientos (*organización científica del trabajo*[13]). Existía una creencia de que solamente había una manera óptima de realizar una tarea y que los trabajadores debían ser formados para este fin. Lo que aprende el trabajador

[1111] Gracias fundamentalmente a la LOMCE, se han hecho esfuerzos por tratar de implantar este sistema dual en España. Así, ya es posible acceder a experiencias de formación profesional bajo esta modalidad, las cuales se desarrollan en diversas Comunidades Autónomas –también en Galicia– y que parece que han alcanzado grandes expectativas. Para más información véase Rego Agraso y Barreira Cerqueiras (2013).

[12] En su recorrido histórico, Pineda y Ramos (2002) señalan igualmente que la concepción de formación continua también aparece fuera de los límites de las organizaciones empresariales, situándose en otras instituciones. Por tanto, la formación continuada para el trabajo también se enmarca fuera de la empresa, aunque, debido a la temática de nuestro trabajo, trataremos de centrarnos en la que tiene lugar dentro de la misma.

[13] La *Dirección* u *Organización Científica del Trabajo* de Taylor (1956-1915) está muy presente en estos momentos, pero sobre todo en EEUU y países bajo su influencia. El enfoque «taylorista» trataba de fraccionar las tareas en sus mínimos elementos, rediseñarla buscando la productividad máxima y posteriormente enseñarla a los trabajadores, de manera que la realizaran correcta y rápidamente (Foxon et al., 2005).

ahora es, en palabras de Meza (2005, p. 81) "la disciplina de la fábrica, la que dicta la organización racional del trabajo, auxiliada por el cronómetro". En la empresa, era el mando intermedio el que realizaba la formación principal y directamente a través de un proceso de cuatro fases: "mostrar, explicar, hacer y supervisar" (Pineda y Ramos, 2002, p. 48) proporcionaba aspectos formativos básicos a sus trabajadores directos.

La formación continua experimenta grandes avances con el cambio de siglo. Se producen mejoras en la formación de oficios que anteriormente mencionábamos. Por ejemplo, en Suecia el gobierno concederá una serie de subvenciones para esta formación (Bayón, 2002). Podríamos considerar este hito como el inicio de las políticas de formación gubernamentales para el impulso y asentamiento de la formación para el trabajo en las empresas. En EEUU, por su parte, se promulga la Ley Smith-Hughes (1917) que favorecerá la formación profesional en la escuela secundaria[14]. La formación se convertirá, de manera gradual, en objeto de interés por parte de todos los países industrializados, tratando de potenciarla al máximo a través de medidas específicas. Pineda y Ramos (2002) afirman que se trata de un momento en el que el trabajo comienza a vertebrarse como eje central de la educación. Muchas empresas comienzan a crear secciones dedicadas a la educación y a la formación de los empleados y surgen los primeros centros formativos, tanto externos como internos, vinculadas a estas. La formación comienza a concebirse con carácter politécnico, polivalente e integral.

Los años veinte del nuevo siglo marcan el auge de la preocupación por la formación de la dirección. Esto conlleva que muchas universidades e instituciones formativas comiencen a programar la formación en gestión y dirección empresarial, génesis de las que actuales Escuelas de Negocio. Sin embargo, el interés por la formación decae en los años treinta debido a las repercusiones que la crisis económica americana de esta época acarrea para el propio país y para otros del entorno. Desaparecen así multitud de programas y organismos formativos ya consolidados en muchas empresas, en contraposición al auge de la formación ocupacional, dados los altos índices de desempleo en muchos territorios (Íd.).

1.2.1.2 Segunda Etapa

Este segundo momento de la evolución histórica de la formación en las empresas se sitúa tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, tras el parón ocasionado por la contienda. Estados Unidos fue, sin duda, el país más beneficiado pues la industria armamentística experimentó un gran crecimiento, reduciéndose las tasas de paro que se habían generado hasta el momento.

Con el final de la Guerra y tras la recuperación, la formación profesional adquiere gran importancia y comienza a desarrollarse en la mayor parte de los países europeos, convirtiéndose en una vía de empleabilidad de gran importancia ya en aquellos momentos. Pero es la formación dentro de las propias empresas la que, desde luego, avanza sobremanera, gracias a las políticas de gestión de recursos humanos y de formación que las grandes compañías (multinacionales en la mayor parte de los casos) comienzan a desarrollar con sus empleados.

Vuelve a aumentar el interés por el desarrollo de los empleados y la formación se ve en estos momentos como la solución a la mayor parte de los problemas de rendimiento de

[14] Kreysing (2001) hace un magnífico repaso a la historia de la FP en Estados Unidos, en donde menciona algunos de los hitos de esta etapa educativa en dicho país. Entre otros, menciona esta Ley en la cual se recogían ciertos incentivos económicos para promover programas profesionalizadores, sobre todo centrados en los ámbitos de economía doméstica y agricultura. No obstante, este autor también señala algo bastante común como es la supeditación de la formación profesional a las enseñanzas secundarias hasta bien entrado el s. XX. Para más información consúltese la referencia bibliográfica.

los mismos (Foxon et al, 2005). También es ahora cuando se retoma el movimiento de desarrollo y formación de los directivos por parte de grandes empresas. En estas se crean los conocidos Departamentos de Formación bajo la batuta de un directivo con el mismo rango que el resto de directivos de la jerarquía. Los conocimientos que transmitían los mandos intermedios en la anterior etapa se quedan obsoletos y son ellos mismos quienes comienzan a necesitar formación para, a su vez, formar a sus empleados. Sin embargo, la panorámica formativa no disentía mucho de la anterior, centrada en los conocimientos y en la capacitación del trabajador a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en base a métodos conductuales (demostraciones, práctica).

Según Pineda y Ramos (2002) los años cincuenta vienen marcados por el interés hacia las metodologías formativas, desarrollándose las simulaciones, los juegos de rol, etc., y más adelante, hacia la planificación. A partir de los años setenta, surgen con fuerza nuevas temáticas en la formación, más allá de los simples conocimientos y habilidades a adquirir por el trabajador. La cultura de la empresa, el liderazgo o la labor de los supervisores se introduce como cuestiones de interés en este período. Todo ello influenciado por nuevas disciplinas que se manejan en el ámbito de la formación como la Teoría de Sistemas, la Psicología de las Organizaciones o la Psicología del Aprendizaje. Pero la verdadera consolidación de la formación en la empresa se percibe con la entrada en los años ochenta (s. XX), comenzando a otorgarle la importancia que se merece de cara a la competitividad y al desarrollo de los recursos humanos y de las empresas (Eguiguren, 2001). De hecho, el presupuesto que destinan muchas organizaciones a la formación es bastante elevado, surgiendo igualmente enfoques destinados a conocer e identificar retornos en la inversión en formación (Pineda y Ramos, 2002).

En el trabajo que aún continúan desde la etapa anterior los gobiernos a favor de toda esta cuestión, las políticas de empleo y formación promulgan que esta última se convierta en el motor del desarrollo de los países, además de señalar con gran preeminencia que "sin formación no hay futuro próspero y que la competitividad de la empresa pasa por más y mejor formación de los empleados" (Bayón, 2002, p.307). Las diferenciaciones en cuanto a términos concretos vinculados con la acción formativa comienzan a sucederse. Así, se produce la consecuente separación y delimitación de conceptos afines en cuanto a ámbitos, pero diferentes en lo que a cuestiones más concretas se refiere: diferenciación entre educación y formación o entre formación y experiencia, por ejemplo, cuestión que ya hemos visto en anteriores epígrafes al intentar delimitar ambos concepto y situar nuestra disertación.

A finales de los ochenta y principios de los años noventa, aumenta la competencia internacional debido fundamentalmente a los cambios acelerados en los mercados y a la evolución de la tecnología. Esto dará lugar a planteamientos centrados en una fuerza laboral mucho más formada y más flexible, capaz de adaptarse a esos cambios. Eguiguren (2001, p. 39-40) plantea que la orientación de la «educación» da un giro de 180 grados al dejar un poco más de lado esa búsqueda del desarrollo integral del ser humano, para centrase ahora en la capacitación laboral del sujeto, dado el proceso evolutivo de la sociedad. Es el reflejo de aquella restricción alrededor del término que Zabalza (2000) señalaba en sus trabajos.

En estos momentos, también comienza a desarrollarse más ampliamente el término de *calidad* en las organizaciones –aplicándose igualmente a la formación en la empresa– y se alzan las primeras voces que señalan a la empresa como el nuevo sistema de aprendizaje en

el nuevo siglo que se avecinaba. Aparecen así términos como *aprendizaje organizacional*[15]*, organizaciones que aprenden*[16], etc.

Los años noventa vienen marcados, en lo que respecta a formación, por las aplicaciones tecnológicas al terreno formativo. Se crean programas y sistemas informáticos para la formación, mereciendo una mención especial en este caso la creación de simuladores y software específico para la formación continua en sectores de actividad concretos.

1.2.1.3 Tercera Etapa

Situándonos ya en este nuevo siglo, la FC está plenamente integrada en las organizaciones por varios motivos. Existe una idea de formación a lo largo de la vida que tiene en cuenta la formación profesional inicial y continua "como herramienta para afrontar la complejidad del cambio" (Pineda y Ramos, 2002, p. 47) que se produce en la sociedad tecnológica. Esto se debe a la consolidación de las políticas impulsoras de la misma dentro de las organizaciones, que consiguen la adhesión de multitud de empresas y la concesión de importancia por parte de los empresarios. Un buen ejemplo de políticas de formación y de empleo podremos observarlo en el capítulo dos, cuando nos acerquemos al tratamiento de la formación continua en las políticas europeas y españolas durante estas última décadas. En España, concretamente, ha sido una medida que ciertamente ha favorecido que cada año existan más y más empresas que han considerado proveer formación a sus empleados (Fundación Tripartita, 2003; Pineda, 2007).

En segundo lugar, porque parece haberse consolidado igualmente la dedicación de cierta parte de los presupuestos globales de la empresa a la formación, comenzando a verse por fin como una inversión a medio/largo plazo y no como un simple gasto. No obstante, esta afirmación es necesario tomarla con cierta cautela porque aún no se ha extendido este planteamiento al conjunto de las organizaciones. Depende de la tradición formativa del tejido empresarial de un país así como del tamaño de la empresa. Porque sí que es cierto que la FC se vincula estrechamente con empresas de gran tamaño (en cuanto a número de empleados o volumen de facturación) que han sido las pioneras en su desarrollo e implantación.

Y en tercer lugar, por la consolidación de las estructuras dentro de las organizaciones encargadas de la formación, entre otros aspectos, para los trabajadores (Foxon et al., 2005).

[15] El *aprendizaje organizacional* podría definirse como "la capacidad del grupo organizacional de crear, adquirir y transferir conocimiento, a partir de un cambio en su comportamiento que posibilite la reflexión sobre esos nuevos conocimientos (Garvin, 1993; cit. en Teles, Alves Corrêa, Giuliani, Oste Graziano, Rueda Spers, 2010, p. 102). Plantea pues que en una sociedad cambiante como la actual es preciso que las empresas sean quienes de hacer frente a las transformaciones a través del aprendizaje efectivo que puedan desarrollar los recursos humanos que las componen y del conocimiento compartido que se genera, es decir, el *conocimiento organizacional*. Este tipo de conocimiento es aquel que se produce, se retiene y se transfiere en el marco de las propias organizaciones, en donde el individuo y las colectividades son el eje esencial (Castaño, 2009, p. 221). El aprendizaje organizacional pone el acento en los procesos mientras que en el conocimiento organizacional lo más importante es percibir ese elemento cognoscitivo como un valor y un recurso que genera ventajas importantes para la empresa frente a sus competidores más directos, lo que se denomina *ventaja competitiva*.

[16] Una *organización que aprende* (OQA) sería aquella "(…) que es capaz de generar, almacenar, recuperar, transformar y transmitir conocimiento entre sus estructuras" (Soto, Sauquet y Gore, 2006, p. 64), o como dice Sarramona (2002, p. 16) organizaciones que "se adapten y puedan aprovechar las posibilidades de la nueva situación: tener el bagaje de preparación flexible apropiado y la predisposición a seguir aprendiendo". Son organizaciones en las cuales el aprendizaje se considera la principal clave de éxito empresarial y en la cual se dan procesos de adaptación y transformación constante. El recurso humano es crucial en este tipo de organizaciones, en las cuales la formación continua está ampliamente anclada en la cultura empresarial y en el funcionamiento de la misma. Todas las personas de la empresa, independientemente de su posición en la jerarquía organizacional tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos y competencias o adquirir otras nuevas.

Estamos hablando de los Departamentos de Formación o de Recursos Humanos, que desde principios del s. XX han ido progresando en cuanto a sus responsabilidades y funciones, convirtiéndose a día de hoy en un organismo imprescindible dentro de las organizaciones.

En definitiva, como expresa Bayón (2002, p. 308) "a partir de ahora, la formación es un nuevo motor de la empresa y fuente directa de productividad y competitividad". Se desarrollan intervenciones dirigidas tanto al rendimiento laboral como a la organización. Hablan Foxon et al. (2005, p. 28) de "aprendizaje activo, la gestión del conocimiento, las comunidades de aprendizaje, la mejora continua y el aprendizaje organizativo". Asimismo, la evaluación adquiere gran importancia a la hora de comprobar cómo afecta la formación a los resultados de la organización. Pero lo que sin duda ha marcado a la formación continua en esta etapa en la que nos situamos ha sido la evolución tecnológica al servicio de esta formación. Las TIC son la herramienta fundamental para desarrollar la formación a distancia[17], una nueva opción que ha surgido con fuerza en los últimos tiempos en la FC que desarrollan las empresas. Esto elimina en muchos casos las barreras en cuanto a desplazamientos y tiempos, y garantiza la formación de, si no todos, gran parte de los individuos que configuran la organización.

1.2.2 Diferenciación de los términos *formación* y *formación continua*

Después de haber realizado un recorrido histórico por la formación en la empresa de manera sucinta, toca ahora realizar un recorrido conceptual partiendo de la idea inicial de que no existe una única formación sino que existen distintos tipos de formaciones que pueden distinguirse en función del ámbito en el que se sitúan y de los colectivos a los que se dirigen, entre otras particularidades. Por consiguiente, vamos a situarnos en el ámbito laboral y/o profesional para desarrollar este epígrafe.

Recordemos que efectivamente se observa un abandono paulatino del concepto educación a favor del término *formación*[18], entendido en este contexto concreto como aquella preparación necesaria para poder desempeñar un trabajo o un puesto laboral. Martín Alcázar (1999, p. 161) establece que la formación, al igual que la educación, es una cuestión individual, de cada sujeto. Hace suyas las palabras de Pestalozzi cuando este afirma que el "hombre formado es obra de sí mismo". El sujeto va estableciendo las relaciones con su entorno y con las otras personas, además de consigo mismo, gracias a la educación y la formación. Sin embargo, cuando la formación entra en las organizaciones (laborales en este caso), este sentido individual se disuelve adquiriendo lo que este autor denomina "dimensión instrumental" (Martín Alcázar, 1999, p. 162), más centrada en aspectos como la preparación profesional, la selección de los individuos, la actualización de competencias, la capacitación, etc.

Por tanto, son recurrentes multitud de adjetivos que pueden acompañar a nuestro concepto estrella: formación *profesional*, formación *ocupacional*, formación *continua*, formación *para / en el trabajo*, formación *para el empleo*, formación *en la empresa*,

[17] Aunque la formación a distancia se ha hecho más rápida y accesible gracias a las tecnologías, es posible hablar de este tipo de experiencias desarrolladas con métodos mucho más rudimentarios, como puede ser la formación a distancia a través del correo ordinario (por correspondencia). Por ejemplo, Eguiguren (2001, p. 46) nos habla del caso de la London University, que ya en el siglo XIX únicamente organizaba los exámenes de las titulaciones o cursos que impartía, mientras que el alumnado era el que elegía cómo preparar los exámenes.

[18] Según Pineda (2002) es posible que esta tendencia a utilizar preferentemente uno de estos términos se deba a dos aspectos concretos: el marcado carácter escolar del término "educación" y la clara influencia que ha ejercido el mundo anglosajón en el mundo laboral y empresarial, con términos como *training*, traducido en el argot laboral en nuestro país como *formación* precisamente (Martín Alcázar, 1999, p.163).

formación *en las organizaciones*, etc., atendiendo a diversas connotaciones que veremos más adelante.

Así, la formación desde el punto de vista laboral puede adquirir múltiples significados: desde la formación de jóvenes para su incorporación al mundo del trabajo (incluyendo aquí la formación reglada o de perfeccionamiento); la formación de colectivos en situación de desocupación o con problemas de inserción laboral (hablamos aquí de una formación que proporcionará nuevas alternativas de trabajo o también perfeccionamiento laboral); y, finalmente, la formación de trabajadores que se encuentran ocupados (la formación irá destinada a la mejora en el puesto de trabajo o la promoción dentro de la organización). Estas últimas entrarían dentro de la categoría de formación no reglada, la cual acoge:

> Una serie de formaciones cuya característica común es la de impartirse después de la formación o formaciones iniciales, diseñándose cada acción acorde con el contexto para el que es demandada de una manera flexible y adaptada generalmente al objetivo de servir bien a políticas de fomento del empleo, de reconversiones profesionales o de cambios de cualificación provocados por la evolución tecnológica (Rial Sánchez, 1997, p. 54).

Cada una de estos significados recibe una denominación o un tratamiento específico en el contexto laboral y educativo de nuestro país. No obstante, hemos optado por dirigir nuestra atención hacia aquella formación que reciben los trabajadores ocupados, cuyo objetivo esencial es la actualización de sus competencias en el puesto debido a las exigencias y transformaciones del mercado laboral. En España, este tipo de formación ha sido tradicionalmente incluida en un triple sistema de Formación Profesional, sobre todo a partir del años 80, momento hasta el cual era prácticamente inexistente (Gonzalo, 2005): FP Inicial (formación de carácter reglado, dentro del sistema educativo); FP Ocupacional (formación de carácter no formal destinada a trabajadores desempleados); y, FP Continua (formación de carácter no formal destinada a trabajadores ocupados).

Pero si estamos hablando de formación en general y de formación continua, conviene mencionar las reflexiones de Martín Alcázar (1999, p. 175) cuando establece los puntos de convergencia y de diferencia entre ambas. Esencialmente, podríamos resumirlos de la siguiente forma:

FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN CONTINUA
Relación orientadora entre formador-formando	Relación directiva entre gestores de formación-grupo de formandos
Labor individualizada	Labor grupal o colectiva
Destinatarios de la formación: niños y jóvenes	Destinatarios de la formación: adultos
Planes y programas formativos dados por instituciones reconocidas legalmente	Planes y programas formativos elaborados a partir de unas necesidades de la organización
Método didáctico/instructivo dirigido al desarrollo pleno del sujeto (inteligencia y potencialidades)	Método didáctico/instructivo parte de las capacidades desarrolladas en la formación general para dirigirla hacia el desarrollo de habilidades concretas
Evaluación formativa, que finaliza al alcanzarse los objetivo generales de la formación (autonomía personal y social)	Evaluación centrada en el «*control*». Más puntual, finaliza al alcanzarse los objetivos delimitados por el plan formativo

Tabla 4. Diferencias entre formación general y formación continua. Fuente: elaboración propia a partir de Martín Alcázar (1999, p. 175-176)

Si atendemos a la diferenciación establecida entre educación formal, no formal e informal, deberíamos situar la *formación continua* en el sistema no formal, puesto que

sería un tipo de preparación que el individuo recibiría fuera del sistema educativo reglado, en estructuras no formales como son las organizaciones empresariales.

Y aquí aparecen otros dos conceptos que en la literatura se han empleado como sinónimos: **formación en las organizaciones** y **formación en la empresa**. El primero de estos términos, se emplea de un modo más general, no solo para referirnos a la empresa como organización sino también a otras de distinto tipo y con diversas metas[19]. Por ejemplo, podemos incluir aquí dos definiciones bastante generalistas al respecto:

> Proceso sistemático, impulsado y gestionado por una organización y dirigido a sus colaboradores, que pretende desarrollar las competencias y las capacidades de éstos –sus conocimientos, habilidades y actitudes- para alcanzar los objetivos que la organización tiene planteados, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones profesionales y personales de los participantes (Pineda, 2002a, p. 36).

> Proceso planificado que, partiendo de los objetivos de la organización, pretende la adecuación y mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes de los empleados, para conseguir entre otro fines, la adaptación al cambio, el incremento de la competitividad y la mejora del trabajo, buscando tanto el beneficio de la organización a través de un mayor rendimiento, como el beneficio del trabajador (Nevers y Aragón, 2005-2006, p. 250).

Desde un punto de vista objetivo, es posible aplicar esta definición a cualquier organización, sea del tipo que sea pues toda organización está configurada por sujetos que constituyen el capital humano[20] que necesita, en los tiempos actuales, una mejora constante llevada a cabo a través de procesos formativos. De hecho, esta es una de las tres condiciones que estos autores consideran que cumple o debería cumplir la formación hoy día (Nevers y Aragón, 2005-2006), esto es, la mejora de los individuos. Las otras dos condiciones se refieren, por un lado a la consecución de ventajas competitivas y, por otra a la contribución que la formación realiza para que la organización sea capaz de afrontar las transformaciones de su entorno con éxito, de manera que asegure su supervivencia.

Ciertamente, el entorno organizacional actual es más globalizado y, por tanto, mucho más competitivo que en tiempos anteriores. Y la formación no puede descuidar este y otros factores que pueden influir en el desarrollo de la organización. Estamos de acuerdo, entonces, con esos requisitos que la formación debe cumplir. No sólo debería impulsar la capacidad organizacional de enfrentarse a las transformaciones del entorno inmediato, sino que también debería atender al desarrollo del capital humano que, a su vez, le proporcionará ventajas competitivas. Es por ello que en los últimos tiempos se ha comenzado a hablar de *formación estratégica* en las empresas. Buckley y Caple (1991, p. 1) hablan de la aportación relevante que la formación ha hecho al mundo empresarial cuando organizaciones de diverso sino han apostado por la inversión a largo plazo en la acción formativa. Esta aportación se refiere sobre todo al aumento de las capacidades adaptativas de la organización a los cambios. La formación se configura como un *variable*

[19] En la literatura relativa al estudio de las organizaciones y de su estructura (Chiavenato, 2000; Hitt, Black y Porter, 2006) se establecen diversas tipologías de organizaciones: formales (p.e. Universidad, empresas, Ejército, etc.), informales (grupos de personas que se reúnen para conseguir una meta común, p. e. grupo de trabajadores que se reúnen todos los viernes de la semana para jugar al fútbol). Es más probable que la formación se lleve a cabo en aquellas de carácter formal pues esta beneficia en la consecución de las metas y fines para las que fueron constituidas.

[20] Sería interesante definir qué vamos a entender en este trabajo por *capital humano*. Para ello, tomaremos prestadas las palabras de Monreal (2004, p. 441) cuando dice que es posible entender este término como "el conjunto de insumos que el hombre recibe a lo largo de su vida y que tiende a mejorar y cualificar su potencial y capacidad humana". En una línea más simplista, el capital humano es entendido como aquellos conocimientos y capacidades tácitas que poseen los miembros de una organización que sirven para crear valor dentro de las empresas.

y valor estratégico en las organizaciones empresariales a día de hoy, en dos sentidos inseparables. El primero de ellos, porque la formación debe tener como una de sus finalidades esenciales las metas de la organización. (Pineda y Sarramona, 2006). El segundo, porque debe dirigirse a todos los niveles de la fuerza de trabajo existentes y no únicamente a mandos intermedios y altos[21]. Todo ello permite que se desarrolle la competitividad de la empresa y se mejore la situación laboral del trabajador, el cual reactiva o recupera cualificaciones profesionales y es capaz de hacer frente a las transformaciones y reestructuración técnica y económica de su puesto de trabajo.

No obstante, y esto es de gran importancia, Nevers y Aragón (2005-2006), en su estudio, advierten que la *formación en las organizaciones* es una tipología de formación que se aborda, tradicionalmente, desde el punto de vista de la empresa[22] y no desde otra tipología de organizaciones. Al menos, no es lo más común. Por tanto, es posible su comparación sinonímica con el término *formación en la empresa* que veremos más adelante. Bajo una perspectiva global y organizacional, desarrollan sus planteamientos otros autores, aunque sin perder de vista el tratamiento tradicional de la empresa como organización principal. De este modo, Martín Alcázar (1999, p. 163) aporta sus propias reflexiones sobre el término *formación*, señalando que esta, entendida desde el contexto organizacional, es "finalidad de producción" para el empresario y un "medio" para la economía. Es decir, a través de una utilización de los recursos humanos se mejora la competitividad de la empresa y una productividad más alta. En esta misma línea discurre la definición dada por Fernández-Salinero (2004, p. 113) que establece que la *formación* es "una estrategia organizativa, sistemática y programada, destinada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar las competencias profesionales exigidas por el continuo desarrollo tecnológico y socioeconómico, al mismo tiempo que a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción para el trabajador".

El segundo de los términos que deseamos destacar aquí, **formación en la empresa**, acota más si cabe el contexto organizacional en donde se desarrolla el proceso formativo. Atendiendo a Goguelin (1973, p. 17) se tuvo en cuenta por primera vez en el *XI Congreso Internacional de Psicología de París* del año 1953, siendo interpretado de diversas maneras a lo largo del tiempo. Así, multitud de autores (muchos de ellos pertenecientes al ámbito anglosajón[23]) han establecido sus propias definiciones:

> La adquisición sistemática de habilidades, normas, conceptos y/o actitudes que conducen a una mejora de la ejecución en el contexto laboral (Goldstein, 1993).

> Una metodología sistemática, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en sus puestos de trabajo. A enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus actitudes, a la mejora de sus capacidades y a enseñarles a aprender (Solé y Mirabet, 1997; cit. en Aragón, 2004).

[21] Tal y como veremos en capítulos posteriores de esta investigación, en España ha habido una tendencia en la formación continua caracterizada por centrarse esta exclusivamente en trabajadores de niveles y intermedios y altos o trabajadores de relevancia dentro de la organización, ignorando la mayor parte de las veces, la formación de la fuerza de trabajo de base (Brunet y Belzunegui, 1997).

[22] De hecho, a lo largo de nuestro trabajo de investigación hablamos de organizaciones empresariales para acotar aún más si cabe el término.

[23] Estos países han tratado profusamente la cuestión de la formación en la empresa desde los años 80 (s. XX).

> Un proceso que permite ajustar las cualidades del trabajador a una actividad mejorando y actualizando las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes idóneas para su desempeño (Mad Comunicación, 2005, p. 11).

Efectivamente estas acepciones comparten muchos rasgos comunes (Pineda, 2002a): formación como proceso[24], puesto de trabajo, eliminación de diferencias entre puesto y habilidades individuales, organización y objetivos de la misma, planificación… No obstante, también podríamos incluir aquí otros matices a los que hacen referencia, como el ajuste y perfeccionamiento de las competencias profesionales, pues se supone que estas ya han sido obtenidas y deben renovarse a consecuencia de los cambios que se están produciendo en el mercado, la capacitación…

A medida que nos adentramos en este campo, comprobamos como las definiciones y los conceptos son casi similares, si bien presentan determinados matices. A este respecto, no podemos obviar la distinción que Duque (1999) hace entre *formación en la empresa*, *formación de la empresa*, *formación para la empresa* y *formación por la empresa*. Una vuelta de tuerca más a la hora de analizar el campo formativo en las organizaciones empresariales. Algunos de ellos suelen utilizarse en la literatura, según el autor, como términos sinónimos. Sin embargo, cada uno delimita aspectos concretos aunque se relacionen con el fenómeno organizacional de la formación.

Formación en la Empresa	Formación de la Empresa	Formación para la Empresa	Formación por la empresa
Lugar de aprendizaje	Agente de aprendizaje	Destinataria del aprendizaje	Financiadora de la formación
Situación de aprendizaje	Institución de aprendizaje	Beneficiaria del aprendizaje	
	Sujeto de aprendizaje		

Tabla 5. Distinción del papel de la empresa con respecto a la formación. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Duque (1999)

A nivel terminológico es la partícula relacionante o preposición la que establece el papel que juega en cada caso la empresa con respecto a la formación. Puede adquirir el simple significado del lugar donde se desarrollan los procesos formativos o ser el agente que recibe la formación y que, por consiguiente realiza el aprendizaje dentro del proceso. Vemos como adquiere multitud de roles según nos posicionemos en uno u otro término concreto.

Por su parte, Tejada (2002) hace una distinción, únicamente entre *formación «para» la empresa* y *formación «en» la empresa*. El autor establece un paralelismo entre el primer término y la formación profesional para el trabajo, desarrollada esta en instituciones de formación (inicial y continua). Dichas instituciones pueden ser formales (la cualificación que ofrecen se basa en títulos académicos) y no formales (cualificación basada en certificaciones como los certificados de profesionalidad, p. e.). Entre ellas cabría destacar las Universidades, centros de formación específicos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, etc., con una oferta formativa diversa dirigida tanto a profesionales como a formadores. Por su parte, la *formación «en» la empresa* sería aquella que se desarrolla *in situ*, dentro de la misma. Es decir, coincide con Duque (1999) al establecer que la empresa es el lugar en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación se

[24] Lo que nos conduce a la idea de planificación y aspecto continuista que debe adquirir la formación en las organizaciones.

convierte para Tejada (2007) en una estrategia necesaria para la empresa en tanto que favorece el proceso productivo.

Pero Duque (1999, p. 303), en su estudio, también se refiere a otros conceptos como es el de *formación laboral*, el cual califica de "reduccionista: pone énfasis en el trabajo, en la relación de trabajo, prescindiendo de la vertiente organizacional que es fundamental". Nosotros añadiríamos aquí que también prescinde de la vertiente humana y/o individual.

Centrémonos entonces ya en el término vertebrador de nuestro estudio: la ***formación continua***. En la bibliografía consultada alrededor del tratamiento de este término en el ámbito laboral existen múltiples definiciones y consideraciones. Durán, Alcaide, González y Flórez (1994, p. 61-62) realizan una diferenciación de definiciones en lo que se entiende por *formación profesional continua* en diferentes instituciones estatales y europeas. Por un lado, una "*versión «lato sensu»*: (...) el concepto (...) hace referencia a aquellas actividades formativas por medio de las cuales las *personas activas*, ya sean empleadas o desempleadas, logran cada cierto tiempo a lo largo de su vida laboral mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos y cualificaciones relacionadas con una actividad o profesión". En segundo lugar, estos autores hablan de una "*versión «intermedia»"*: (...) el concepto de Formación Profesional Continua se limita a aquellas actividades formativas, estén o no reconocidas por un título oficial, por medio de las cuales las *personas ocupadas*, cada cierto tiempo a través de su vida laboral, logran mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos y cualificaciones relacionadas con una actividad o profesión". Finalmente, se habla de una "*versión «stricto sensu»*: (...) el concepto (...) se restringe a aquellas actividades formativas, estén o no reconocidas por un título oficial, financiadas en todo o en parte, directa o indirectamente por las empresas, por medio de las cuales las *personas ocupadas asalariadas*, cada cierto tiempo a través de su vida laboral, logran mejoras o adaptaciones en sus capacidades, conocimientos, cualificaciones relacionadas con una actividad o profesión".

En la primera acepción tienen cabida en la formación (que puede ser de cualquier tipo y reconocida o no a través de un título) tanto a personas empleadas como desempleadas. La segunda acepción restringe su campo de actuación a población en activo, al igual que la última, pero en esta ocasión, las actividades formativas se realizan en el contexto de la organización empresarial. Si atendemos a estas diferenciaciones, en nuestra investigación nos posicionamos en la versión *"stricto sensu"* dada por estos autores, fundamentalmente porque hace referencia a trabajadores ocupados, como la versión intermedia, pero en aquella aparece ya la figura de la organización empresarial como financiadora o co-financiadora de la formación y escenario en donde desarrollan las actuaciones formativas. El sistema de Formación Profesional que ha existido en nuestro país a lo largo de la década de los 90, configurado por una triple conjugación de subsistemas ha puesto de relevancia la versión "stricto sensu" en la cual nos posicionamos. Es por ello que a continuación, mostramos una serie de definiciones de *formación continua* recogidas por diversidad de autores, instituciones y disposiciones legislativas de gran importancia, las cuales se situarían en dicha versión y las cuales delimitan nuestros posicionamientos sobre el tema que nos ocupa.

El conjunto de acciones formativas desarrolladas por las empresas (…) dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador (I Acuerdo Nacional de Formación Continua, art. 1º, 1993)
El conjunto de acciones formativas que se lleven a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores". Definición dada en el *Nuevo Plan Nacional de Formación Profesional 1998–2002*. (MEC, 1998, p. 57)
(…) el conjunto de acciones formativas por medio de las cuales los empleados de una empresa adquieren en su vida laboral una mejora de sus competencias y cualificaciones de aplicación en su puesto de trabajo, y con ello mejoran, por un lado, la competitividad de la empresa y, por otro, aumentan el nivel de formación individual del trabajador (Guinjoan y Riera, 2000, p.9)
Acompañamiento necesario de las evoluciones tecnológicas y de los cambios en la organización del trabajo, y más aún, como una herramienta al servicio de los procesos de recalificación y de movilidad de la mano de obra, que surgen en numerosos sectores de actividad (Gein y Verdier, cit. en Asúa, 2002, p. 65)
Término utilizado en sentido amplio para referirse a las actividades formativas que se programan y desarrollan en orden a la actualización de conocimientos de quienes ejercen una profesión o tienen una ocupación. Permiten la adaptación de las personas al cambio de las técnicas y de las condiciones de trabajo y hacen posible su promoción profesional o el cambio a otra actividad. El término legal es Formación Profesional Ocupacional; sin embargo, este término suele circunscribirse a las actuaciones formativas a favor de las personas paradas, mientras que el término Formación Profesional Continua o Formación Continua se utiliza más como equivalente a las actuaciones formativas de los trabajadores ocupados. CEDEFOP[25], definición tomada de García Ruiz (2006, p. 58)
Incremento del potencial de la empresa, a través del perfeccionamiento profesional y humano de los individuos que la forman (Peña Baztán, 1990; cit. en Porret, 2008, p. 207)
"es aquella que se desarrolla en el ámbito de una organización o empresa y cuyos beneficiarios son los miembros de la misma, esto es, las trabajadoras y los trabajadores ocupados" (Basoredo, 2009, p. 11).

Tabla 6. Algunas definiciones de formación continua. Fuente: elaboración propia

Llegados a este punto debemos aclarar que en nuestro trabajo, emplearemos el término *formación profesional* (FP) para referirnos, por un lado, al sistema general que aglutina la diversidad de tipologías o subsistemas de FP existentes en España; por otro, para referirnos a esa preparación básica que sirve al sujeto para el acceso a un puesto en el mercado de trabajo y que suele adquirirse en el sistema educativo, en el caso de España, a través del subsistema de Formación Profesional Reglado o a través del Sistema Universitario[26]. Cada uno de ellos otorga un Título que capacita al individuo para la ocupación de un puesto en el mercado productivo.

[25] El *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional* (CEDEFOP) es un centro de ámbito europeo, creado en 1975 mediante *Reglamento* (CEE) nº 337/75 *del Consejo, de 10 de febrero de 1975*, modificado posteriormente por: DO L 181, 23/07/93, p. 11; DO C 74, 12/03/94, p. 12; y por DO C195, 18/07/94, p. 32. Su misión esencial era la promoción de la educación y la formación profesionales (EFP) a través de políticas comunitarias comunes y de actividades científicas y técnicas. Como tareas más esenciales de este Centro podemos destacar la elaboración, recopilación y difusión de documentación e investigaciones sobre la FP a nivel europeo, la promoción de estudios e investigaciones (estudios y estadísticas…), favorecer la cooperación europea en materia de FP, favorecer el proceso de homogeneización y reconocimiento de los diversos niveles de formación profesional y de los títulos, etc. Para ello, llevará a cabo los contactos con los diferentes agentes implicados en la formación profesional (art. 3º) tales como, administraciones, organismos públicos y privados y/o nacionales e internacionales, instituciones de formación, organizaciones de empresarios y trabajadores. Haremos mención de este centro en líneas y capítulos posteriores. Más información en: www.cedefop.europa.eu

[26] No nos olvidemos que nuestra Universidad tiene un carácter eminentemente profesionalizador ya que se deriva del *modelo universitario napoleónico* (Barreira, 2010, p. 22-23) en el cual la Universidad se ve como un servicio público con una fuerte vinculación con el Estado. Los docentes se consideran funcionarios vitalicios, considerándose como misión esencial de la institución la transmisión de conocimientos a los alumnos que, tras finalizar sus estudios superiores, obtendrán una habilitación profesional con el título que se obtiene al finalizar los estudios superiores.

Por otra parte, emplearemos el concepto de *formación continua* para hacer referencia a aquella preparación o actualización que las organizaciones empresariales o ciertas organizaciones vinculadas al ámbito empresarial/laboral pueden ofrecer (y de hecho ofrecen) a los trabajadores en activo. Su finalidad esencial es la actualización, ampliación o especialización de las competencias profesionales adquiridas en aquella formación inicial, para acomodarlas a las nuevas exigencias productivas y hacer de las organizaciones entes más competitivos en tiempos de cambio. De hecho, Martín Alcázar (1999, p. 167) establece como sinónimos la *formación en la empresa* y la *formación continua y permanente*.

Este término da título a nuestro estudio y a lo largo del mismo podremos encontrar otros conceptos empleados de manera sinónima para referirnos a una misma realidad los cuales no crearán ningún tipo de entorpecimiento en la comprensión de lo que pretendemos abarcar aquí.

Atendiendo al recorrido conceptual realizado podemos decir, como visión propia, que la FC o formación en la empresa es aquel proceso que, de forma planificada y basándose en los objetivos corporativos, busca la mejora del conjunto de las competencias laborales de los empleados, así como la adaptabilidad, la flexibilidad y el aumento de la competitividad de la empresa. Todo ello, tanto desde la perspectiva individual como global de la entidad.

Sea como fuere, es preciso aclarar que cuando hablamos de formación en este trabajo nos estamos refiriendo a un tipo de formación que se desarrolla en un contexto específico y con unas características concretas. A continuación establecemos una serie de variables a las cuales acudir para delimitar aún más si cabe el entorno concreto y el tipo de formación que se está llevando a cabo.

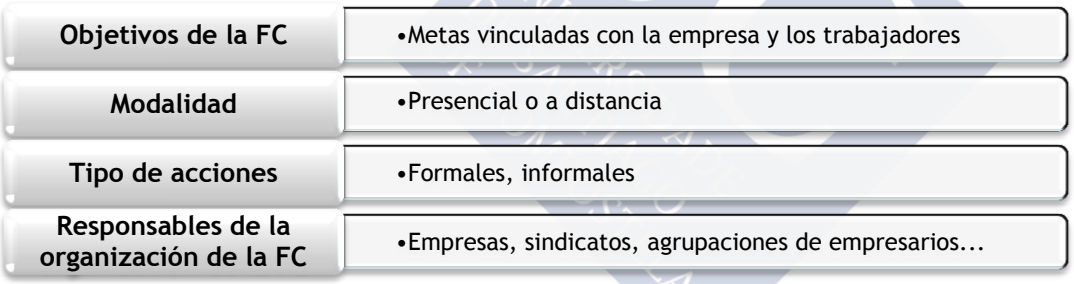


Figura 4. Variables que posibilitan la interpretación de las definiciones de *formación continua*. Fuente: Fundación Tripartita (2005, p. 116)

A estas variables (además de otros aspectos que veremos con posterioridad) son a las que debemos acudir si deseamos acotar el tipo de formación continua que se está llevando a cabo tanto a nivel estatal como autonómico en las diversas organizaciones empresariales.

1.2.2.1 Objetivos de la formación continua

Aunque ya hemos hablado de las metas que persigue la formación en su sentido más amplio, podríamos hablar de una serie de finalidades que persigue la formación acotada al ámbito de la empresa. Para Bayón (2002) la formación es el núcleo central del desarrollo de una empresa y posee carácter estratégico. De este modo, en el proceso formativo tratarán de hacerse frente a la carencia formativa de los empleados en sus puestos de trabajo para conseguir que éstos den de si mejores resultados y se alcancen las metas organizacionales. Por su parte, FORCEM (1998), Tessaring (1999; cit. en Navío, 2001, p. 170), Pineda (2002a), Bayón (2002), Aragón (2004) y Sanduvete-Chaves (2008), entre

otros, consideran una serie de objetivos fundamentales que persigue la FC, que nosotros hemos aunado e integrado:

- *Favorecer* el desarrollo socioeconómico de los estados a través de la competitividad de las empresas.
- *Contribuir* a la generación de nuevas actividades económicas.
- *Prevenir* o tratar de solventar carencias que puedan sobrevenir de manera inmediata.
- *Alcanzar* los objetivos y metas de la organización.
- *Eliminación* de las diferencias entre las capacidades individuales y aquellas que exige un puesto de trabajo.
- *Actualizar* o poner al día los conocimientos de los trabajadores atendiendo a la evolución y transformación del mundo laboral.
- *Promoción interna* o ampliar los conocimientos de ciertos empleados para favorecer su cambio a otro puesto de trabajo, normalmente de mayor categoría y responsabilidad y con mejores condiciones laborales dentro de la empresa.
- *Promover* el *desarrollo personal* y la *autoconfianza.*
- *Reducir* problemáticas de ciertos colectivos (mujeres, trabajadores/as de mayor edad, colectivos con escaso nivel educativo, etc.).
- *Favorecer* el desarrollo social y la participación cultural de los individuos.

Por tanto, tal y como establece Andrés (2005), la finalidad última de la formación continua la mejora de la eficacia y eficiencia empresarial, y por consiguiente, de los resultados de la empresa.

1.2.2.2 Características de la formación continua

Teniendo en cuenta tanto la conceptualización realizada inicialmente en este capítulo en relación a la educación y a la formación, así como el recorrido por los diversos posicionamientos procedentes de la literatura especializada, podemos establecer una ***caracterización básica de la formación continua*** o *formación en las empresas* de manera resumida:

CARACTERSÍTICAS de la FORMACIÓN CONTINUA

- Elemento de política económica, educativa y social
- Ámbito de la *formación* (en sentido general) y subconjunto de la *educación*
- Educación / formación no formal
- Dirigida a trabajadores ocupados por cuenta ajena
- Acciones formativas organizadas por las empresas/trabajadores
- Abarca la formación de base del trabajador
- Respuesta ante los cambios en la sociedad actual
- Prepara para una posible recualificación y adaptación
- Permite la actualización de conocimientos
- Desarrollo del ser humano (adaptación, promoción social y prevención de dificultades laborales)
- Desarrollo de la calidad de los recursos humanos en el mundo laboral

Figura 5. Características de la formación continua. Fuente: elaboración propia

Además de estas características, es necesario tener en cuenta otros elementos o ***dimensiones*** cuando hablamos de *FC*, que repercuten de forma importante en la gestión y puesta en marcha de la misma. Estamos hablando de:

- *Necesidades formativas* y *agentes*. La empresa (empresario, departamento de recursos humanos...) puede ser la que detecte la necesidad de que la fuerza de trabajo necesite formarse en un campo determinado, pero también pueden ser los propios empleados los que demanden algún tipo de formación. En este caso, debemos atender a los diversos colectivos o *agentes* que participan en el proceso productivo, los cuales pueden convertirse tanto en demandantes como en destinatarios de la formación dentro de la organización.
- *Contexto de trabajo específico* o *puesto*. Referente a la hora de la planificación formativa. El individuo probará en él los «efectos» de la formación, esto es, su nueva cualificación o recualificación como escenario de transferencia de aprendizajes. En este caso, entran en juego las denominadas *competencias* implicadas en un puesto de trabajo, a las cuales se debe atender, entre otros aspectos, para elaborar una formación acorde a las necesidades detectadas.
- *Diferencias individuales*. Muy en relación con la dimensión anterior, las diferencias de un sujeto a otro pueden marcar el proceso formativo a pesar de que los contenidos a impartir / adquirir son uniformes en cuanto al puesto de trabajo.
- *Coste* o *financiación*. Es donde la empresa debe plantearse quién va a sufragar los costes formativos de los trabajadores. Puede hacerlo la propia organización, la administración pública o co-financiadamente entre estos dos organismos.
- *Temporalidad*. ¿Cuándo tiene lugar la actividad formativa? Para Brunet y Belzunegui (1997, p. 2) la temporalidad constituye un elemento restrictivo en tanto que para estos autores la formación en la empresa no ha de ser necesariamente un proceso continuado, sino que se trata de un proceso puntual en base a la satisfacción de unas necesidades (cambios tecnológicos, estrategias de marketing, cambios en la producción...). Desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta las características de la sociedad actual y del mundo productivo en particular debemos abordar la formación en las organizaciones empresariales como un proceso continuo que dé respuesta a las constantes transformaciones y hacer de este proceso algo totalmente integrado en la planificación de las grandes, medianas y pequeñas empresas.
- *Organización y desarrollo*. La formación continua puede llevarse a cabo por parte de la empresa, organizaciones especializadas (p. e. empresas especializadas en formación a otras empresas) o también las organizaciones de los trabajadores (sindicatos, p. e.). Lo que está claro es que esta es una acción con carácter intencionado y estructurado.

1.2.2.3 Principios de la formación continua

A la hora de llevar a cabo la formación continua dentro de la organización es necesario tener en cuenta una serie de ***principios*** esenciales (Mad Comunicación, 2005, p. 15-16). De este modo, se obtendrán los efectos positivos y los objetivos que se desean tanto en lo que respecta al trabajador como en lo que concierne a la empresa.

El primero de ellos es el *principio de planificación*, que establece básicamente que la formación ha de ser un proceso planificado y secuenciado en una serie de etapas, además de considerar su integración en las estructuras y Planes de la propia organización. Otro *principio* a destacar es el *cultural* que relaciona directamente con la organización o empresa en la que se desarrolla la formación y a cómo esta concibe el proceso formativo. En este sentido, la existencia de una *cultura de formación* dentro de la empresa es fundamental para el impulso de la misma. La dirección debe apoyarla y tratarla como una

herramienta que ayude a la consecución de las metas estratégicas. Asimismo, debe difundirla entre los miembros de la organización.

Situándonos en el ámbito formativo es ineludible hablar de los *principios pedagógicos* o didácticos. No es más que disponer de unos conocimientos profundos sobre la ciencia educativa y, más concretamente, conocer en profundidad todos los elementos que intervienen en la formación y saber llevarlos a la práctica. Aquí es posible diferenciar, a su vez, otros aspectos didácticos elementales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo:

- Experiencia previa: partir siempre de los conocimientos previos que puedan disponer los participantes en la acción formativa.
- Implicación
- Participación activa: favorecer la participación directa y la implicación de los participantes en el diagnóstico de necesidades y en el establecimiento de objetivos formativos. Esto conllevará aparejado una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y éxito en los resultados.
- Motivación: muy en relación con lo anterior, si se favorece la participación de los implicados en las fases del proceso formativo, se conseguirá una mayor motivación de cara a los aprendizajes, sobre todo porque la empresa hace ver que las necesidades de los empleados importan.
- Seguimiento: realización de un seguimiento de avances y dificultades en el proceso formativo es esencial para el buen desarrollo de los aprendizajes y de la formación en general dentro de la propia empresa.

Otro *principio* a destacar aquí es el *metodológico* que no es más que establecer el «cómo» se va a actuar en cada momento. Es decir, se caracteriza por la secuenciación de fases y maneras de actuar.

Finalmente, debemos aludir al *principio de organización*. Este alude a la necesidad de que la formación se estructure de acuerdo a las características del entorno en el que se va a desarrollar, siendo coherente en tiempos, pausas, sesiones, etc. Sin olvidar que debe ser un proceso continuado –no puntual– en el tiempo si se desean ver resultados positivos a largo plazo.

1.2.2.4 Funciones y finalidades de la formación continua

Atendiendo a las aportaciones del Consejo de las Comunidades Europeas (*Resolución del 5 de junio de 1989*), también reflejadas en los II Acuerdos Nacionales (FORCEM, 1998) así como las de otros autores especializados (Campos, 2001; Asúa, 2002; Andrés, 2005; Mad Comunicación, 2005; Salinero, 2007, Puchol, 2007) podríamos establecer como ***funciones de la formación continua*** las que a continuación se detallan, clasificadas según afecten al colectivo de trabajadores o a la organización empresarial en su conjunto. Así, con respecto a los ***trabajadores*** podríamos hablar de las siguientes:

- *Función de perfeccionamiento y eficiencia*: optimización de la calidad del trabajo y de los servicios proporcionados por el trabajador o grupo de trabajadores.
- *Función adaptativa*: se trata de flexibilizar y adecuar al propio individuo a las transformaciones en el entorno productivo directo y a la evolución de las profesiones y del contenido de los puestos de trabajo. Por tanto, mejora de las competencias, cualificaciones y habilidades indispensables para fortalecer la situación competitiva de las empresas y de su personal. Sobre todo, tal es preciso atender a aquellos individuos o situaciones en las que se ha producido un desajuste

en la cualificación obtenida en el sistema reglado profesional, y potenciar aquellos aspectos inherentes al propio puesto de trabajo (Rial Sánchez, 2001).

- *Función de desarrollo personal y profesional*: es un aspecto vinculado con la *promoción* en el ámbito organizacional y social, tratando de mejorar el status, el salario, la cualificación, etc., a través de la adquisición de un conocimiento específico nuevo o complementario a la enseñanza reglada recibida. Es pues, evitar el estancamiento en la cualificación del trabajador/a con la finalidad de mejorar su situación. Se percibe un aumento de la base profesional del sujeto (acceso a mayor cualificación), pudiendo aparecer competencias como la iniciativa y la creatividad, útiles para la empresa.
- *Función participativa y de reconocimiento* en la organización empresarial: apreciación del trabajo realizado, valoración de las ideas aportadas, etc., así como conocimiento de la cultura empresarial.
- *Función de satisfacción con el trabajo*: aumento de la satisfacción laboral del trabajador y de su compromiso con la organización empresarial, reduciéndose fenómenos como el absentismo laboral o la rotación voluntaria, entre otros.

Las funciones a las que hacer mención en relación a las ***empresas*** son las que a continuación se exponen:

- *Función de satisfacción de las necesidades* empresariales.
- *Función finalista*: consecución de metas y objetivos empresariales.
- *Función de prevención*: para anticipar las posibles consecuencias negativas de la realización del mercado interior europeo y para superar las dificultades que deben afrontar los sectores y las empresas en curso de reestructuración económica o tecnológica.
- *Función de desarrollo empresarial*: impulso de la competitividad, productividad y rentabilidad en los mercados.
- *Función de calidad y excelencia*: optimización de los procesos y servicios promovidos por la organización hasta alcanzar cotas de excelencia.
- *Función adaptativa*: en un doble sentido, por un lado, ajuste de los puestos de trabajo de la organización empresarial a las nuevas cualificaciones que aparecen en el mercado productivo; por otro, ajuste de las cualificaciones profesionales de la plantilla a las características de la propia organización empresarial.
- *Función de innovación*: ir un paso más allá de la simple adaptación y aventurarse en acciones de carácter proactivo.
- *Función transmisora*: difusión de la cultura de la empresa (conocimiento del espíritu empresarial).
- *Función optimizadora*: mejora y afianzamiento de relaciones laborales y profesionales más positivas, presentes en la cultura empresarial.

También hemos querido hablar aquí de las ***finalidades de la formación continua***. Podríamos establecer dos de carácter muy general vinculadas con los principales agentes implicados en ella, como son la empresa y los trabajadores, al igual que ya sucediera al tratar de las funciones. En primer lugar, hablaríamos de aquella *función vinculada con la empresa*, la cual trataría de conseguir la adaptación constante de esta a las nuevas necesidades que surgen el mercado productivo. La segunda, se centraría en la *recualificación constante de la mano de obra* para hacer frente a los cambios operados en el mundo laboral. En este sentido, la formación en la empresa dirigida a sus trabajadores

abarcará varios aspectos (Porret, 2008): las aptitudes (preparación de la mano de obra para la realización de las tareas); actitudes (mejora de los comportamientos de la fuerza de trabajo para que incida en la motivación, clima laboral, etc.); oportunidades (destinadas al desarrollo profesional/personal de los recursos humanos de la empresa); y, polivalencia (favorecer la polivalencia y la movilidad de los trabajadores). Aquí, siguiendo la misma línea de este autor, añadiríamos otras finalidades fundamentales de la FC en cuanto al trabajador como son: productividad (con su aumento según el factor tiempo –a menos tiempo de realización de tareas menor gasto–); y, calidad (aumento de la calidad del trabajo o labor que está realizando). Es, por tanto, "un activo esencial para el desarrollo económico" (FORCEM, 1998, p. 14).

La finalidad fundamental de la formación en el mundo de la empresa es obtener resultados tangibles y de mejora. Es decir, en donde antes se observaba una carencia ahora ya no se observa debido a las acciones formativas desarrolladas. Después de la formación, las cosas se hacen mejor en la empresa y esta mejora se debe a las acciones formativas y no a otros aspectos (subida de salarios, remuneraciones, etc.).

1.2.2.5 Tipologías de formación continua

Al adentrarnos en un panorama tan complejo como es el de la formación en la empresa nos hemos dado cuenta de que no existe una única manera de abordar la formación en que se produce dentro de este tipo de organizaciones. De hecho, al combinar ciertas variables, características, funciones, criterios, objetivos, etc., es posible que den como resultado multitud de ***tipologías de formación***. Hemos querido tratar aquí algunas de las más comunes.

- **Según objetivos perseguidos.**

Atendiendo a esta tipificación, podríamos señalar varias metas concretas que persiga la formación continua en base a varias perspectivas. En primer lugar, sería posible adquirir una visión de esta formación *desde el marco de la educación permanente europea*. Tessaring (1998; cit. en Fundación Tripartita, 2003, p. 95-96) proporciona una serie de objetivos de la formación continua desde la perspectiva de las transformaciones actuales y su situación en la Sociedad del Conocimiento. Este autor determina los siguientes objetivos:

> Promover el desarrollo personal, la autoconfianza, la identificación y la autorrealización; incrementar la eficacia económica, la productividad y la rentabilidad, los ingresos individuales y los ingresos nacionales; impedir la caducidad de las competencias; reducir los problemas específicos de los grupos de alto riesgo; satisfacer la demanda de desarrollo social y democrático en las sociedades europeas; e incrementar la participación cultural y las competencias sociales (Tessaring, 1998; cit. en Fundación Tripartita, 2003, p. 95-96).

Atendiendo a esta enumeración de metas, cabe destacar que la FC no debe promover únicamente objetivos dentro de la esfera económica sino que también deben dirigirse al aspecto social y humano, esto es, a la promoción de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo, tal y como acordará en el Consejo de Lisboa del año 2000. Precisamente, es el elemento humano de la empresa el que mayores implicaciones tiene en las metas de la propia FC. A este respecto, Basoredo señala dos objetivos concretos como son "la mejora del desempeño laboral" y el "desarrollo individual para la carrera profesional" (2009, p. 11).

Sin embargo, creemos que el objetivo esencial de la formación es aquel que integra el conjunto de las perspectivas anteriores. Dicho de otro modo, el objetivo principal de la FC es "producir competencias en los trabajadores que contribuyan a la eficacia y eficiencia empresarial" (Andrés, 2005, p. 77), sin olvidarnos, como expresa Castanyer (1988, p. 10), del carácter psicosocial como es el de lograr una unidad de objetivos de todos los componentes de la empresa, lo que sin duda favorecerá el éxito de la formación al considerar el aspecto humano. En esta misma línea, podemos situar los postulados de Asúa (2002, p. 81) que establece como uno de los objetivos esenciales de la formación continua "conseguir la participación de todos los grupos que forman parte de la empresa en los procesos de gestión y toma de decisiones, identificación con la empresa..., de manera que se consigan cambios en materia de «cultura organizativa»".

No obstante, la formación continua puede tener otros objetivos y, por tanto, hacer que su configuración básica varíe, dándose así diversos tipos. Es el caso de la *formación continua inicial o "de acogida"*, la cual tiene como meta principal la incorporación de nuevos empleados. En este caso, primarán aquellos contenidos centrados en la organización en sí misma (cultura de empresa, clima organizacional...) como del propio puesto a desempeñar por parte del sujeto.

Por su parte, la *formación continua* de carácter *promocional*, en el marco de la propia organización empresarial, tendría como objetivo esencial el de "desarrollar competencias con motivo (...) de un traslado interno o de una promoción" (Louart, 1994; cit. en Salinero, 2007, p. 3647). Igualmente podríamos hablar de la *formación continua de reciclaje* (Veira, 1992; Salinero y Simões, 2007) la cual parte de la idea básica de que el trabajador/a realice las tareas y actividades que configuran su puesto de trabajo de la mejor manera posible. Desde esta perspectiva, los objetivos esenciales de este tipo de formación serán: proporcionar a cada empleado/a los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar su puesto de trabajo con eficiencia y eficacia dentro de una organización concreta; proporcionar las habilidades necesarias a cada trabajador/a para que sea consciente de los cambios en su puesto de trabajo. En definitiva, conocer las deficiencias que pueda manifestar su propio desempeño y ser capaz de corregirlas.

Desde la perspectiva de la propia organización, se puede hablar de una *formación continua estratégica* en donde el aumento de la productividad y de la competitividad son las metas esenciales que se persiguen. En este sentido, Louart (1994; cit. en Salinero, 2007, p. 3648) también establece el objetivo básico de "acrecentar la competitividad de la organización, reforzando su potencial técnico y ajustando los saberes teóricos y prácticos de los asalariados (...)". Se trata de objetivos más a largo plazo, en donde el recurso humano y su capital poseen una importancia fundamental y en donde los esfuerzos de la organización son mucho más amplios y planificados (Salinero y Simões, 2007).

Según la utilidad de los contenidos formativos.

Si atendemos a los contenidos de la FC no podemos eludir aquella formación denominada *formación continua general* y la de carácter *específico*. Ambas tipologías vienen establecidas en la Teoría del Capital Humano de Becker que trataremos más adelante como enfoque teórico que vincula organización y formación. Sin embargo, anticipándonos a esta cuestión, podemos decir que la ***formación general*** es aquella cuyos contenidos son transversales y útiles para el trabajador en cualquier empresa en la cual desempeñe su puesto de trabajo. Podríamos afirmar que es un tipo de formación útil para cualquier empleo.

Por su parte, la ***formación específica*** es aquella cuyos contenidos son únicamente aplicables al puesto de trabajo que se encuentra desempeñando el individuo y no son transferibles a otras empresas. Sería útil únicamente en el puesto en el que se adquieren los contenidos específicos.

Atendiendo al colectivo destinatario.

En este punto entran en juego se puede destacar Por una parte hablaríamos de la formación destinada a cada una de las categorías o niveles de responsabilidad existentes en la empresa: formación para obreros, mandos intermedios, supervisores, directivos, comerciales... (Puchol, 2007). En cada caso, la formación adquirirá unas particularidades específicas que la diferenciarán de otras. Por otra, también podemos hablar de una *formación continua individualizada* o *específica*, centrada en la promoción interna de un trabajador o de varios en conjunto (un sector de la plantilla total). Dentro de esta tipología, adquieren relevancia las competencias y las responsabilidades del nuevo puesto, junto con las capacidades previas y aptitudes del individuo.

- Mejora del clima laboral
- Exigencias de los clientes
- Mejora de resultados
- Mejora de la gestión (aptitudes, procesos...).
- Aumento de competencias intelectuales.
- Mayor conocimiento de la cultura empresarial.

Por el contrario, la *formación continua global* se proporciona a la totalidad de la plantilla o a un porcentaje elevado de la misma, siendo su propósito fundamental el de adaptar o dotar de nuevas cualificaciones profesionales en torno a elementos o procesos productivos novedosos, que afecten a la mayor parte de los trabajadores de la organización.

Aquí también deberíamos incluir otra variable relativa a los destinatarios: su procedencia. Hablaríamos de *formación intraempresarial*[27] cuando los participantes en la formación pertenecen a la misma empresa, mientras que en la *formación interempresarial* los discentes son empleados o trabajadores de diversas empresas –pertenecientes o no al mismo sector de actividad–.

Según la iniciativa de formación continua.

Atendiendo a las aportaciones de Möbus en 1999 (recogidas en textos de la Fundación Tripartita, 2003), podemos diferenciar dos tipos de formación continua según si la iniciativa de formación se sitúa en el propio sujeto o si se sitúa en la organización empresarial. Hablamos de la *formación continua por iniciativa individual* y de la *formación continua por iniciativa empresarial*, respectivamente.

Los trabajos realizados por autores y organizaciones que realizan su labor en la formación de los trabajadores han establecido claras diferenciaciones entre los países europeos en cuanto a donde se focaliza más la formación continua. Según datos recogidos en varias fuentes estadísticas[28] existe una clara diferencia entre países en cuanto a la iniciativa de formación individual. En un extremo se sitúan países del norte de Europa (Suecia, Finlandia, Noruega y Dinamarca) en los cuales predomina fuertemente la

[27] En el argot propio de la literatura anglosajona a este tipo de formación también se la denomina «*in company*» jerga que comienza a ser utilizada ya en el ámbito español.

[28] A nivel de empresa hablamos fundamentalmente de la Encuesta Europea de Formación Continua, Encuestas a la Fuerza de Trabajo, Institutos Nacionales de Estadística, Fundación Tripartita, etc. A nivel individual podemos mencionar la encuesta de Población Activa, aunque los datos están incompletos.

iniciativa individual. En un plano más intermedio, podríamos situar a países como Reino Unido u Holanda, por un lado, o a Alemania, Austria, Bélgica, Suiza, Francia o Luxemburgo, por otro. En el caso de los dos primeros, a pesar de la escasa tradición cultural y financiación púbica, encontramos que se produce una iniciativa individual generalizada, mientras que en el segundo grupo, la iniciativa individual es más moderada debido a la desvinculación profesional esencialmente. En el otro extremo debemos situar a otros países europeos entre los que se encuentra España (también Irlanda, Italia, Grecia y Portugal) en donde la iniciativa individual es reducida. En nuestro país existen desde hace relativamente poco tiempo los Permisos Individuales de Formación en la empresa, promovidos desde la legislación en materia de formación continua, pero es necesario destacar su escasez en relación a otros países europeos, que se solicitan más en zonas urbanas y en regiones más desarrolladas económicamente.

En lo que a la iniciativa empresarial se refiere, se distinguen una serie de sectores en donde la oferta de formación es mayor (Banca, Aseguradores, Telecomunicaciones...), aspecto común a casi todos los países de Europa. Asimismo, se concluye que la iniciativa es mayor en empresas con mayor tamaño y con mayor actividad y avances tecnológicos. En el caso de España, las empresas fomentan mayoritariamente la formación a aquellos sujetos más cualificados (ejecutivos primero, técnicos posteriormente, etc.) y la predominancia de sectores más tradicionales hace que la iniciativa empresarial sea aún menor que en otros estados.

Según la localización de la formación.

Nos referimos aquí al lugar en el que se propone la formación. Cuando la formación se provee en la empresa, estamos hablando de ***formación en la empresa*** (Jiménez y Jiménez, 1999; Ferrández, 1997b) o de *formación interna* (Tejada, 2002; Pineda, 2002a), dentro de la cual distinguimos dos tipos: la formación *in situ* en el puesto de trabajo, y la formación fuera del puesto[29], ya sea en un aula en las físicas de la organización empresarial, en un aula fuera de ellas o que la formación se lleve a cabo a distancia con presencia de las nuevas tecnologías.

La *formación externa* por su parte, pretende proveer formación a la fuerza laboral de una organización pero con salvedades muy particulares: la formación se realiza fuera de la empresa y es llevada a cabo por agentes externos a la misma. Jiménez y Jiménez (1999, p. 72/36) o Ferrández (1997b, p. 346) la denominan ***formación para la empresa***. Es frecuente que este tipo de formación la realicen aquellas empresas con falta de recursos formativos, infraestructurales, etc. o cuando, por algún motivo, se considera esta la forma de instrucción más adecuada para el trabajador.

Teniendo en cuenta la sufragación de los costes de formación.

Este punto adquiere especial relevancia al hablar de costes de la formación ya que aquí la formación de la organización empresarial puede ser *formación subvencionada* por administraciones públicas (Comunidades Autónomas, Gobierno central, subvenciones procedentes de la Unión Europea...). Brunet y Belzunegui (1997, p. 3) incluyen aquí la "*esponsorización*" o subvención de la formación que empresas grandes realizan a otras más pequeñas "y en los que existe una relación de dependencia funcional". Pero también existe una *formación autosuficiente* en la cual, la propia empresa corre con el gasto de la recualificación de la plantilla.

[29] Continuando con la jerga anglosajona, a cada una de estas tipologías se las denomina *on the job* y *off the job* respectivamente.

Estos mismos autores hacen referencia a otro tipo de formación, la *solidaria*, que según ellos, es aquella formación en la que "empresas, normalmente pequeñas y medianas y además complementarias -en el sentido de que no compiten por el mismo segmento de mercado- (...) suman recursos económicos en acciones formativas destinadas al personal de las entidades" (Íd.).

Atendiendo al momento o perspectiva temporal de la formación.

Cuando hablamos de la perspectiva temporal nos referimos a si la formación se va a desarrollar a corto, medio o largo plazo. En este sentido, Porret (2008, p. 208) establece claramente dos tipologías de formación cuando trata el tema de la formación de los recursos humanos en su obra, que podemos vincular con el momento temporal. En primer lugar, hablaría de la "formación de actualización" o de "entrenamiento" como esa tipología formativa que se desarrollaría a corto plazo para la adquisición de conocimientos y/o habilidades atendiendo a metas muy específicas. En segundo lugar, habla este autor de la "formación de desarrollo", cuya puesta en marcha se produce a largo plazo con contenidos de carácter más amplio, conceptual y genérico.

Atendiendo a estas definiciones, no es difícil relacionar una y otra con destinatarios concretos, estando la primera más vinculada con la formación de la fuerza de trabajo y la segunda con los mandos y la dirección de la organización. No obstante, dadas las transformaciones que se han producido en el entorno de las empresas y en los procesos de gestión de recursos humanos, esta distinción carece de relevancia actualmente.

Atendiendo al número de los discentes.

Aunque es habitual que la formación en la empresa se lleve a cabo de manera *grupal*, a razón de los costes que se derivan de su desarrollo, lo cierto es que también podemos diferenciar aquella formación "persona a persona" (Puchol, 2007, p. 184) en la que el proceso de enseñanza – aprendizaje se individualiza y se adapta a cada uno de los sujetos lo máximo posible a sus circunstancias (*personalización de la formación*). Por ejemplo, se desarrolla cuando instructor y operario realizan la formación en el puesto de trabajo. Una técnica que ejemplifica esta tipología es la técnica TWI o como la entenderíamos aquí, el entrenamiento y la instrucción que se produce en el trabajo.

Según el momento de la empresa.

Al hablar de "momento" estamos refiriéndonos a los motivos más directos por los que la empresa desea llevar a cabo un proceso formativo para sus empleados. Por ejemplo, si es necesario formar a la plantilla debido a nuevas formas de producción; a la introducción de nuevas técnicas y/o herramientas; si se va a producir un servicio o producto nuevo; si la empresa se encuentra en una situación de expansión o de reducción; etc.

1.3 ÁMBITOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN CONTINUA

Una vez delimitada la situación del concepto *formación continua* como una tipología de formación en la que se interviene con adultos y enmarcada básicamente en la educación no formal, podemos establecer entonces una serie de ámbitos en los que la formación continua juega un papel fundamental. Nos referiremos aquí a disciplinas y a parcelas o espacios de estudio de determinadas disciplinas. En nuestro caso, y tras una consulta pormenorizada de la literatura, señalamos como ámbitos concretos en los que la formación

continua juega un papel esencial, los siguientes: la educación permanente y/o educación a lo largo de la vida; la Pedagogía Laboral y el mundo del trabajo.

1.3.1 La formación continua en el marco de la Educación a lo largo de toda la vida

Hemos defendido hasta el momento que la *formación continua* es aquella dirigida a los individuos en activo y, por tanto, se extiende temporalmente a lo largo de la vida laboral del trabajador[30]. Es por ello que estamos de acuerdo con Ferrández (1997b), García Fraile y Olmos (1999), Gonzalo (2005) y Pineda y Sarramona (2006) en que esta formación se enmarca dentro de un ámbito mucho más amplio, esto es, dentro de la *educación permanente* de las personas. Domínguez (1998, p.13; cit. en Navío, 2001, p. 150), por su parte, afirmaba que la educación permanente estaba "representada coyunturalmente en el momento actual y en este país y en Europa, por la formación continua".

Esta, aunque se ha desarrollado masivamente en la segunda mitad del siglo XX, siempre ha tenido presencia en todas las civilizaciones:

> La transmisión de cultura de una generación a otra y la participación popular en la cultura tradicional conducen inevitablemente a formas y medios de aprendizaje que exceden con mucho, el limitado espacio de la educación formal hasta abarcar prácticamente la integridad de la vida (Pérez Serrano, 2001, p. 2).

Si en aquellos momentos ya era palpable la necesidad de educación permanente, no digamos ya a comienzos del nuevo milenio –del que hemos recorrido casi una quincena–, siendo cada vez más conscientes de la necesidad de adaptarnos a los vertiginosos cambios que la sociedad actual plantea a un ritmo a veces atropellado.

El mundo laboral no se encuentra ajeno a las transformaciones de la sociedad, lo que hace imperante la necesidad de proveer de formación adecuada a los trabajadores. Es por ello que, uno de los factores que ha desarrollado la percepción positiva de la formación continua entrados en el s. XXI ha sido la visión de la educación a lo largo de la vida, aspecto resaltado desde organismos europeos, tanto educativos como laborales. No es de extrañar, por consiguiente, que en las múltiples y variadas disposiciones legislativas en torno a la formación de los trabajadores encontremos referencias a Tratados y Disposiciones europeas en materia de *lifelong learning* o *lifelong education*[31].

Parece que existen confusiones entre el término *educación permanente* con otros también utilizados en la esfera educativa. Bermejo (2006) utiliza el concepto *formación a lo largo de la vida* y explica que, dependiendo del contexto y del autor al que nos remitamos, dicho término se entenderá algunas veces como sinónimo de *educación permanente* y otras como sinónimo de actualización profesional, aunque para referirnos a este ámbito concreto, Bermejo dice emplearse más el concepto *educación continua*. Vial, por su parte, habla de un "empleo abusivo de los adjetivos (...)", afirmando que "(...) ganaríamos (...) en claridad, si estableciéramos que la educación (o formación) permanente (o continua) es la suma, *cronológicamente* desarrollada, o por el contrario *alternativamente* distribuida, de la educación (o formación) *escolar* (básica) y de la educación (o formación) *continuada*" (1986, p. 123). Es decir, el conjunto de la formación a la que puede acceder

[30] Podríamos también emplear el concepto de *formación permanente*, utilizada por diversa normativa europea (véase Capítulo 2), para hacer referencia a esa formación que ha de ocupar al trabajador a lo largo de toda su vida laboral.
[31] Términos anglosajones para referirse a la realidad de la *educación permanente.*

un sujeto a lo largo de su vida. Los planteamientos de Valls seguirían esta misma línea aunque con ciertos matices. Esta autora afirma que la educación permanente no se circunscribe únicamente al período de escolaridad sino que "debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad" (2001-2002, p. 24). Todo ello en contraposición a la expresión *lifelong learning* que, según la autora, se refiere únicamente al aprendizaje a lo largo de la vida "que excluye los aprendizajes informales (...) y tiene en cuenta nada más que los aprendizajes deliberados" (Ibíd., p. 25). Finalmente, habla de *educación continua* como algo similar a la educación complementaria que se realiza tras la formación inicial o básica de los sujetos. Estamos de acuerdo en parte con esta autora pues, para nosotros, los aprendizajes de carácter informal deberían poder enmarcarse dentro del lifelong learning como aprendizajes de gran importancia para los individuos y no solamente aquellos de carácter deliberado.

Un aspecto que también compartimos con Tejada (2007) es que el enfoque de la formación a lo largo de la vida integra de manera inmejorable todo aquello relativo a lo formal, no formal e informal pues si consideramos que es todo el aprendizaje continuado que realiza el sujeto a lo largo de su ciclo vital, la educación permanente será objetivo de estas tres tipologías de formación.

Podemos extraer una serie de **características básicas** del concepto de Educación Permanente según la literatura al respecto:

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE
• Individuo como agente de su propia educación. • Abarca la totalidad de etapas formativas del sujeto. • Abarca todas dimensiones, ramas del saber y conocimientos prácticos que contribuyan al crecimiento del sujeto. • Perspectiva más humanista que la formación continua. • Desarrollo integral y armonioso del individuo. • Crecimiento personal. • Proceso continuista; sin rupturas. • No necesaria cualificación específica pero sí base formativa suficiente. • Ajuste a los estados formativos del sujeto. • Adaptación a la evolución de los conocimientos. • Diversidad de metas educativas: preparación para la vida adulta; actualización laboral; aprender a ser y a convivir; disfrute del ocio y el tiempo libre; etc. • Sin límites espaciales gracias a las TIC.

Tabla 7. Características de la Educación Permanente. Fuente: elaboración propia según Ferrández (1997); García Fraile y Olmos (1999); Pérez Serrano (2001); y, Bermejo (2006)

Atendiendo a todas estas aportaciones podemos incluir aquí la representación que el profesor Ferrández hace de la Educación Permanente, en donde podemos observar más claramente esas características de interconexión temporal y espacial, así como entre etapas educativas del sujeto.

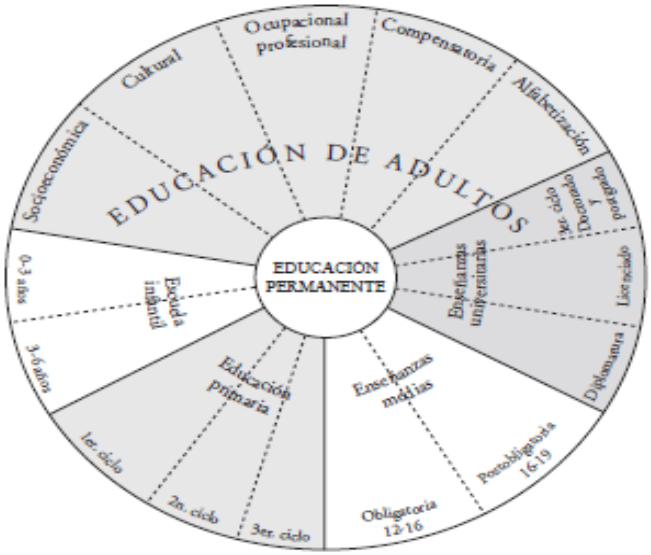


Figura 6. Representación gráfica de la Educación Permanente. Fuente: Ferrández (1996; cit. en Bermejo, 2006, p. 20)

Como vemos, según esta figura, la educación permanente se dirige a multitud de dimensiones del ser humano que se integran e interrelacionan, siendo una de ellas, la dimensión profesional del individuo. Atendiendo a Ferrández (1997), la formación continua, la cual se integra plenamente a la educación permanente, se sitúa en la etapa de la vida adulta de los sujetos ya que en este momento es cuando el individuo desempeña un puesto de trabajo. También se refiere el autor a que muchas veces se utiliza como una formación compensatoria de aquellos sujetos que no han tenido acceso a una formación de base, aspecto que influirá a la hora de que la empresa tome decisiones respecto a los destinatarios e inversión en formación, tal y como veremos a posteriori. Pero sin desviarnos del aspecto que nos ocupa, trataremos de esclarecer en las líneas siguientes, las influencias que mutuamente se establecen entre la educación permanente y la formación continua.

1.3.1.1 Etapas y momentos de la Educación a lo Largo de la Vida

A la hora de hablar de la *educación permanente* debemos hacer mención a la UNESCO[32]. A pesar de que su andadura comienza en 1945, no será hasta la década de los setenta cuando veamos plasmado claramente en el papel las intenciones y actuaciones concretas de este organismo. Haciendo un recorrido de su labor así como de aquel trabajo desarrollado por otras instituciones y organismos en Europa, podemos establecer una serie de etapas esenciales que nos permitirán comprender mejor las relaciones entre *formación continua* y *educación permanente*.

Diversidad de autores realizan su propia distribución temporal en torno al desarrollo de la educación permanente, utilizando para ello distintos criterios. Ríos (2002) señala que la educación permanente en Europa se desarrolla atendiendo a tres grandes períodos básicos: alfabetización de las personas procedentes de zonas desfavorecidas; formación profesional y, finalmente, la formación continua de los trabajadores. Pérez Serrano (2001), por su parte, habla de varios momentos en la construcción del concepto de *educación*

[32] "United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" u "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura". Fundada en 1945, sus competencias se centran en la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información en el mundo, para alcanzar el diálogo entre civilizaciones y pueblos, el respeto a los valores comunes y la consecución de un desarrollo sostenible y reducción de la pobreza.

permanente. Establece así, un primer momento en el que se celebran diversas Conferencias Mundiales sobre Educación de Adultos. En un segundo momento, comienza a haber una toma de conciencia en el aspecto "continuado" de la educación del individuo por parte de los expertos europeos, es decir, comienzan a desvanecerse ya las fronteras entre la educación del joven y del adulto. Finalmente, un tercer momento que señala la autora se corresponde con ése en el que la educación permanente adquiere todo su significado, el que hoy conocemos. No obstante, haremos referencia a la clasificación establecida por López Noguero (2008, p. 125-130) lo que nos permitirá reflejar la evolución cronológica de la Educación Permanente como fenómeno educativo, territorial e incluso político.

1.3.1.1.1 Primera etapa: del año 1957 al año 1975

Este momento que nos ocupa está marcado inicialmente por la escasa atención dada a la educación en la constitución de la Comunidad Económica Europea[33] (CEE) a través del *Tratado de Roma*[34]. La construcción de la Europa común se sustentaba en una perspectiva sesgada, más próxima a lo económico y –a veces– a lo político, sin tener en cuenta otros aspectos esenciales de la globalidad social como la cultura o la educación:

> Reconociendo que la eliminación de los obstáculos existentes exige una acción concertada para garantizar un desarrollo económico estable, un intercambio comercial equilibrado y una competencia leal,
> Preocupados por reforzar la unidad de sus economías y asegurar su desarrollo armonioso, reduciendo las diferencias entre las diversas regiones y el retraso de las menos favorecidas,
> Deseosos de contribuir, mediante una política comercial común, a la progresiva supresión de las restricciones a los intercambios internacionales (…), (*Preámbulo* del *Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea o Tratado de Roma*).

López Noguero llega a hablar de "desprecio" hacia la Educación Permanente ya que según él, "la educación no estaba ni siquiera abordada tangencialmente en los documentos iniciales de creación de la Comunidad Europea" (2004, p. 125). Únicamente sobresaldrían tres artículos de este *Tratado* referidos exclusivamente al mundo laboral y con más especificidad a la formación profesional[35]. No será hasta los años setenta cuando verdaderamente Europa tome conciencia de la importancia de la educación como pilar de la sociedad en general y del ser humano en particular. El acento se pone inicialmente en las políticas de *alfabetización* de adultos al comprobarse, gracias a diversos estudios entre la población, la existencia de grandes carencias, sobre todo en áreas rurales y entre población con necesidades sociales.

Educación de adultos y *educación permanente* (representación de Ferrández, Figura 6) se encuentran íntimamente ligadas según la UNESCO, afirmando que la educación permanente nace a partir de los "especialistas y animadores de la Educación de Adultos" en medios diferenciados a los del sistema educativo formal, más interconectados con la realidad social y económica del momento (Requejo, 2010a, p. 223). De ahí que haya habido ciertas confusiones e incluso solapamientos en el tratamiento de ambos términos.

[33] Antiguo constructo empleado para denominar a la actual Unión Europea.
[34] No existe un único *Tratado de Roma* propiamente dicho. A lo largo de los años 50 Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos firmaron varios Tratados agrupados bajo esta nomenclatura. El primero de ellos es el que mencionamos en el grueso del texto, referido a la creación de la Comunidad Económica Europea (CEE); otro estableció una Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA) y finalmente, otro más denominado Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Con posterioridad, los estados que se iban sumando a la CEE ratificaban estos documentos, siendo modificados en multitud de ocasiones tanto en su articulado como en su nomenclatura.
[35] Véase Capítulo 2 de este trabajo.

Para García Fraile y Olmos (1999, p. 259), dadas las características de la formación continua (formación fuera del sistema reglado y por consiguiente, no formal), esta se configuraría como un "subsistema" dentro de la educación de adultos y a su vez, ambos quedarían enmarcados dentro de la educación permanente, la cual reconoce el principio de "desarrollo integral" de los sujetos. Por tanto, no solo debería centrarse en el aspecto más laboral si no en otras parcelas vitales.

En el año 1970, «Año Internacional de la Educación», se crea en la UNESCO la Unidad de Educación Permanente, separándola por fin de la educación de adultos y en 1972, con el *Informe Faure "Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana"*, se añade a esta diferenciación la conclusión de que la *educación permanente* debe ser el principio esencial de todas las políticas educativas europeas y de los diferentes países, atendiendo al aspecto de la temporalidad vital (Requejo, 2003, p. 19). Es decir, se pone el énfasis en la educación a lo largo de la vida en el marco de una sociedad cambiante en donde lo fundamental es el aprendizaje (Rubio, 2008; Arriazu, 2011).

En 1973 Henri Janne coordina a un grupo de 34 expertos, a petición de la Comisión Europea, elaborando el *Informe Janne*[36], un informe cuyo objetivo era el de articular la política comunitaria en torno a la educación permanente (Fernández, 2000; Arriazu, 2011). En él se vislumbran ya los cambios que van a tener lugar en la sociedad y que, inevitablemente van a repercutir en los sistemas educativos. En el caso del mundo del trabajo estas transformaciones eran más visibles y sobre él se focalizaron algunas de las preocupaciones en relación a la educación permanente. De hecho, se observa una cierta tendencia a aproximar la educación al mundo económico, que como ya decíamos era uno de los aspectos centrales del *Tratado de Roma*. Comienza a hablarse así de la "caída de la fronteras entre la formación general y la profesional" (Fernández, 2000, p. 25) como tendencia a la hora de revisar los sistemas educativos, surgiendo conceptos tales como el de *alternancia entre educación/trabajo real*. Asimismo, los expertos del Informe Janne, siguiendo la línea de otros autores como Legrand (1970; cit. en Requejo, 2003, p. 18), hablan de *continuum educativo*, esto es, que la totalidad de actos educativos de un sujeto se integren espacial y temporalmente en un conjunto articulado de instrumentos materiales, humanos e institucionales (Fernández, 2000) a largo plazo. Este las competencias fundamentales a las que debe atender la educación se mencionan, además de la educación permanente, los idiomas, la movilidad y cooperación universitaria, y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de estos informes se crea el *Comité de Educación*[37] cuyas competencias y funciones vienen dadas por las conclusiones y recomendaciones plasmadas en estos dos Informes, sobre todo en materia de formación profesional y educación permanente. No obstante, las atribuciones correspondientes a la formación profesional pasaron a manos del CEDEFOP (creado en 1975), quedando en mandos del Comité aquellas más vinculadas con la educación permanente.

[36] "Pour une politique communautaire de l'education" (1973). Se trata de un informe poco conocido, elaborado en clave de futuro, en el cual se incluían acciones concretas en materia de educación a realizar en prospectiva. Dicho Informe puede consultarse en: JANNE, H. (1973): *Pour une politique communnautaire de l´education*. Informe presentado a la Comisión Europea el 27 de febrero de 1973 (Comisión Europea, Boletín de las Comunidades Europeas, S 10 /1973). Este informe también se menciona en otro capítulo de este trabajo: véase Capítulo 2.

[37] Creado mediante *Resolución sobre la Cooperación en el Sector Educativo*, de 06 de junio de 1974 (Boletín Oficial de la Comunidad Europea, 10-1974). Véase Capítulo 2 de este trabajo.

1.3.1.1.2 Segundo momento: del año 1975 hasta 1991

Esta segunda etapa se caracteriza básicamente por los intentos de ampliar la concepción de la *educación permanente*, en su relación con todas las etapas vitales del individuo, incluida la etapa laboral.

> (...) si hasta no hace mucho tiempo se pensaba que la formación profesional no era sino la transmisión ordenada y sistemática de habilidades y destrezas, y de conocimientos tecnológicos para los trabajadores (...), hoy día se advierte una preocupación cada vez mayor por otras dimensiones (...), en la perspectiva de un proceso de formación continua (CINTERFOR, 1995, p. 2; cit. en Navío, 2001, p. 144).

Sin embargo, continúan las intenciones de delimitar los espacios de la educación permanente. En la *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (Nairobi, 26 de noviembre de 1976), y en el texto derivado de la misma, la "*Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos"* se trata de clarificar el concepto de educación permanente:

> - la expresión «educación permanente» designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo,
> - en ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión,
> - la educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad,
> - los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo
> (UNESCO, 1976, p.2)

En 1983, en Hamburgo, tiene lugar una *Reunión Internacional* de una serie de expertos sobre esta cuestión. En el documento oficial de esta reunión se recoge la perspectiva evolucionista del concepto de educación permanente, considerándolo:

> (…) un concepto global y multidimensional. Comprende la fase inicial del aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la carrera profesional, y el aprendizaje durante la jubilación. Incorpora el aprendizaje formal, no formal e informal que se puede adquirir en casa, en la escuela, en la comunidad, en el lugar de trabajo y a través de los «mass media». (…) no es un sistema paralelo al sistema formal. Se extiende a lo largo de la vida del individuo y pretende el desarrollo de la vida personal, social y vocacional. Hay que considerarla como una parte integral de la vida (UNESCO, 1983, p.53).

Hacia la segunda mitad de la década de los ochenta, la UNESCO manifiesta sus primeras preocupaciones en materia educativa de cara al siglo XXI, tanto en una serie de Informes como en la *Conferencia General* celebrada en 1989 por este organismo. Una de ellas es la necesidad de acercar el mundo de la educación al mundo del trabajo con la mirada puesta en la formación y en la enseñanza permanente (Gonzalo, 2005):

> La Educación Permanente tiene un carácter global; se dirige al conjunto de la población y relaciona o articula todas las estructuras (…) que tienen funciones educativas. (…) es

> continua, se extiende a lo largo de la existencia; es también integral, pues ofrece a cada uno posibilidades de reciclaje y enriquecimiento: formación profesional, formación cultural, etc. (…) Articula e integra todas las formas de educación que permiten asociar constantemente trabajo y formación" (UNESCO, 1987; cit. en Pérez Serrano, 2001, p. 7).

Para Ríos (2002, p. 211) son concepciones afines a la *educación permanente* en esta segunda etapa la "(...) la formación profesional y formación continua de los trabajadores en las empresas", comenzando a vislumbrarse como verdaderas líneas maestras de actuación de la Unión Europea en materia de formación.

Fruto de estas preocupaciones, surgirán una serie de iniciativas y programas educativos europeos dirigidos al ámbito social, educativo, formación profesional o enseñanza universitaria (López Noguero, 2008).

Estamos de acuerdo con Rubio cuando afirma que con el concepto de *educación permanente* se traspasaron las fronteras tradicionales de los sistemas educativos "al ampliar el concepto mismo de educación para incluir a la sociedad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje" (2008, p. 17) de los individuos.

1.3.1.1.3 La tercera etapa: de 1992 hasta 1995

La firma del *Tratado de Maastricht* es el hito histórico que marca este momento, dando lugar a la actual Unión Europea (UE) bajo una configuración marcada por una «desfronterización», con un marco institucional, una política exterior y un sistema monetario único, y en donde la cooperación entre países es el elemento principal. El interés por las políticas de formación profesional toma el relevo como centro de interés en las preocupaciones en el ámbito educativo.

Es la primera vez que se realiza una referencia explícita y diferenciada a la formación y a la educación, aunque no de manera tan clara a la educación permanente. Esta educación, además de temporalmente expandida, se concibe ahora como un proceso de aprendizaje adaptativo a las transformaciones sociales y humanas (López Noguero, 2008, p. 128).

Como ya hemos advertido, un aspecto fundamental en este período es la cooperación entre los diversos estados. También en lo que respecta a la educación y a la formación. Se habla así de esa "inversión inmaterial" (Ríos, 2002, p. 211) que deben realizar todos los Estados miembro de la Unión, mediante la cual se trata de alcanzar una generalización y sistematización de la Educación Permanente y de la formación continua con el objetivo primordial de mejorar la calidad de la enseñanza técnica y el perfeccionamiento profesional.

1.3.1.1.4 La cuarta etapa: de 1996 hasta la entrada en el nuevo milenio

Lo más destacable dentro de este momento es la consagración del año 1996 como *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente* (*Decisión N° 2493/95/CE)*. El objetivo propuesto era la concienciación del ciudadano europeo de la necesidad constante de formación en todas las facetas vitales para su adaptación a las transformaciones, también constantes, del ámbito social, tecnológico, económico, etc. Desde este momento, la educación permanente se posicionará como eje central de las políticas educativas, formativas y de empleo en Europa atendiendo a la idea de que esta, junto con la formación continua, podían poner punto y final a determinadas problemáticas sociales. Esta fue la razón que motivó dicha proclamación (preámbulo de la *Decisión N° 2493*). A raíz de estos detonantes, se pusieron en marcha actuaciones de gran relevancia para la educación permanente y para la formación continua: acciones de información y sensibilización

alrededor de las oportunidades que ofrecía la educación y FP permanentes (art. 1º.2, *Decisión Nº 2493/95/CE*).

- "El fomento de una formación profesional que culmine en cualificaciones para todos los jóvenes, como condición previa para una transición armoniosa a la vida activa (…), para la readaptación al mercado de trabajo (…). (*Artículo 2º.2*.)
- "El fomento de la educación y de la formación continuas, como prolongación de la educación escolar y la formación profesional inicial y en relación con las nuevas necesidades existentes en el mundo del trabajo y en la sociedad (…). (*Artículo 2º.3*).
- "El fomento de una mayor cooperación entre los centros de educación y formación y los medios económicos, en particular las pequeñas y medianas empresas". (*Artículo 2º.5*).
- "El desarrollo de la dimensión europea de la educación y de la formación iniciales y continuas (…)". (*Artículo 2º.8*).

Nos situamos en un momento en el que el conocimiento se configura como punto clave en la producción de la riqueza. Los individuos deben poseer determinados conocimientos (básicamente centrados en las TIC) y actualizar los adquiridos en la enseñanza básica. No obstante, el hito fundamental que tiene lugar a inicios de esta es la publicación del *Informe Delors* (1996) en donde se habla ya de *educación y aprendizaje a lo largo de la vida* como sinónimo de la educación permanente y se trata de reflexionar en torno al tipo de educación que se desea y se debe poner en marcha de cara al siglo XXI.

La elaboración de este Informe supuso la culminación de varios años de trabajo de una Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI dirigida por el propio Jacques Delors, sobre diversas temáticas vinculadas con la organización y distribución del trabajo (economía), demografía, ciencia y tecnología, los medios de comunicación, entre los más importantes. Esta Comisión estableció seis líneas de investigación (Gonzalo, 2005, p. 40), a saber:

1) Educación y cultura.
2) Educación y ciudadanía.
3) Educación y cohesión social.
4) Educación y desarrollo,
5) Educación, investigación y ciencia.
6) Educación, trabajo y empleo.

La investigación en torno a estos seis vectores se recogen en el Informe, en el cual Delors establece cuatro pilares esenciales de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y, aprender a vivir juntos. Todos ellos revolucionarán la manera de entender la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pues no solo se tratará de una educación compensatoria, para los adultos o para el simple reciclaje profesional. Será más bien una exigencia a los individuos que viven ahora en una sociedad en constante transformación y sobrepasará los límites de los derechos de las personas, tal y como se puso de manifiesto en el Congreso Internacional de Educación de Adultos, celebrado en Hamburgo en 1997, bajo el amparo de la UNESCO:

> (…) es una de las claves del siglo XXI (…). Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social" (UNESCO, 1997, p. 22).

Supuso un pensamiento educativo mucho más ambicioso "al valorar también, los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas" (Rubio, 2008, p. 17) al tener

en cuenta además, los aprendizajes informales. A nivel organizativo, también supondrá una nueva manera de ver la educación y la formación a lo largo de la vida, ya que se convierten a la vez en "un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo" (Íd.).

1.3.1.2 La Educación a lo largo de la vida en la Europa del s. XXI.

Ya desde el Informe Delors, publicado en la década de los noventa, se produjo un acotamiento del término educación permanente, de los ámbitos que ocupa más allá de la escuela, de sus destinatarios, etc. Hablamos ahora de educación y, sobre todo, de *aprendizaje permanente* o *aprendizaje a lo largo de la vida* (*Lifelong learning*). Desde la entrada en el nuevo milenio se perfilarán aún ciertos aspectos en relación a este nuevo concepto, incluso los significados implícitos. De hecho, en la *Mesa Redonda Internacional* celebrada del 27 al 29 de noviembre de 2000, con el título *"Creatividad y Estrategias Inclusivas para el Aprendizaje Permanente"*, la UNESCO pretende avanzar en esta cuestión, al abordar aquellos espacios de aprendizaje permanente aún no considerados, o la tendencia que este prosigue en su evolución con el paso del tiempo. Asimismo, se trata, en esta reunión, de proponer iniciativas de promoción de una cultura de aprendizaje permanente.

Una de las participantes en la misma, pone de manifiesto en relación al mundo laboral los cambios acaecidos en las últimas décadas:

> (…) el principio tradicional de ocupación, es decir, el empleo de por vida en una ocupación para la cual un individuo ha sido formado, ha quedado obsoleto desde hace mucho tiempo. Cada vez más, la organización del trabajo se basa menos en estructuras jerárquicas, combinando el trabajo y el aprendizaje, y se caracteriza por trabajo en equipo y una mayor responsabilidad individual, así como por la capacidad de organizar el cambio. (…) hay una creciente necesidad de cualificación media y de nivel superior acompañado de un descenso dramático en las oportunidades de empleo para los trabajadores no cualificados o semicualificados (Bittner, 2001, p. 12).

En vistas de la panorámica ofrecida, se hace preciso motivar hacia el aprendizaje permanente a través de mecanismos de concienciación de los importantes cambios ocurridos y de aquellos que están por venir. Pero también, ser capaz de ofrecer esos nuevos requerimientos del mundo del trabajo como la competencia digital y el dominio de una lengua foránea.

Ya en el año 2001 se celebra en Beijing la *Conferencia Internacional sobre Aprendizaje Permanente*, focalizando la atención en la democratización y el desarrollo del mismo en diversos contextos mundiales. Pero en el Informe de esta Conferencia Internacional nos interesa especialmente el cuarto apartado dedicado a la relevancia del aprendizaje permanente en el mundo del trabajo. En este sentido, Pieck (2002, p. 117) dice que la escuela debe garantizar la enseñanza y el aprendizaje de aquellas competencias para la "empleabilidad" y que estas deberán desarrollarse a lo largo de la vida del sujeto, convirtiéndose el aprendizaje permanente en ese sistema articulador de todas las iniciativas y demandas surgidas desde el ámbito productivo. Y en consonancia con el aspecto puesto de manifiesto por Bittner en la Mesa Redonda Internacional anterior sobre el desmoronamiento del principio tradicional del empleo, Pieck también destaca "la limitada capacidad de las economías modernas para incorporar a un gran número de jóvenes y adultos al mercado laboral" por lo que es necesario que la formación y capacitación técnica

de la población también se produzca en el entorno privado, esto es, las empresas (Ibíd., p. 120).

Bengtsson (2013) señala que en estos momentos iniciales del nuevo siglo, se está produciendo una paradoja con respecto al lifelong learning. Por un lado, se considera un eje transversal a las políticas educativas y un objetivo a lograr en este nuevo siglo pero, por otro, se observa un desarrollo desigual, ralentizado y un escaso compromiso por parte de diversidad de países. Incluso, al acercarnos a la labor que han desarrollado diversas instancias alrededor de esta cuestión, podemos ver un nuevo giro en las preocupaciones acerca de la educación permanente y al aprendizaje a lo largo de la vida. Las inquietudes tradicionales de la UNESCO en relación a la educación permanente tengan otros horizontes territoriales (África, Asia, etc.), mientras que en Europa parece que confluyen las ideas de este organismo con otras entidades educativas y formativas de la Unión Europea en cuanto a terminología y objetivos.

Las razones fundamentales de esta ralentización según este autor son, primeramente "la falta viable y acordada de estrategias de implementación", en segundo lugar, "la falta de un sistema coherente y equitativo de financiación" y, finalmente, "la resistencia al cambio de los sistemas tradicionales de educación" (Ibíd., p. 346). Además, si en un principio, el acento se ponía en clarificar ámbitos, espacios vitales y enseñanzas vinculadas a la educación a lo largo de la vida con un más que palpable éxito, ahora parece que el foco principal se centra en el ámbito del empleo y en la formación. Rubio así lo afirma al señalar que,

> En la actualidad, el debate mundial sobre educación y formación está centrado, (…) en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y en cómo conseguir un reequilibrio entre las políticas del mercado laboral y las políticas educativas y formativas (2008, p. 16).

Se concibe, pues, como el eje vertebrador de los sistemas educativos y formativos y como aquella protección de éstos así como de los sistemas no formales e informales.

Asimismo, en muchos países europeos, el aprendizaje a lo largo de la vida es indisociable de la formación continua de los trabajadores y muchos de ellos realizan verdaderos esfuerzos en mejorar el continuum entre los aprendizajes proporcionados dentro del sistema reglado y aquellos que adquiere el sujeto en la parcela profesional (Martí Puig, 2006).

El Informe Delors ya manifestaba nuestra entrada en un nuevo período, en una nueva sociedad marcada por dos aspectos esenciales: la información y las tecnologías. El manejo de información constante por parte de todos los ciudadanos generará oleada de nuevos conocimientos que, gracias a las tecnologías y a la facilidad en su intercambio, se transformarán y crecerán a ritmos elevados. En base a este Informe, desde la UE se propuso crear un "Espacio europeo del aprendizaje" donde deben confluir los diversos contextos educativos y formativos correspondientes a los diversos Estados miembro, en base a una serie de objetivos comunes (Rubio, 2008, p. 20). En esta línea, cabría mencionar la Cumbre de Lisboa, del año 2000 y la Estrategia 2010 creada a partir de ella.

Para desarrollar todo esto, se elabora el *Memorándum sobre aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), un documento de referencia para el diseño de la estrategia a favor del aprendizaje a lo largo de la vida, siendo este el principio director en la consecución de una economía y sociedad basada en el conocimiento y principio transversal a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Estados miembros de la UE. En él, se define el aprendizaje a lo largo de la vida como "toda

actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 3).

El *Memorándum* persigue promover una ciudadanía activa y fomentar las capacidades profesionales con el fin de adaptarse a la sociedad del conocimiento. Para ello se establecen ámbitos prioritarios de actuación a través de ***mensajes clave***:

- Garantizar el acceso a la formación permanente para obtener y renovar las cualificaciones.
- Incrementar la inversión en recursos humanos.
- Desarrollar métodos didácticos para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Mejorar la comprensión de la participación en el aprendizaje y en sus resultados.
- Lograr un fácil acceso al asesoramiento e información sobre las oportunidades de aprendizaje.
- Ofrecer posibilidades de formación permanente acorde a los intereses de los sujetos.

En base a estas premisas, los diferentes Estados miembros deberán adaptar sus políticas de educación, formación y empleo para que el aprendizaje a lo largo de la vida se convierta en ese elemento transversal, garante de la consecución de los objetivos de Lisboa. A partir de este momento, todas las iniciativas que se pongan en marcha se adaptarán a los puntos clave de este *Memorándum*.

Rubio (2008) señala que este documento no estuvo exento de polémica por un motivo fundamental: que el aprendizaje a lo largo de la vida se centrara tan prioritariamente en la formación y la orientación hacia el mundo del trabajo y el empleo. Dice esta autora que el debate habido entorno a esta cuestión señalaba que no solamente la inclusión social gira alrededor de poseer un trabajo remunerado, sino que también es preciso conceder mayor importancia a la aptitud y actitud de formarse y aprender de manera continuada. Ello derivó en una nueva definición de aprendizaje a lo largo de la vida: "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (Ibíd., p. 22). Lo que está claro después de todo lo visto hasta el momento es que, el mundo laboral está ahora presente más que nunca en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los postulados de Pieck (2002) así lo confirman cuando advierte, de modo evidente, que actualmente cualquier estrategia dirigida al aprendizaje a lo largo de la vida debe integrar la perspectiva económica y productiva, vitales para el desarrollo integral de un país. Aquí entran en juego las empresas como agente fundamental para este autor. De hecho, a las cuatro claves básicas propuestas por Delors en su *Informe* habría que añadirle una más: *"aprender a emprender"*, una competencia que ya está teniendo su reconocimiento en el sistema educativo, y que en la educación permanente debería contemplarse como estrategia a promover. Aprender se une a la enseñanza por lo que no es posible hablar de esta competencia sin la "Pedagogía del Emprender". Este tipo de Pedagogía encierra como finalidad central la formación para la iniciativa en la cual los alumnos se convierten en los principales protagonistas al ser ellos mismos los que deben "(…) idear, plantear, planificar, gestionar y realizar proyectos propios (…)" (Roure, 1993, p. 48), dirigidos a campos tan diversos como la investigación, iniciativa social o la creación y gestión de una empresa, entre otros.

En el año 2006 se publica el documento *Aprendizaje adulto: nunca es demasiado tarde para aprender* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006). Se produce una vuelta hacia la educación de adultos y en la resolución de aquellos resquicios aún

existentes, sobre todo en lo que respecta a las desventajas que aún ciertas personas muestran en su acceso al conocimiento, a la información y a las tecnologías (escaso dominio de escritura, lectura, cálculo), lo que muy probablemente genere exclusión social en ciertos espacios. Por consiguiente, en el documento se propone un Plan de Acción para los Estados miembros dirigido a paliar esta situación, queriendo aumentar la calidad y la eficiencia de la formación y la educación. Por otro lado, se hace relevante en estos momentos, y así se pone de manifiesto en este documento, acelerar el proceso de validación y reconocimiento de las capacidades y competencias adquiridas por los individuos mediante aquellas iniciativas de aprendizaje permanente. Estamos hablando, por tanto, de la *acreditación*, mecanismo que deben afrontar y poner en marcha los Estados europeos de forma que se promueva el acceso de los sujetos a cotas más altas de formación técnica y profesional. El instrumento esencial para lograr esta cuestión es el *Marco Europeo de las Cualificaciones*, aspecto que trataremos más adelante.

Para el logro de todas estas cuestiones, desde la Unión Europea, además, se pone en marcha un *Programa Europeo para el Aprendizaje Permanente*[38] (*Decisión nº 1720/2006ce*), un programa de apoyo cuya aplicación comprenderá el período 2007 a 2013 (art. 1º.6). Su principal rasgo es el deseo de racionalizar y hacer mucho más eficaces todas las actuaciones relativas a la formación permanente, para lo cual fija una serie de objetivos concretos:

a) Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad (sistemas y prácticas).
b) Apoyar un espacio europeo de aprendizaje permanente.
c) Mejorar el acceso al aprendizaje permanente de los ciudadanos en los diferentes Estados miembros.
d) Favorecer la contribución que el aprendizaje permanente puede hacer a la cohesión social, ciudadanía activa, diálogo intercultural, igualdad y realización personal.
e) Promover la creatividad, competitividad, empleabilidad y espíritu empresarial.
f) Favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente.
g) Promover el aprendizaje de diversas lenguas.
h) Apoyar el desarrollo de contenidos, pedagogías, prácticas innovadoras y servicios basados en TIC en el aprendizaje permanente.
i) Integrar contenidos de comprensión y respeto de los derechos humanos en este ámbito de aprendizaje.
j) Favorecer la cooperación en materia de educación y formación permanente.
k) Estimular el intercambio y aprovechamiento de buenas prácticas en los ámbitos integrados dentro del programa de aprendizaje permanente (art. 1º.3, *Decisión nº 1720/2006ce*).

Dichos objetivos se conseguirán a través del desarrollo de un conjunto de subprogramas: *cuatro programas sectoriales*, un *programa* de carácter *transversal* y el *programa Jean Monet*. En la siguiente tabla podemos ver la distribución y finalidades de cada subprograma.

[38] En el artículo 2º de este *Programa* se presentan una serie de conceptos vinculados al ámbito de la formación y la educación permanente junto con su correspondiente definición, de manera que se tenga claro de qué aspectos se está hablando en cada momento y también las características de las actuaciones concretas. Los términos, definidos en este artículo al completo y en el mismo orden que presentamos, son: *preescolar, alumno, escuela, profesor/personal docente, formador, estudiante, persona en formación, estudiante adulto, personas presentes en el mercado laboral, centro de enseñanza superior, másteres conjuntos, formación profesional, educación de adultos, visita de estudio, movilidad, estancia, unilateral, bilateral, multilateral, asociación, red, proyecto, coordinador de un proyecto, socios de un proyecto, empresa, interlocutores sociales, orientación y asesoramiento, difusión y aprovechamiento de resultados, aprendizaje permanente*.

PROGRAMAS SECTORIALES		PROGRAMA TRANSVERSAL	PROGRAMA JEAN MONET
Programa COMENIUS	Necesidades de enseñanza-aprendizaje de escolares de todo el período pre-obligatorio (infantil) y obligatorio (primaria y secundaria)	Actividades clave destinadas a la consecución de los objetivos g), h), j) y k) de este P*rograma* general *de Aprendizaje Permanente* (cooperación, aprendizaje de lenguas, desarrollo de servicios y prácticas pedagógicas basadas en TIC y difusión y aprovechamiento de experiencias, como actividades clave)	Destinado a centros y actividades relacionadas con la integración europea en lo que respecta a la educación y la formación (funcionamiento, subvenciones...)
Programa ERASMUS	Atiende las necesidades de enseñanza-aprendizaje correspondientes a la educación superior formal y educación y formación profesional, cualquiera que sea la cualificación		
Programa LEONARDO DA VINCI	Destinado a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de la educación y formación profesional (excluyendo la de nivel terciario)		
Programa GRUNDTVIG	Atención a necesidades de enseñanza-aprendizaje de educación de adultos		

Tabla 8. Subprogramas incluidos en el Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. Fuente: elaboración propia según Decisión nº 1720/2006/CE

Nos encontramos en estos momentos inmersos en la estrategia europea dirigida hacia la educación y la formación de cara al año 2020, al igual que ya sucedió con su antecesora, la estrategia con vistas al 2010. La perspectiva y dimensiones del aprendizaje a lo largo de la vida están igualmente presentes, considerándose un principio rector de todo el marco estratégico en relación al aprendizaje en los contextos formal, no formal e informal, así como en la totalidad de modalidades y niveles en que puede producirse. En líneas posteriores trataremos más ampliamente esta cuestión en relación a las políticas de formación continua, pero lo que sí es cierto es que deberemos esperar a ver en qué culmina todo este proceso estratégico y si se consiguen los objetivos propuestos en materia de aprendizaje permanente y formación continua.

1.3.2 La Pedagogía Laboral y su relación con la formación continua

La Pedagogía Laboral se basa en la gnoseología de la Pedagogía, cuyo objeto de estudio no es otro que las realidades de las Ciencias Sociales. En el caso que estamos tratando, confluyen dos realidades dinámicas y verdaderamente complejas: el mundo del trabajo y la educación (Pineda, 2002a). Veira (1992) hablaba en su trabajo de investigación de Pedagogía Empresarial en lugar de Pedagogía Laboral, situando sus inicios en los siglos XVIII y XIX con la creación de las primeras empresas capitalistas. La define como "la parte de la pedagogía como ciencia aplicada a la dimensión laboral del hombre, que le sirve de instrumento para la consecución de la mejora en el ámbito profesional y como proyecto de vida autónomo, siendo la propia práctica del trabajo el vehículo para su formación. Es una división del trabajo en pedagogía donde destaca la Didáctica y la Metodología" (Ibíd., p. 57). Schelten (1991, p. 112-113) hablaba de la pedagogía laboral como aquella "pedagogía cuyo lugar de trabajo es la fábrica" dividiéndola en sí misma en dos ramas diferenciadas, la "pedagogía laboral escolar" (movimiento pedagógico de principios del s. XX) y "pedagogía laboral fabril" (se ocupa de la cualificación y de la parte práctica referida al propio trabajo). Para este autor, la disciplina en su conjunto ha adquirido mucha importancia, afirmando que seguirá adquiriéndola con el paso del tiempo debido no solamente a los cambios técnicos, sino también a que la actividad propia de los trabajadores va a disminuir debido a las tecnologías introducidas en el ámbito laboral, requiriéndoseles nuevas cualificaciones profesionales. Su objeto esencial va a ser la

formación de los trabajadores con carácter "pedagogizado", es decir, el "desarrollo de procedimientos instructivos para actividades laborales complejas" (Ibíd., 114).

Por tanto, van a diferenciarse dos líneas de relación en esta disciplina en lo que educación y trabajo se refiere. Por una parte, la formación inicial en la cual se trata de preparar a los individuos para el desempeño de una profesión. Tal y como se establece en la obra de Pineda (2002a) es una de las exigencias que la sociedad demanda al sistema educativo formal. Por otra, la formación continua, derivada de la evolución del mundo del trabajo a consecuencia de cambios económicos, sociales y culturales. Las exigencias que se van a producir, en este caso, van a centrarse más concretamente en que los sujetos sepan adaptarse a los cambios de su trabajo, pero también que éstos adquieran la *empleabilidad* necesaria para su desarrollo. Aunque esta última puede darse en multitud de organizaciones educativas (instituciones académicas con o sin certificación oficial, organizaciones que proveen de formación a sus recursos humanos, etc.), tanto de carácter formal como no formal, nosotros nos centraremos en la formación desarrollada en las empresas.

Así es que Martín Alcázar (1999) señala que la Pedagogía Laboral trata de abordar la realidad formación-empresa –y todos los factores que operan en la misma– desde el campo de las ciencias de la educación. Esta realidad abarca no solo la formación de entrada sino también aquella destinada a la continuación y desarrollo del individuo dentro de la organización (Meza, 2005). No obstante, el radio de acción de esta disciplina no solamente se va a centrar en el en el propio contexto de la formación y el contexto de la organización. La Pedagogía Laboral realiza su labor yendo de lo más general hacia lo más específico, esto es, desde el *contexto socioeconómico y político*, pasando por el contexto organizacional, hasta llegar al contexto de la formación (Pineda, 2002a). Con respecto al primero, la disciplina que nos ocupa trata de estudiar los cambios tecnológicos, sociales, culturales, políticos, laborales etc., que afectan a las empresas. Lo fundamental será comprender cómo las influencias del entorno operan sobre las organizaciones y la concepción que estas tienen de la formación. En el caso del *contexto organizacional* o contexto interno, la Pedagogía Laboral estudia las variables internas que van a influir en cómo se gestiona y se desarrolla la formación para el logro de metas organizacionales. Tres serán los aspectos a destacar: cultura de la organización y plan estratégico, políticas de recursos humanos y formación; y, modelos antropológicos de las organizaciones. Finalmente, el *contexto de la formación*, estaría conformado por los procesos y variables que permiten el desarrollo eficaz de la formación, es decir, esos elementos técnicos en dónde la disciplina va a operar más directamente (diagnóstico, diseño, planificación, evaluación, metodología didáctica, etc.).

Aunque como hemos destacado, esta disciplina se enmarca en las Ciencias de la Educación y la Pedagogía general, no debemos olvidar que bebe de diversas fuentes tales como la Psicología Social y de las Organizaciones, Psicología del Trabajo, Sociología del Trabajo, etc. Igualmente, el plan de estudios de la titulación de Pedagogía actual circunscribe la Pedagogía Laboral como materia que, junto con otras, van a crear profesionales especializados en la cuestión que esta dispone. Como tal materia universitaria ha evolucionado igualmente a lo largo de las décadas. Desde los años noventa, la titulación de Pedagogía incluye ya materias o disciplinas que atienden a la formación en las empresas como respuesta a las exigencias que desde la sociedad se han realizado debido a los cambios del mundo laboral y productivo. Sánchez Valle (1999) considera que uno de los precursores de la inclusión de esta disciplina en las Ciencias de la Educación y más concretamente en la Pedagogía, fue un artículo que Castillejo, Sarramona

y Vázquez publicaron allá por el año 1988 en la Revista Española de Pedagogía. De dicho artículo, revolucionario en aquel momento, dice el autor que se pueden extraer una serie de ideas que han servido de fundamento para la construcción de los programas universitarios de la materia de Pedagogía Laboral: la necesidad de encuadrar esta disciplina en las Ciencias de la Educación debido al concederle al ámbito laboral un sentido formativo que verdaderamente posee; el establecimiento de objetivos, contenidos y estrategias, entre otros, propios de la formación laboral; y, finalmente, establecer las líneas de evaluación de la formación laboral.

Pero el artículo no solamente abrió el campo «curricular» sino también el de la investigación pues, como establece Sánchez Valle (1999), son numerosos los estudios que comenzaron a proliferar una vez abierto la esfera de la formación en el mundo del trabajo.

Apartándonos ya de lo que sería la institución universitaria, debemos destacar que para Veira (1992), la Pedagogía en la empresa se basaba principalmente en la selección del personal y en la promoción de los trabajadores. Considera que este tipo de pedagogía es muy necesaria dadas las nuevas exigencias de cualificación y los cambios que se han producido (y nosotros añadiríamos que se van a producir) en el mundo del trabajo de cara a los trabajadores, al igual de Schelten. Éstos son el objeto último de esta disciplina junto con las necesidades formativas que tengan y la mejora de su dimensión laboral.

1) Preparar al sujeto para la vida profesional

2) Valorar a la persona y utilizar de forma mejorada su aptitud, capacidad y preparación

3) Ajustar a la persona trabajadora a la función que realiza

4) Adaptar los procesos de innovación

5) Preparar al individuo para un posible cambio de función profesional

6) Conseguir que el sujeto elabore un proyecto de vida propio mediante su realidad laboral

Figura 7. Objetivos que persigue la Pedagogía Laboral. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Schelten (1991); Veira (1992) y Sánchez Valle (1999)

El primero de los objetivos establecidos en la Figura 7 podría ajustarse también a la formación profesional inicial que se desarrolla en los centros reglados. No obstante, estamos de acuerdo con estos autores en que la pedagogía laboral en cuanto disciplina que desarrolla la formación continua, debería atender a esa preparación del individuo a la vida profesional. Únicamente habría que establecer el foco de atención en el momento de su entrada a un nuevo puesto de trabajo, momento en el que este objetivo adquiriría su sentido más pleno.

El segundo y tercer objetivos tienen una relación más directa con el puesto de trabajo a desarrollar por el sujeto en donde entran en juego las competencias que posee el individuo y las competencias y funciones que posee el propio puesto. Es preciso analizar y conocer unas y otras -además de poseer un conocimiento profundo de la organización/empresa- para encontrar al individuo que mejor pueda desarrollar dicho puesto o funciones establecidas o también, adaptar las competencias del individuo al propio puesto.

También hablamos aquí de que la Pedagogía Laboral posee un objetivo de "reconversión" es decir, de reciclaje de competencias de los trabajadores/as, de manera que no queden obsoletas a causa de las transformaciones que pueden producirse en el seno de la organización, a un nivel micro, o a nivel del trabajo, desde un punto de vista macro.

Finalmente, pero no menos importante, nos encontramos con el último objetivo propuesto de esta disciplina: que el sujeto elabore un proyecto de vida personal. Es bien sabido que el trabajo es uno de los elementos que ayudan al ser humano a establecerse

como individuo en la sociedad, como ciudadano. Este proceso comienza con la "inserción sociolaboral" del sujeto y el desempeño de un puesto de trabajo. Esta es, en definitiva, la meta para la cual nos establecemos como miembros de una sociedad, configurar núcleos familiares gracias a la posibilidad de mantener un puesto de trabajo estable y continuado que nos permita vivir en la sociedad en su conjunto.

Todo ello tiene un reflejo concreto de crear personas autónomas, conscientes de los cambios que se avecinan en el mundo del trabajo, y de que necesitarán, en algún momento de su vida laboral, acciones de formación para el cambio y adaptación continua de funciones profesionales. Las nuevas exigencias del trabajo ya no son tan "manuales" como antaño. El trabajo hoy día se ha visto mediatizado por el cambio tecnológico, las TIC y la informática y nuevas técnicas de producción, lo que exige de la persona trabajadora otro tipo de conocimiento, más intelectual[39].

Veira (1992) considera los Departamentos de Recursos Humanos, de Formación o de Personal el principal reflejo que la Pedagogía Empresarial posee en las empresas, entendiéndolos, desde nuestro punto de vista, como la parte de la empresa en la cual se materializan y personifican las tareas asociadas a la formación de los trabajadores.

También, muy en relación a este criterio pedagógico que hemos asumido en este epígrafe, debemos hacer mención a una figura esencial en este proceso: la figura del pedagogo laboral. Se trata de un especialista en el ámbito de la educación y de la formación, y como tal es quien debería asumir muchas de las responsabilidades y saberes relacionados con la formación para el empleo. Zabalza (2000) ya apuntaba esta misma idea a la hora de entender a los especialistas en educación como verdaderos artífices de los procesos educativos, como profesionales con aspectos que aportar al mundo de la formación y de la empresa. En el Estatuto Profesional del Pedagogo[40] se establece como uno de los ámbitos de trabajo profesional la "formación en la empresa", realizando asesoramiento didáctico, diseño y orientación de programas formativos" (Moreno, 2009-2010, p.333).

El pedagogo laboral entonces es aquel profesional que puede circunscribirse en dos mundos tan diversos pero a la vez tan relacionados intrínsecamente como son el mundo de la empresa (incluido este en el Departamento de RRHH o de Formación) y el mundo de la formación (incluido en una organización en donde una de sus actividades se encuentre la formación). Sus conocimientos han de versar sobre tres ámbitos (Puchol, 1995; cit. Sánchez Valle, 1999), concretamente:

- Ámbito *educativo-psico-sociológico* (perfiles profesionales, perfiles psicotécnicos, procesos de selección –realización de entrevistas–, enseñanza-aprendizaje, desarrollo personal, adquisición de nuevas competencias y capacidades, gestión de los procesos formativos –planificación, diseño, ejecución, evaluación-, etc.).
- Ámbito *económico* (familiarizarse con las bases de la teoría económica, sistemas de rentabilidad y de retribuciones, endeudamientos, etc.).
- Ámbito *jurídico-laboral* (normativa jurídica sobre el personal de la empresa: contratación, adscripción a puestos...).

Sería posible añadir aquí un ámbito más a los que propone este autor. Desde nuestro punto de vista, podríamos hablar del ámbito *operativo del trabajo*, referido en este caso a que este profesional de la pedagogía debería tener una serie de conocimientos operativos

[39] Se exigen nuevas competencias y saberes, con un marcado carácter transversal, a los trabajadores como la creatividad, el trabajo en equipo, la abstracción, la toma de decisiones rápida y precisa, etc., cuando antes el trabajo se centraba en habilidades de tipo más manual, más artesanal.
[40] Se aprueba en el Tercer Congreso estatal de Pedagogos de Valdepeñas (Ciudad Real) en 1986.

sobre la actividad laboral que se desarrolla dentro de la organización, en cada puesto de trabajo (tareas, pasos, funciones e incluso, aspectos vinculados con la ergonomía).

Igualmente, Villar y Lezcano (2002) identifican al pedagogo laboral –entre otros titulados– con el «gestor de formación», quien desarrolla sus tareas dentro de las empresas. Estos autores van un paso más allá y establecen lo que a su juicio sería la formación especializada que esta figura debería poseer. Partiendo de una persona que posea el Título de Pedagogía y habiendo cursado estas materias vinculadas con la pedagogía laboral, los autores proponen el siguiente esquema –con materias y horas de formación– para la especialización de este profesional:

1ª FASE		2ª FASE	
Pedagogía Laboral	40 h.	Detección y análisis de las necesidades formativas y del aprendizaje organizacional	40 h.
Derecho y relaciones laborales	40 h.	Calidad y evaluación de procesos y programas de formación	40 h.
Gestión de los recursos humanos	40 h.	Recursos y métodos para el diseño y la elaboración de acciones formativas, planes y programas	40 h.
Prácticas en organizaciones	40 h.	Prácticas en organizaciones	40 h.
Psicología de los grupos	30 h.	Gestión del conocimiento y del aprendizaje en los procesos de cambio	30 h.
Innovación educativa y NNTT aplicadas a la formación	30 h.	Estilos de dirección, habilidades directivas y gestión del conflicto	30 h.
Economía de la educación y el empleo	30 h.	Técnicas de planificación y gestión educativa	30 h.
Sociología del trabajo y de las organizaciones	30 h.	Análisis de puestos de trabajo, captación, selección y formación del personal	30 h.
Marketing y difusión de la formación	20 h.	Educación comparada y políticas de formación	20 h.
Mercados de trabajo y formación laboral y profesional	20 h.	Estrategia y organización de empresas	20 h.
Métodos y técnicas del trabajo en equipo y comunicación organizacional	20 h.	Formación de formadores ante la formación continua y permanente	20 h.

Tabla 9. Esquema para la formación especializada del Pedagogo Laboral/Gestor de Formación. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Villar y Lezcano (2002, p. 217)

Asimismo, será un profesional que debe trabajar en equipo con otros profesionales, con funciones implicadas en la planificación y desarrollo de la formación en la empresa: "presupuestar, planificar plantillas, distribuir el personal, establecer cauces de comunicación, evaluar el rendimiento del personal, diseñar sistemas de control de la calidad, atender relaciones laborales (incentivos, conflictos, negociaciones...)" (Sánchez Valle, 1999, p. 119), o deba asumir, en muchas ocasiones, algunas de estas funciones ya indicadas.

Sánchez Valle (Ibíd., p.120) configura el perfil del pedagogo laboral en base a las aportaciones de Puchol (1995) que él mismo recoge:

- ➲ Formación universitaria pero sobre todo basada en la práctica (no teórico).
- ➲ Conocimiento global de la realidad empresarial.
- ➲ Capacidad de anticipación.
- ➲ Creatividad.
- ➲ Tolerancia.
- ➲ Capacidad de diagnóstico, pronóstico y tratamiento de situaciones problemáticas.
- ➲ Capacidad de respuesta ante la incertidumbre.
- ➲ Capacidad de trabajo en equipo.
- ➲ Ilusión por el trabajo.
- ➲ Actuación profesional deontológica y ética.

Tabla 10. Perfil del Pedagogo Laboral. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Sánchez Valle (1999, p. 120)

Aquí también podemos hacer mención de nuevo a las contribuciones de Villar y Lezcano (2002) quienes también proponen un perfil de este profesional, aunque mucho más amplio que el anterior. Nosotros hemos intentado organizar los conocimientos, habilidades y capacidades que estos autores proponen de cara a visibilizar de la mejor manera posible el perfil de este profesional.

<table>
<tr><td>Personalidad</td><td colspan="2">Características personales
- Autoestima
- Persistencia
- Asertividad
- Orientación a resultados
- Sentido del riesgo</td><td>Características interpersonales
- Cooperación
- Persuasión
- Mediación
- Animación
- Empatía
- Sensibilidad interpersonal</td></tr>
<tr><td>Capacidades profesionales y personales</td><td colspan="3">- Capacidad de comprensión de la organización empresarial, principios económicos de unidades productivas, costes e interés por la calidad
- Capacidad de aprendizaje y flexibilidad, conocimiento científico y tecnológico.
- Sensibilidad formativa; capacidad de formación continua
- Capacidad de procesamiento y selección de información
- Capacidad de síntesis y resolución de problemas
- Habilidades sociales y comunicativas; capacidad de presentación y expresión
- Capacidad de cooperación y trabajo en equipo.
- Creatividad y flexibilidad
- Iniciativa, compromiso y motivación
- Capacidad de crítica constructiva
- Sensibilidad ante problemáticas medioambientales
- Confianza en sí mismo</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Competencias y capacidades en relación a la organización</td><td colspan="2">- Competencias ejecutivas:
· Estrategia empresarial
· Creación de políticas
· Capacidad directiva
· Liderazgo
· Toma de decisiones</td><td rowspan="3">- Competencias organizativas
· Análisis de necesidades
· Percepción de oportunidades y aprovechamiento de cambios.
· Gestión del cambio y la innovación
· Análisis de procesos
· Prevención y diagnóstico
· Observación
· Diseño y rediseño
· Planificación y programación
· Evaluación y autoevaluación
· Información</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Competencias productivas:
· Delegación
· Evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Competencias eficaces:
· Negociación e información
· Resolución de conflictos
· Reducción de tensiones</td></tr>
<tr><td colspan="3">- Competencias humanas (autoimagen, ética, entusiasmo)</td></tr>
<tr><td colspan="3">- Competencias participativas
- Competencias políticas
- Competencias innovadoras</td></tr>
<tr><td>Capacidades en relación a procesos formativos</td><td colspan="3">- Diseño de sistemas formativos
- Desarrollo de estrategias formativas (calidad en la formación, grupos de aprendizaje)
- Generación de oportunidades de aprendizaje
- Transmisión y generación de una visión formativa a largo plazo en la organización
- Generación y apoyo de calidad, tecnología y equipo de trabajo (apoyo a otros líderes)
- Evaluación de actitudes más que de desempeño</td></tr>
</table>

Tabla 11. Perfil del Pedagogo Laboral desde el punto de vista de la gestión de la formación. Fuente: elaboración propia según contribuciones de Villar y Lezcano (2002, p. 213-214)

De esta forma, Gonzalo (2005, p. 54) se posiciona a favor de esta figura considerando que "la opinión de un pedagogo es fundamental a la hora de planificar y plantear el sentido y los fines de las políticas y programas de formación para el empleo" y a la hora de saber

"si una acción formativa es realmente educativa o no (...) si aquello que se va a enseñar (...) mejora significativa a la persona o no" (Ibíd., p. 56).

1.3.3 El mundo del trabajo y la formación continua

La formación y la formación continua, como parte de la educación general y de la educación a lo largo de la vida, no pueden estar ausente del ámbito laboral y de hecho, no lo están. De hecho, educación y trabajo son considerados como derechos humanos reconocidos desde el período de la Ilustración y se convierten en deberes de niños y jóvenes para evitar problemáticas de exclusión (Marhuenda, 2000).

El mundo del trabajo, en la actualidad, está marcado por la complejidad técnica y la existencia de amplios conocimientos, consecuencia de la evolución tecnológica y las transformaciones operadas a partir de la segunda mitad del siglo XX. La complejidad actual del trabajo exige al individuo habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes/actitudes diferentes a las requeridas en momentos anteriores, además de una adaptación constante a las transformaciones de los puestos.

Este mismo grado de adaptación de los individuos a los cambios laborales se reclama igualmente a la formación, siendo esta el motor de desarrollo económico del país[41] y siendo reconocida y certificada de múltiples maneras (acreditación). No obstante, nos parece preciso delimitar un poco más esta relación entre el trabajo y la formación, y sobre cómo abordar el mundo productivo desde la formación.

El trabajo puede definirse como esa actividad específicamente humana en el cual se establecen diversas tipologías (manual, físico, intelectual, forzado…) pero que en todas sus formas tiene como resultado la productividad o la creación de riqueza (Fernández-Ríos, 1995). Partimos, por consiguiente, de una acepción global del trabajo, como elemento humano y económico, como factor de producción pero también como contexto (mundo del trabajo o mundo laboral) en el que tienen presencia las empresas y en el cual se desarrollan los diversos puestos de trabajo. De hecho, Rial Sánchez (1995, p. 86) define *puesto de trabajo* como el "conjunto de deberes concretos, responsabilidades, características y condiciones diferentes de otros trabajos dentro de un contexto, bajo una organización". Son, en consecuencia, las actividades que lleva a cabo una persona y que ocupan un lugar específico dentro de una organización.

A lo largo del desarrollo histórico del trabajo entendido de este modo, el binomio *trabajo-formación* han estado siempre interconectados, inicialmente bajo procesos de imitación de procesos laborales, pasando a la transmisión de saberes de un oficio a los aprendices (Rial Sánchez, 2008), hasta llegar a la actual complejidad del binomio. En estos momentos, precisamente, las acciones formativas a desarrollar en el mundo laboral se encuentran ya reflejadas y secuenciadas en nuestro sistema educativo, a través de la Formación Profesional Inicial o Reglada, mientras que la formación continua en las empresas es ya un sistema reconocido, planificado, gestionado y apoyado por políticas públicas (Marhuenda, 2000).

Rial Sánchez lleva abogando largo y tendido sobre la necesidad de que la educación y la formación se acerquen al mundo laboral, con el objetivo de analizar el trabajo y plasmar esa realidad sobre el papel «curricular». En palabras de este mismo autor "analizar el trabajo y dar precisión a su contenido profesiográfico es el referente principal, del cual hay que partir para poder establecer criterios que nos permitan determinar los factores a tener

[41] Rego Agraso (2013) en su estudio sobre la Formación Profesional establece las posibilidades que dicha Formación pueden acarrear para el desarrollo sustentable de los territorios en términos de empleabilidad, adaptación de la formación a las exigencias territoriales, etc.

en cuenta a la hora de diseñar y validar el currículum de acciones formativas y el nivel de cualificación que alcanza el individuo objeto de esa formación" (Rial Sánchez, 1999, p. 57). Esta propuesta entronca no solo con el diseño curricular de la formación laboral de carácter reglado sino que también es aplicable a la formación de carácter no formal, como es la formación continua. Y tampoco es un movimiento estático; requiere el intercambio constante entre profesión y formación para actualizar y renovar los saberes profesionales a las nuevas exigencias productivas. Es necesario, por tanto, conocer el desarrollo del trabajo y de la producción para que seamos capaces de realizar una planificación de la formación acorde a las exigencias nuevas y a los novedosos perfiles y puestos que pueden surgir. Para ello, Weinberg (1996) propone una serie de dimensiones clave de la formación respecto del trabajo que siempre deberíamos tener presentes.

- Formación y su relación con el sistema de relaciones laborales: creación de estructuras formativas, sistemas y políticas de formación en los diversos territorios debido al creciente interés de empresas y trabajadores por este aspecto.
- Formación y su relación con el proceso de transferencia tecnológica: la formación otorga conocimientos al trabajador sobre este proceso, de manera que se consigue una adaptación a los cambios en el mundo del trabajo.
- Formación como fenómeno educativo dentro de los procesos de producción: inclusión de una formación planificada dentro de instituciones no tradicionales en la educación.
- Formación para las competencias profesionales: conseguir a través de los procesos formativos conjugar el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar en los propios trabajadores.

A su vez, estamos percibiendo una serie de tendencias en el mundo y en la organización del trabajo que inevitablemente afectan a la formación. Sobre ellas tenemos que reflexionar a la hora de establecer y repensar los procesos de formación continua.

TENDENCIAS EN MUNDO DEL TRABAJO	INFLUENCIAS EN LA FORMACIÓN
Subcontratación de actividades a otras empresas	Reducción de contenidos y posibilidades formativas de los empleados
Just in time	Disminución/eliminación de períodos de formación
Teletrabajo	Exclusión de asalariados de procesos de aprendizaje
Personal temporal	Acceso inexistente a la formación (priorización de plantilla fija)
Introducción de nuevas tareas	Incremento cualitativo y cuantitativo de necesidades de formación
Jerarquía de tipo horizontal	Incremento cualitativo y cuantitativo de necesidades de formación
Cambios en las edades laborales y de cualificación	Formación adaptada a edades y cualificaciones

Tabla 12. Tendencias del trabajo actual e influencias en la formación. Fuente: elaboración propia a partir de Sauter (1999)

Sin embargo, esa adaptación de la formación al trabajo –que ahora debe realizarse de manera constante– se lleva a cabo a través de una herramienta muy utilizada en el ámbito empresarial a la hora de diseñar la formación, entre otros aspectos, y que desde nuestra perspectiva debería ser de obligada utilización en el diseño curricular y formativo basado en las competencias profesionales y en el mundo laboral. Nos estamos refiriendo al *Análisis del Trabajo* (AT), una herramienta o método adecuado que nos permita entender la naturaleza y aspectos intrínsecos de una profesión, valorando todos los factores implicados, desde las capacidades individuales hasta los medios necesarios para desempeñar un trabajo. Por tanto, es la determinación de aquellas tareas que configuran un puesto concreto así como las habilidades, capacidades, conocimientos y responsabilidades que implica dicho puesto para el trabajador. Esto último será de gran ayuda en el proceso

de selección que el departamento (o subsistema) de recursos humanos realiza para cubrir la presencia humana en los puestos de trabajo, pudiendo hacer una comparativa entre competencias que el puesto requiere y competencias que posee el sujeto aspirante al puesto.

Aunque son muchos los términos empleados en la literatura para referirse a esta misma realidad (*análisis de puestos, estudio del trabajo, análisis de los puestos de trabajo, profesiografía*…) lo cierto es que en todos ellos confluyen una serie de aspectos concretos:

- Objeto de estudio: puesto de trabajo, profesión.
- Método de recogida de información pertinente, a través de una serie de fases.
- Información sobre conocimientos, capacidades, funciones y responsabilidades requeridas al sujeto y a desarrollar en el puesto.
- Resultado final: descripción minuciosa del trabajo y su situación en un organigrama organizacional y laboral concreto.

Además, la AT trata de evaluar los diversos elementos presentes en un puesto de trabajo (tareas, funciones, movimientos, capacidades, obligaciones, medios e instrumentos…) y determinar su posible evolución. Según Rial Sánchez (1999) utilizada con rigurosidad conllevará una serie de contribuciones positivas para la organización:

- Descripción de capacidades necesarias para la realización de un determinado puesto.
- Datos objetivos acerca del trabajo real de la plantilla.
- Aportaciones a la negociación de salarios y retribuciones.
- Creación de familias ocupacionales e identificación de elementos característicos de las mismas.
- Fundamentación para el diseño de programas de formación para ese puesto de trabajo.
- Contribución a las relaciones entre personas dentro de la organización.

De todo lo relatado hasta el momento podemos señalar que este método posee tres finalidades fundamentales interrelacionadas entre sí.



Figura 8. Finalidades fundamentales del Análisis del Trabajo. Fuente: elaboración propia

El Análisis del Trabajo puede utilizarse a dos niveles diferenciados que van desde el más global hasta el más concreto, coincidiendo en este caso con la aplicación llevada a

cabo de este método en dos contextos geográficos bien diferenciados: EEUU y Europa, respectivamente. A nivel más global y situándonos en el entorno americano como exponente en el cual el AT (*Job Evaluation*) se llevaba a cabo para realizar valoraciones y análisis del empleo en torno a sectores productivos completos como puede ser el metal, la electricidad, etc. Esto significó la aparición de las primeras *clasificaciones profesionales* que en este país se materializaron en el *Diccionario de Títulos Ocupacionales* (DOT) entre la Primera y Segunda Guerra Mundial. En este se definen las ocupaciones con las tareas, deberes y otras expresiones incluidas en las mismas y en el que el AT se convierte en la base para establecer salarios (Fernández-Ríos, 1995). Las clasificaciones profesionales[42] permitieron a los individuos situarse profesionalmente en base a una doble vertiente: empleos y trabajadores (Rial Sánchez, 1997, p. 57). Se trata de documentos que contienen información de todas las ocupaciones habituales de uno o varios países vinculados a un mercado de trabajo concreto. Además, una clasificación nos permite comparar y establecer los puestos de trabajo y sus funciones en categorías con la finalidad última de clasificar a los trabajadores que desempeñan esos puestos, o las funciones en categorías. Todo ello determinará la jerarquía por la que deben regirse los salarios de los trabajadores (Rial Sánchez, 1995, p. 127).

Situándonos ahora en un nivel más concreto, esto es, en la perspectiva europeísta, es preciso destacar que la AT aquí fue un proceso inicialmente más vinculado al ámbito empresarial y organizativo, y más concretamente en la gestión y dirección de recursos humanos. Es una herramienta laboriosamente desarrollada para analizar cada puesto y determinar perfiles profesionales más concretos. Resulta útil por cuanto permite estudiar los sistemas laboral y productivo y describir el perfil profesional de un puesto, adaptando este a los continuos cambios de la estructura social y económica y elaborar así una formación ajustada.

A nivel internacional pronto se establece una clasificación elaborada por la OIT[43] y en Europa se adopta la realización de sistemas de clasificación profesional para cada uno de los estados (a través de organismos propios) y posteriormente, de forma conjunta debido a las relaciones establecidas entre los estados miembros, configuradores de la Unión Europea (UE). El AT se incluye en estas clasificaciones como una metodología de identificación de las funciones, tareas y capacidades que un puesto exige para así situar el perfil en un nivel determinado. Por consiguiente, esta metodología "debe permitir poder clasificar puestos de varias clases jerarquizadas desde el punto de vista de la formación exigida por las tareas que lo constituyen: en diferentes niveles de complejidad; en niveles de responsabilidad; en niveles de carga de trabajo, etc." (Ibíd., p. 59).

Desde nuestra perspectiva de estudio, el *Análisis del Trabajo* en nuestro trabajo va a adquirir una perspectiva más europeísta, considerándola una metodología central en la gestión y administración de recursos humanos. Permite un conocimiento profundo de la estructura de puestos en la empresa y de cada uno de ellos particularmente. Moldes (2012) afirma que de este análisis van a depender la mayor parte de las políticas de recursos

[42] También conocidas como clasificaciones de las ocupaciones, en la actualidad.

[43] La Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece en el año 1957 la primera versión de la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* (CIUO) que posteriormente se irá actualizando. Es una herramienta que organiza los empleos en grupos definidos en función de las tareas que comporta cada empleo. Las aplicaciones de esta clasificación son la orientación profesional y el desarrollo de programas formativos, la contratación de trabajadores y la gestión de las migraciones de trabajadores entre países, entre otras. La CIUO más importante fue la del año 88, basada en dos conceptos básicos: empleo (tareas a cumplir por el sujeto) y competencia (capacidad de desempeño de las tareas de una empleo). Actualmente existe una clasificación nueva, adoptada en diciembre de 2007, conocida como CIUO-08 (Datos extraídos de la Web de la CIUO: http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/index.htm).

humanos que se lleven a cabo, siendo las áreas de influencia directa aquellas relativas a la selección y retribución así como el diagnóstico de necesidades de formación, la valoración del desempeño y la promoción (planes de carrera). Por su parte, Buckley y Caple (1991) manifiestan que los gestores de la empresa manifiestan poco interés por este proceso analítico, a la vez que los empleados parecen tener ciertas «suspicacias» cuando se llevan a cabo. Desde nuestra perspectiva, debería ser una metodología de amplio conocimiento y desarrollo en el ámbito empresarial, a modo general, y de adquisición y manejo por parte del pedagogo laboral como profesional que conjuga, ciertamente, el binomio formación-trabajo.

Podríamos mencionar aquí algunos ***métodos de análisis del trabajo***, de carácter estructurado y que se desarrollan desde el ámbito de los recursos humanos en base a ciertos aspectos concretos (Moldes, 2012). Por mencionar algunos de ellos, destacaríamos los siguientes:

- El *método funcional del puesto de trabajo* mediante el cual se analizan las funciones a desarrollar por los trabajadores en un puesto.
- El *Plan Hay* método dirigido al análisis de puestos directivos, enfocando el análisis a la retribución.
- El *sistema matricial* cuyo objetivo es reconocer las tareas, herramientas, conocimientos, responsabilidades y condiciones, implicados en el desempeño de un puesto de trabajo concreto en la empresa.
- El *análisis de métodos* se centra esencialmente en la tarea y en el tiempo. Se trata de un método desarrollado en entornos de fabricación, en los que se mide el tiempo en que se desarrolla un producto –conllevando retribuciones concretas si se mejoran la temporalización de elaboración– o midiendo el tiempo requerido para cada tarea/actividad y los diferentes efectos que tiene.
- La *técnica del «suceso crítico»* consistente en que los responsables de un puesto describen los últimos incidentes (causas y consecuencias) ocurridos a lo largo de un período de tiempo estipulado (normalmente los 6/12 meses anteriores). De esta forma será posible superar estos incidentes si vuelven a producirse.
- El *inventario de elementos del puesto de trabajo* es un cuestionario que deben responder los responsables de un puesto de trabajo acerca de la presencia o ausencia en dicho puesto de una serie de elementos previamente establecidos, así como su valoración en función de su importancia.

La formación y el adiestramiento, además de la planificación de carreras y promociones, son algunos de los principales usos del *Análisis del Trabajo*, tanto para el ámbito organizativo como para el formativo[44], considerando ese binomio *trabajo-formación*. De este modo, son estas utilidades las de interés para nuestro estudio, en tanto que no despreciamos ninguna de las restantes. En este sentido, el AT nos va a proporcionar información relevante que ayuden a establecer las evoluciones propias de los diversos puestos de una empresa y qué formación o formaciones son las más adecuadas para la continua adaptación. Así mismo, nos ayudará a saber qué itinerarios deben seguir aquellos individuos que deseen promocionar dentro de la empresa, desarrollando su carrera

[44] Las otras utilidades son: reclutamiento, selección y encuadramiento; valoración de puestos de trabajo; ordenación y clasificación de puestos; evaluación de resultados y desempeños; orientación vocacional; seguridad y prevención; salud laboral; estructura y diseño organizacional; delimitación de las líneas de autoridad y responsabilidad; y, manual de operaciones y procedimientos. Estas utilidades podríamos equipararlas a muchas de las funciones o tareas a desarrollar por la propia área de recursos humanos dentro de una organización.

profesional y llegando a cotas más elevadas de conocimiento y posicionamiento empresarial.

Para llevar adelante este análisis debería hacerse una comparativa entre lo que el puesto exige y las capacidades de la persona que ocupa el puesto. En primer lugar será necesario acudir al organigrama de la empresa[45] en el que aparezca la relación de puestos dentro de la organización. De esta manera, tendremos una visión de su ubicación jerárquica y funcional, de quién depende y hasta donde se extiende e incluso podremos establecer su importancia dentro de la organización. Una vez realizado esto, será preciso atender:

- Función general del puesto dentro del organigrama.
- *Profesiograma*[46] (quizás más centrado en las características humanas): competencias (conocimientos, habilidades, actitudes), tareas, funciones, obligaciones, aptitudes.
- Elementos negativos en el puesto: aspectos que producen fatiga, elementos infraestructurales que merman la motivación...

Con ello evitaremos las duplicidades en funciones y obligaciones que pueden darse entre Departamentos o entre puestos.

En relación a las personas, deberemos atender para su análisis tanto a los conocimientos del propio individuo, como a sus habilidades y actitudes. Es decir a la *competencia* profesional del trabajador, junto con su trayectoria formativa y sus cualidades personales. La atención en estos puntos nos proporcionara la identificación de unos "niveles de desempeño" del trabajador y la comprobación de si se encuentran por encima o por debajo de lo deseado.

Como ya hemos señalado en líneas previas, el análisis del trabajo debe ser de obligado conocimiento y manejo, a nuestro juicio, dentro de los límites de la Pedagogía Laboral pues permitirá la elaboración de la formación necesaria dentro del ámbito empresarial, en relación con la formación continua[47]. Pero no sólo esto. A la hora de elaborar acciones formativas para la empresa o el empleo, debemos atender a una serie de consideraciones de gran importancia (Rial Sánchez, 2008) que nosotros resumiremos en los siguientes puntos:

- Mundo del trabajo actual sujeto a cambios permanentes y a una complejidad técnica nunca antes vista.
- Auge del fenómeno de la formación dentro del ámbito productivo (formación concebida como investigación-acción en la que la investigación proporciona nuevas metodologías y nuevas concepciones, generando nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que retroalimentan a su vez el mundo del empleo).
- Las competencias profesionales como eje de los programas formativos a nivel global y a nivel más específico.
- Auge de las cuestiones de calidad en el ámbito del trabajo y de la formación.

Probablemente existan un mayor número de aspectos de relevancia que los profesionales de la educación y la formación para la empresa deban dominar; pero estos son, a nuestro juicio, los más relevantes para comenzar. Posteriormente, cada profesional deberá profundizar en su sector de actividad y en los puestos más concretos. Lo principal

[45] Si no existiera tal organigrama, el proceso de *análisis del trabajo* también facilita su elaboración así como la priorización en importancia de aquellos puestos que lo conforman.

[46] "Son las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, medio ambiente social, condiciones de remuneración y condiciones de promoción" (Rial Sánchez, 1999, p. 63).

[47] Obsérvese que el AT puede ser empleado a diversos niveles de concreción, yendo desde el más global, en el diseño del currículum de los sistemas formativos profesionalizadores (FP y Sistema Universitario) hasta aquellos más específicos, los relativos a los certificados de profesionalidad o la formación que se desarrolla dentro de las empresas. Sus aplicaciones son, por consiguiente, bastante amplias.

será que el diseño de "esta formación sea acorde con lo que demanda el mercado" (Ibíd. p. 67), cumpliendo las características de polivalencia y practicidad que emanan de la actual mundo laboral. La cuestión del diseño formativo la trataremos en el capítulo 3 a la hora de acercarnos al desarrollo y estructuración de la formación dentro de las empresas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN NUESTRO CONTEXTO PRÓXIMO

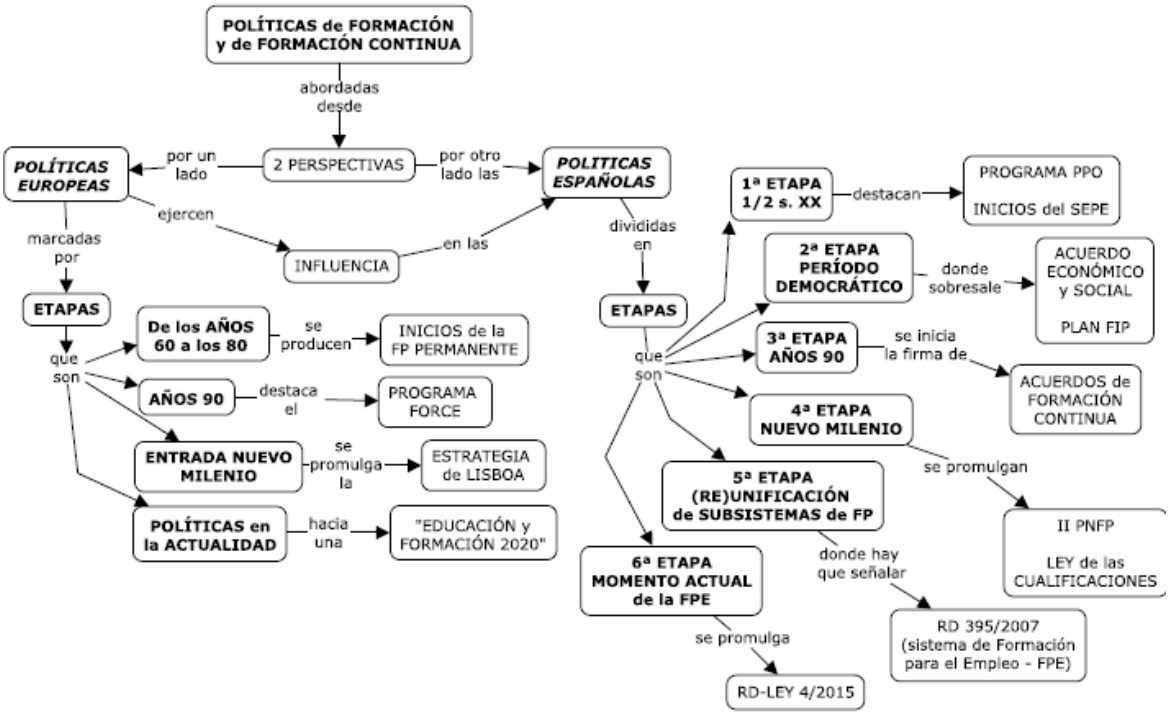


Figura 9. Mapa conceptual del segundo capítulo dedicado a las políticas de formación. Fuente: elaboración propia

Hablar de **políticas de formación**[48] pronto nos sitúa en la intervención pública que llevaría a cabo el Estado. En este sentido, surge una pregunta concreta, ¿dónde queda la acción de la empresa por sí misma? Tugores (2002) realiza un recorrido bastante pormenorizado acerca de diversidad de estudios teóricos y empíricos sobre la formación en la empresa, tanto en el ámbito nacional e internacional. La primera conclusión que

[48] Hemos visto que en la literatura, los diversos autores prefieren hablar de "política educativa" en la Unión Europea. No obstante, hemos preferido decantarnos por el término *«política de formación»* o *«política formativa»*, ya que nuestro trabajo se centra en la formación continua o formación en la empresa, claramente vinculada con la Formación Profesional. Entendemos aquí las *políticas de formación* como el "conjunto integrado de actuaciones dirigidas a incrementar la cualificación de la población activa y a posibilitar la transparencia en el sistema de cualificación laboral que rige las relaciones del mercado de trabajo" (De la Torre Prados, 2000, p. 266). También es preciso aclarar al lector que los **documentos e informes,** así como las **normas, leyes y regulaciones** que se han utilizado para la configuración de este Capítulo, **se recogerán en el apartado específico denominado «Referencias Legislativas»**, habiendo sido estructurado según nos refiramos a actas, decisiones, informes, leyes, memorándums, reales decretos, orientaciones, etc.

podemos extraer al comenzar su lectura es que a nivel general las empresas no forman todo lo que debieran a sus empleados por una razón muy simple: el miedo a la marcha de los trabajadores formados a otra empresa de la competencia y, por consiguiente, que no puedan rentabilizar la inversión realizada en esa formación.

Ante esta «inacción» de las empresas, parecen haber surgido mecanismos de intervención estatal en forma de política activa, en la cual se incluyen iniciativas para la formación de los trabajadores (Mato, 2010).

Es de estas políticas de las que hablaremos en este capítulo, atendiendo al marco normativo e institucional tanto a nivel europeo como español y gallego, teniendo en cuenta dónde se sitúa el estudio que estamos planteando.

2.1 LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EUROPA. ¿QUÉ HAY DE LA FORMACIÓN CONTINUA?

Es cierto que la *formación* se ha convertido en una de las preocupaciones fundamentales de los países, siendo su principal objetivo el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. De hecho, a ojo de las instituciones europeas se considera actualmente como uno de los pilares fundamentales de la construcción de Europa. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Si bien es cierto que se constata la presencia de la formación profesional en los primeros documentos constitutivos de la Unión Europea[49] (UE), los esfuerzos iniciales se centraron en los mercados y en la reconstrucción económica, relegando a un segundo plano otras cuestiones como la formación[50]. Cuestiones que se convertirán posteriormente en paladín de la actuación y de las políticas europeas pues los impulsores de la convergencia europea pronto se percatan de que la formación influye en el crecimiento de la productividad, en la competitividad y favorece el acceso al trabajo, eliminando los riesgos derivados del desempleo (Torres Solé, 2000).

A finales de 1989 se reúnen los Ministros de Educación de los países miembros. En dicha reunión se dejaba claro que las transformaciones socioeconómicas, laborales y tecnológicas estaban afectando sobremanera a las economías propias de los estados –y por ende, a la global europea–, haciendo que el desempleo y sus problemáticas derivadas se hubieran intensificado aún más con el paso del tiempo (*Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en consejo*, 14 de diciembre de 1989). Entre las primeras medidas formativas adoptadas podemos destacar el desarrollo de estrategias para el aumento de los niveles de cualificación de los ciudadanos, el establecimiento de una vinculación estrecha entre formación inicial y permanente, y el impulso de la cooperación entre la comunidad formativa con centros, agentes sociales y empresas. Además, se solicita un impulso de los procesos cooperativos inter-países en favor del colectivo juvenil, colectivo docente, responsables de formación y de instituciones varias (agentes sociales). En todas las medidas propuestas, se observa la inquietud por la mejora y perfeccionamiento de la formación técnico-profesional, el intercambio de experiencias formativas y la colaboración entre instituciones y países.

[49] Los primeros pasos de la actual Unión Europea se producen bajo la denominación de Comunidad Económica Europea (CEE) allá por el año 1957.

[50] Lorente y Torres (2010) destacan que la intervención de la Unión Europea en materia de educación comenzó de forma tardía debido a que los Estados miembros eran reacios a ceder competencias alrededor de esta cuestión. Concretamente, estas autoras establecen el año 1976 como el punto de partida de creación del *Primer Programa de Acción en Materia Educativa*, donde los Ministros de Educación acordaban la necesidad de cooperación entre países en la cuestión de Educación, a pesar de que en 1974 se había creado ya el Comité de Educación.

Pero es en los años noventa cuando se produce la mayor ampliación de las políticas formativas. Estas se consideran la solución a las dificultades económicas generadas por el paro, que no dejaban de aumentar, cebándose especialmente en el colectivo juvenil.

No es otra que la Formación Profesional aquella que centrará los mayores esfuerzos desde instancias europeas[51] (Lázaro Lorente y Martínez Usarralde, 1999), tal y como veremos a continuación.

2.1.1 La formación en los primeros pasos de la Europa común. De los años sesenta a los ochenta[52]

Tal y como advertíamos con anterioridad, la Formación Profesional ha estado presente desde los comienzos de la Unión, incluso desde la firma del ***Tratado de Roma*** (1957). Pero las iniciativas de esta primera etapa no destacan ni por su cantidad ni por su ejecución, suponemos que por el «verdor» del proceso de unificación, por la atención prestada a otras cuestiones y por "la reticencia de los Estados a ceder soberanía en un terreno como el de la educación, tan ligado a la identidad cultural y al sentimiento de pertenencia a un Estado-nación" (Valle, 2004, p. 28). Conjuntamente con esta poca notoriedad, Lázaro Lorente y Martínez Usarralde (1999, p. 54) mencionan la "subsidiariedad"[53] como otro de los problemas de que adolecían –e incluso adolecen– las políticas en educación y formación, pues los documentos, medidas y principios de actuación propuestos en años posteriores se caracterizan únicamente por servir de guía en la construcción de las políticas dentro de cada estado miembro. No obstante, nos parece relevante tocar aquellos puntos que traten de la formación en general y de la formación continua en particular, de modo que podamos ir estableciendo su esquema inicial de consolidación.

Quizás sea de mayor interés para la temática de nuestro trabajo, la tercera parte del *Tratado de Roma*, dedicada a la "Política de la Comunidad", donde además de tratar aspectos relativos a normativa común en fiscalidad, disposiciones legislativas y política económica (comercio y pagos), se dedica un título específico a la política social. Es aquí donde encontramos referencias concretas a la cuestión formativa de los ciudadanos. El artículo 57º, por ejemplo, garantiza "el reconocimiento mutuo de los diplomas, certificados y otros títulos" de tal forma que se favorece la libre circulación de trabajadores por el territorio europeo. En segundo lugar, el artículo 118º establece que los diferentes estados miembros deberán colaborar estrechamente en varios aspectos, entre los que sobresale "la formación y el perfeccionamiento profesional" junto con el derecho y condiciones de trabajo, el empleo, sindicación y negociación colectiva, etc.

Igualmente, cabe destacar que el Capítulo 2 de esta tercera parte del Tratado constitutivo habla de la creación de un *Fondo Social Europeo* (FSE), cuya importancia será capital en el apoyo a la formación para el empleo en los estados miembros.

[51] Efectivamente, los primeros esfuerzos y políticas tuvieron como eje central la Formación Profesional, sin olvidar otra iniciativa de gran calado educativo como ha sido el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), un sistema de educación superior, análogo y equivalente en todos los países miembros de la UE. Ministros de Educación de los países miembros y autoridades académicas de la enseñanza universitaria superior comienzan a realizar reuniones para configurar el nuevo sistema de educación. De esta forma, en 1998, varios países europeos (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania) con sus ministros de educación a la cabeza, firman la *Declaración de la Sorbona* (París, 25 de mayo de 1998). Es el primer paso para que los restantes Ministros de Educación firmen, en 1999, la Declaración de Bolonia, que impulsa definitivamente la convergencia europea en educación superior.

[52] Es preciso aclarar aquí que la adhesión de España a la Comunidad Europea se produce en enero de 1986, pasando a ser miembro de pleno derecho en la distribución de fondos estructurales y en la incorporación de las resoluciones europeas en materia de educación y formación, entre otras, ampliando su marco de cooperación y actuación.

[53] Dicen los autores que todas las políticas y normativas en relación a la formación y a la educación (y de otros ámbitos) se elaboran desde instancias europeas como "políticas y estrategias marco" sin tener en consideración las características y la idiosincrasia propias de cada estado miembro en lo que a materia educativa se refiere.

Pero es el artículo 128º (Capítulo 2, *Tratado*), el más importante para este trabajo. En él se pone de manifiesto la necesidad de crear una "[...] política común de formación profesional", con la finalidad de conseguir un desarrollo harmónico de cada una de las economías de los estados miembros, así como de la economía global de la CEE.

De esta forma, en 1963 arrancan las primeras manifestaciones para la construcción de una Formación Profesional común y homogénea, gracias a la publicación de la ***Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963***, en la cual se plasma el deseo del artículo 128º del Tratado de Roma. Se acuerdan una serie de *principios generales*, los *referentes* de la creación *de una política común de formación profesional*, todo ello basándose la necesidad de generar un alto nivel de empleo y la adaptación constante de las cualificaciones de los trabajadores. Además, la libre circulación de trabajadores también se convierte en una justificación adecuada para el establecimiento de esos principios comunes.

El *primer principio* se refiere a la propia política común de formación profesional, entendida como "una acción coherente y progresiva que implica que cada Estado miembro elabore programas y garantice relaciones de acuerdo con los principios (...)" establecidos (*Decisión del Consejo de 1963*, p. 31). Partiendo del derecho a la libre elección de profesión que poseen los sujetos, cada estado miembro deberá proveer una formación de calidad, así como de los espacios y lugares de trabajo para el ejercicio de la profesión elegida.

Por otro lado, la política de formación profesional común debe perseguir una serie de objetivos básicos (*segundo principio*):

- Crear unas condiciones que garanticen el acceso a una formación profesional adecuada.
- Organizar de manera útil los medios formativos, de tal forma que los sectores económicos dispongan de la mano de obra que requieran en cada momento.
- Ampliar la FP sobre una buena educación general, consiguiendo el desarrollo integral del sujeto y la satisfacción de las exigencias técnicas del mundo productivo.
- Formar a todas las personas para que consigan las más altas cotas de cualificación y conocimiento técnico, educación cívica, desarrollo físico, con especial atención al colectivo juvenil.
- Evitar cualquier interrupción del período formativo que transcurre entre la educación general y el inicio de una FP.
- Favorecer en cualquier momento de la vida laboral, el perfeccionamiento profesional de las personas, adaptándose la formación continua a las exigencias y al progreso producido.
- Ofrecer las posibilidades necesarias para que todas las personas puedan aumentar sus cualificaciones y competencias profesionales, a través de mecanismos adecuados.
- Promover una relación estrecha entre los diferentes niveles y/o subsistemas de FP, así como entre la formación y los sectores económicos, para responder adecuadamente a las exigencias del mundo laboral, a los intereses individuales y resolver las problemáticas que puedan surgir.

En relación con todo esto, el *octavo principio* insiste en la necesidad de "una descripción armónica de las cualificaciones básicas requeridas para el acceso a los diferentes niveles de formación" y así conseguir una mayor unidad en el conjunto de la formación profesional (*Decisión del Consejo de 1963*, p. 33). Esto lleva aparejado, además, establecer sistemas de reconocimiento de certificaciones y titulaciones adquiridas por las diferentes vías y modalidades de la formación profesional, consiguiendo su equivalencia y pertinencia.

La política de FP también debe atender a una serie de cuestiones importantes (*tercer principio*): cálculo y previsión de necesidades cuantitativas y cualitativas; establecimiento de sistemas de información y orientación a toda la población (posibilidades de empleo, medios formativos, mecanismos de colaboración entre sectores productivos, escuelas de enseñanza...) y, acceso fácil de todas las personas a estos recursos antes de su elección e interés profesional.

Se precisa también la elaboración de investigaciones, intercambio y difusión (*cuarto y quinto principios*) de cuestiones que atañen a la FP, de manera que se conozcan las acciones, medios didácticos y mecanismos formativos de cada estado miembro. Para ello será esencial la creación del *Comité Consultivo sobre Formación Profesional* (CCFP)[54].

No se olvida la formación de los formadores (*séptimo principio*), tratando de incrementar sus cualificaciones técnicas y didácticas. En este sentido, se buscarán a aquellos trabajadores más cualificados para proveerles de formación didáctica y de perfeccionamiento.

La atención a todos estos aspectos ha de conllevar la pertinente elaboración, por parte de cada estado, de actuaciones, iniciativas y programas formativos para la reconversión y readaptación laboral de trabajadores sénior (*noveno principio*) ya que las transformaciones del mundo productivo pueden generar dificultades en determinadas profesiones y sectores económicos que requieren de una rápida respuesta por parte de todos los estados implicados (*décimo principio*).

Sin embargo, no será hasta finales de los setenta y principios de los ochenta cuando se materialicen las primeras iniciativas positivas. De este modo, en 1974 se crea el *Comité de Educación*[55], con unas responsabilidades mucho más vinculadas a la educación en general (Arriazu, 2011), y en 1975, el CEDEFOP, cuyo objetivo era "fomentar, a nivel comunitario, la promoción y desarrollo de la Formación Profesional y la formación continua" (*Reglamento del Consejo, de 10 de febrero* de 1975, art. 2º). Estamos de acuerdo con Lorente y Torres (2010, p. 163) cuando afirman que la creación de este último organismo fue "la materialización más importante de esta política común en cuanto que supuso la apuesta decidida por mejorar la formación profesional a través de la investigación".

El papel estratégico de la formación profesional para las políticas de empleo quedará patente en la ***Resolución del Consejo de 11 de julio de 1983*** *relativa a las políticas de formación profesional en la Comunidad Europea para los años 80*. En vista de la situación de desempleo existente en estos momentos en Europa, se propone considerar formación profesional como un instrumento esencial en las políticas activas de empleo. Las medidas que se proponen directamente a los diversos Estados miembros son:

- Mejora de la calidad y del alcance de la formación profesional para todos los trabajadores. Se pone énfasis en la formación continua y en la reconversión de los trabajadores en activo de profesiones que puedan sufrir cambios en su actividad.

[54] Este organismo estaría compuesto por 36 miembros procedentes del ámbito gubernamental, sindicatos y organizaciones empresariales de cada Estado miembro. Su función principal era la de apoyar a la Comisión Europea e impulsar la práctica de la política comunitaria en materia de formación profesional. Más información en *Estatuto del Comité Consultivo de formación profesional* (63/688/CEE), Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº 190, de 30/12/1963.

[55] El *Comité de Educación* nace a partir de la *Resolución sobre la Cooperación en el Sector Educativo* de junio de 1974 (Valle, 2004) aprobada por el Consejo de Ministros de los países miembros de la CEE en aquel momento. Sus competencias pueden inferirse más pormenorizadamente gracias a las aportaciones integradas en el "*Informe Janne".* De este Comité y de este Informe también se habla en otro capítulo de este trabajo: véase Capítulo 1.

- Incremento de oportunidades de los trabajadores para acceder a formación continua, con especial atención a aquellos con escasa cualificación y/o habilidades.
- Desarrollo de servicios de formación en torno a la gestión empresarial.
- Estímulo de la creación de empresas en entornos locales y regionales.

En 1985, se publica la ***Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985****, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas* (85/368/CE). Intentando desarrollar esa política común en materia de formación profesional por parte de Europa, devenida de la Decisión de 1963, se decide equiparar las cualificaciones que puedan adquirir los trabajadores en diferentes profesiones, a propuesta de Estados miembros u organizaciones empresariales o de trabajadores. De esta actuación se deriva "una estructura de cinco niveles como punto de referencia que permitiera identificar los correspondientes niveles de las cualificaciones profesionales de los distintos países" (Lorente y Torres, 2010, p. 163), de tal modo que se tuviera información detallada de las competencias y cualificaciones que posee un trabajador, para su homologación a todo el territorio europeo. Con ello no solo se dio impulso a la unificación de los sistemas de formación profesional, sino también a la libre circulación de los trabajadores por el territorio europeo, lo que quedará plasmado en la firma, un año después, del ***Acta Única Europea***[56] (1987).

En este momento también se convierte en objeto de preocupación la mejora de la formación por su conexión con el ámbito empresarial (*Resolución de 1983*). Van a jugar un papel esencial el auge de las tecnologías y las innovaciones que se generan en la empresa, pues el objetivo no es otro que entender y anticiparse a los cambios y trasladar todas las innovaciones al campo educativo. Es decir, adaptar la Formación Profesional al mundo productivo.

En 1987, se publican en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, unas ***Conclusiones del Consejo relativas a la formación profesional permanente en la empresa*** *de los trabajadores adultos por cuenta ajena* (87/C 178/05). Los empresarios deben ser conscientes de que una mano de obra cualificada mejorará los niveles de productividad de la empresa; y los trabajadores deben ser conscientes igualmente de que una formación permanente les ayudará a conservar su puesto de trabajo y adaptarse de manera rápida a las exigencias estructurales del mundo laboral. Por consiguiente, urge el deseo de mejorar los niveles formativos de los trabajadores y sus oportunidades de reciclaje. Para ello, el Consejo propone el establecimiento de un *programa de acción comunitario para el desarrollo de la formación profesional permanente* (FPP[57]) en el que se tengan en cuenta:

- A los trabajadores adultos por cuenta ajena en las empresas (sin olvidar a los desempleados en proceso de búsqueda de un puesto de trabajo).
- A las Pymes.
- Al colectivo femenino y a sus problemáticas más específicas.
- A la formación continua en sí misma, centrándose en sus ventajas y posibilidades y considerando nuevas herramientas y métodos pedagógicos (*"open learning", "distance learning"*).

[56] El *Acta Única Europea*, firmada en Luxemburgo en febrero de 1986, es la primera gran reformulación de los Tratados constitutivos de la Comunidad Económica Europea. Su firma conllevaba, en aquel momento, la reactivación de la integración europea y la materialización de un mercado interior. Cambia la normativa de funcionamiento de instituciones europeas y amplía las normas de funcionamiento de las instituciones europeas y aumenta las competencias comunitarias (política exterior común, investigación, desarrollo, medio ambiente). Se ratifica en España a través de la regulación: *Instrumento de ratificación del Acta Única Europea* (BOE, nº 158, 3 de julio de 1987).

[57] FPP: formación profesional permanente.

- A la formación continua docente y al valor de los intercambios de profesorado y asistencia técnica.
- A las especializaciones profesionales reconocidas y a la capacitación.
- A la investigación como instrumento de mejora e intercambio de resultados de calidad.

El Consejo también considera esencial que los poderes públicos estimulen las medidas e iniciativas de formación continua y que los interlocutores sociales acuerden aquellos métodos precisos para hacer frente a las necesidades de formación existentes.

La formación profesional y permanente de los trabajadores se incluye en la ***Carta de Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores*** (1989). La formación profesional se incluye como uno de sus ámbitos de aplicación[58], configurándose como un derecho crucial, sobre todo en el acceso a lo largo de toda la vida profesional, sin ningún tipo de discriminación. Se incide, además, en que todos los gobiernos debieran garantizarla tras el final del período escolar obligatorio[59]. También se pone de manifiesto la necesidad de que los agentes implicados (autoridades, empresas e interlocutores sociales) establezcan dispositivos de "formación continua y permanente" dirigidos al reciclaje y actualización de conocimientos basados en la evolución de la técnica, tales como, los permisos de formación (punto 15 de la *Carta*).

Siguiendo con el impulso de la formación continua, se publica la ***Resolución del Consejo de 5 de junio de 1989, sobre la formación profesional permanente*** *(89/C 148/01)*. En ella se describen una serie de aspectos esenciales con respecto a la formación continua en la Europa unificada y se establecen una serie de pautas que deben acatar los estados miembros.

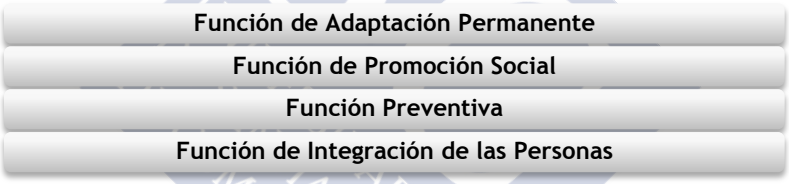


Figura 10. Funciones de la formación profesional permanente (FPP). Fuente: elaboración propia según datos de la *Resolución de 5 de junio de 1989*

Estas cuatro funciones son esenciales para entender la formación continua en el contexto europeo, tanto dentro como fuera de la empresa. Se complementan unas a las otras de manera que no se entienden de manera aislada. Es necesario que la formación desarrolle una *función preventiva* o de anticipación de los posibles resultados de carácter negativo que pueda devenir de la construcción de un mercado común europeo, o de las dificultades que puedan atravesar determinados sectores económicos. Por ello, la formación también debe adaptarse (*función de adaptación*) a las transformaciones, lo cual

[58] Otros ámbitos serían: la libre circulación de los trabajadores, el empleo y las retribuciones, mejora de las condiciones de trabajo, protección social, libertad de asociación y de negociación colectiva, la igualdad de trato entre hombres y mujeres, la información, consulta y participación de los trabajadores, la protección de la salud y de la seguridad en el trabajo, etc.

[59] En España se garantiza ya desde la propia enseñanza obligatoria (ESO) y postobligatoria (Bachillerato), una *formación profesional de base* (FPB). Podríamos definirla como el conjunto de competencias y conocimientos técnicos de carácter elemental, que se relacionan con amplios campos profesionales de nivel medio y superior de la FP. Lo que se pretende con este tipo de formación es favorecer que el alumnado adquiera las destrezas básicas y conocimientos científico-técnicos más elementales que les permitan su adaptación a los cambios en el mundo laboral y la movilidad profesional. No se trata de un nivel de educativo concreto sino que el alumno/a adquirirá dicha formación según una serie de materias incluidas en el currículum de la etapa

no solamente implica la remodelación de las cualificaciones y competencias profesionales sino también el ajuste de la propia formación a la evolución de los puestos y de las profesiones. Todo esto evitará que los trabajadores se estanquen en sus conocimientos y cualificaciones (*función de promoción social*) y favorecerá la inserción sociolaboral de aquellos colectivos en situación de desempleo (sobre todo de carácter prolongado) y la consecución del objetivo de pleno empleo (*función de integración de las personas)*.

Por todo esto, se invita a los Estados miembros a asumir una serie de medidas con respecto a la formación continua.

MEDIDAS
Fuerte promoción e implantación de la FPP en las empresas, ramas y sectores productivos
Integración de la FPP en las políticas de empleo (nacionales, regionales y locales)
Refuerzo de las infraestructuras de formación
Refuerzo de la conexión entre FPI[60] y FPP
Desarrollo de la formación en alternancia
Diversificación de la oferta formativa de organismos públicos y privados
Desarrollo de la función preventiva de la FPP
Medidas de adaptación de los trabajadores a las transformaciones económicas y tecnológicas y a las reestructuraciones sectoriales
Realización de acciones de FPP dentro y fuera de la empresa (especial atención a Pymes)
Promoción de la cooperación entre sectores público y privado (empresarios, representantes de trabajadores, organismos públicos...)
Formación adaptada a los diversos estamentos y tipología de trabajadores en las empresas

Tabla 13. Medidas a adoptar por los Estados miembros para una formación profesional permanente de calidad. Fuente: elaboración propia según *Resolución de 5 de junio de 1989*

El Consejo vuelve a insistir además en la puesta en marcha de aquel *programa de acción en materia de formación profesional permanente*, el cual deberá abarcar los siguientes objetivos:

- Identificar y evaluar los mecanismos existentes para la promoción de la FPP.
- Apoyar todas las acciones de sensibilización y motivación hacia la FPP.
- Incrementar la observación de las cualificaciones a todos los niveles para obtener un reconocimiento mutuo de cualificaciones.
- Promover la cooperación transnacional y transfronteriza entre organismos públicos y privados de FP y empresas (intercambio de experiencias y proyectos innovadores).
- Apoyar el desarrollo de dispositivos de ayuda técnica adecuados para zonas y regiones sin infraestructuras y experiencia suficientes en FPP.
- Apoyar la transferencia y difusión de métodos y experiencias de FPP.
- Estudiar las condiciones más efectivas para informar sobre FPP y acceso y disfrute de la misma.

2.1.2 Los años noventa. El gran impulso a la formación continua.

En la entrada de la década de los noventa se pone en marcha ese Programa para la FPP reclamado ya en 1987 y en 1989 por el Consejo. No es otro que el ***Programa FORCE***, promulgado por *Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990*. Sus fundamentos provienen de actuaciones establecidas en años anteriores, de las cuales ya hemos hablado.

El programa FORCE (art. 1º) se crea como una herramienta de apoyo a las políticas e iniciativas que desarrollen los Estados miembros en materia de formación profesional

[60] FPI: formación profesional inicial.

continuada (FPC). Su acción abarcará un período de 4 años (del 1 de enero de 1991 al 31 de diciembre de 1994).

Además de incluirse las funciones de la FPP a las que hacía referencia la *Resolución del Consejo de 1989* (Figura 10), también se ofrece una definición de varios conceptos de especial relevancia para el Programa (Tabla 14).

Formación Profesional Continuada	"(...) en sentido general, cualquier acción de formación profesional seguida por un trabajador de la Comunidad Europea durante su vida laboral"
Empresa	"(...) se entiende no solo las grandes empresas sino las pequeñas y medianas empresas, cualquiera que sea su estatuto jurídico o el sector económico en el que operan así como todos los tipos de actividad económica"
Organismo de Formación	"(...) se entiende todos los tipos de establecimientos, sean públicos o privados que realizan acciones de formación profesional, de perfeccionamiento, de nivelación o de reconversión cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros. Este término también engloba las organizaciones económicas autónomas, en particular, las cámaras de comercio e industria y/o a sus equivalentes, y las asociaciones profesionales"
Trabajador	"(...) cualquier persona activa que esté vinculada al mercado de trabajo, incluidos los trabajadores por cuenta propia"

Tabla 14. Conceptos definidos en el Programa FORCE. Fuente: elaboración propia según datos extraídos del art. 3º de la Decisión *del Consejo de 29 de mayo de 1990*

En estas definiciones se menciona a los trabajadores por cuenta propia como posibles destinatarios de las medidas del Programa, sin especificar a trabajadores en situación de desempleo. Entendemos, no obstante, que se incluyen en estas actuaciones, pues aunque en un momento determinado de la vida laboral, un individuo no tenga un puesto de trabajo, se considera como persona activa con vinculación (anterior o futura) al mercado de trabajo.

Asimismo, son objetivos de este Programa (art. 2º), junto con un ejemplo de medidas para su consecución, los siguientes:

OBJETIVO	MEDIDAS
a) Fomentar un mayor y eficaz esfuerzo en formación profesional continuada y un mayor rendimiento.	Desarrollo de asociaciones de sensibilización sobre los beneficios de la FPC a: autoridades públicas, empresas, interlocutores sociales y trabajadores
b) Respaldar acciones de FPC	Muestra y difusión de prácticas correctas en sectores económicos y regiones con inversión y acceso inadecuados
c) Fomentar innovaciones en la FPC	Innovaciones en gestión, metodologías y equipos
d) Atender a las consecuencias de la realización del mercado interior	Proyectos conjuntos transnacionales y transfronterizos de FPC Intercambios de información y experiencias
e) Contribuir a una mayor eficacia de los dispositivos de FPC y de su respuesta a los cambios en el mercado laboral europeo	Seguimiento y análisis del desarrollo de la FPC Búsqueda de una previsión más satisfactoria de necesidades en cualificación y en las distintas profesiones

Tabla 15. Objetivos del Programa FORCE y algunas medidas establecidas para su consecución. Fuente: elaboración propia según art. 2º de la *Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990*

Dichos objetivos y medidas se amplían más pormenorizadamente en el articulado de esta *Decisión*. Asimismo, se recogen una serie de *líneas directrices básicas* para todos los estados miembros y unas *medidas transnacionales* para promover una actuación coherente y común de la FPC (Tabla 16).

LÍNEAS DIRECTRICES	MEDIDAS TRANSNACIONALES
Promoción de la dimensión europea en FPC	
Facilitación de adaptación constante a nuevas exigencias y la promoción social	
Acceso de cualquier trabajador a la FPC para alcanzar el primer nivel de cualificación	ACCIÓN I - Apoyo a la innovación en materia de formación profesional continuada.
Igualdad efectiva entre hombres y mujeres en el acceso a la FPC	
Mecanismos de incitación a la inversión (a empresas)	ACCIÓN II - Análisis, seguimiento, evaluación y previsión.
Previsión de la evolución de las cualificaciones y de la convergencia entre FP y empleo	
Mejora de la oferta de FPC y refuerzo de los dispositivos existentes	ACCIÓN III - Medidas de acompañamiento.
Igualdad en el acceso a la FPC a todos los trabajadores de los Estados miembros	IV - Contribución financiera de la Comunidad.
Efectividad en el acceso y disfrute de la FPC	

Tabla 16. Líneas directrices y su relación con las Medidas Transnacionales propuestas en el Programa FORCE. Fuente: elaboración propia según art. 5º y anexo de la *Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990*

En este momento, nos parece necesario detenernos en el análisis de las *medidas transnacionales*, de manera que tengamos una visión más detallada del camino emprendido en Europa con el Programa FORCE para cada estado miembro.

Con respecto a la ACCIÓN I, los esfuerzos se centran en las actividades de promoción, colaboración y difusión de experiencias. En primer lugar, se propone la creación de una red de apoyo transnacional encargada de la transferencia y difusión de experiencias técnicas y conocimientos a lo largo del territorio comunitario. Asimismo, se llevará a cabo un programa de ayudas y becas para promover la realización de cursillos de formación en empresas y/o organismos en otro estado miembro para formadores, directivos de Dpto. de RRHH, representantes de personal de las empresas y/o especialistas en formación de consorcios regionales.

En tercer lugar, se propone la realización de proyectos piloto de FPC de carácter transfronterizo entre empresas, grupos de empresas u organismos de formación. La finalidad fundamental será transferir información y experiencia técnica y adaptarse a las necesidades de las Pymes.

En la ACCIÓN II se propone la comparativa de datos sobre FPC en los diferentes Estados miembros. Entra en juego aquí el EUROSTAT[61], organismo que comparará y albergará dichos datos, procedentes de cuestionarios a empresas. La información recogida se refiere básicamente a número de participantes en la formación, número de participantes según actividad, categoría y sexo, coste de la formación, la formación fuera de la empresa según institución formativa, formación por sectores y duración, etc.

También se propone el estudio de la evolución de las cualificaciones por parte de expertos transnacionales, con el principal apoyo del CEDEFOP. El objetivo será prever cómo evolucionarán las profesiones y, en consecuencia, las exigencias formativas asociadas.

La ACCIÓN III versa sobre las *medidas de acompañamiento* en relación a los trabajos de apoyo y evaluación del propio Programa FORCE y a la difusión de los resultados obtenidos.

[61] El EUROSTAT es la oficina estadística de la UE, cuya sede se encuentra en Luxemburgo. Se estableció en 1953, cambiando y ampliándose su rol a lo largo de los años. En 1958 se convierte en una Dirección General de la Comunidad Europea. A día de hoy, es un organismo fundamental, ya que la recogida de datos estadísticos se ha vuelto cada vez más importante. Tiene como misión principal proveer de datos estadísticos de alta calidad a nivel de toda Europa (gobiernos, sector educativo, empresas, periodistas, ciudadanos en particular...), que permitan comparaciones entre países y regiones.

Finalmente, existe un apartado IV relativo a la *financiación de la Comunidad* en lo que al FORCE (acciones I, II y III) se refiere. Se destinan diferentes partidas presupuestarias para sufragar las medidas y actuaciones propuestas. La mayor parte de la financiación se destina a la gestión de la red, actividades de cooperación y difusión, (seminarios, talleres...), modelos de análisis de acuerdos y convenios colectivos, previsiones en cuanto a las cualificaciones y medidas de acompañamiento (difusión de los resultados de FORCE).

El Programa FORCE[62] fue evaluado (art. 11º) a nivel externo en relación a una serie de criterios establecidos por la Comisión y los Estados miembros. De dichas evaluaciones se derivaron una serie de Informes bianuales sobre las medidas emprendidas, elaborados por los diferentes países participantes, así como dos Informes (uno preliminar y otro final) confeccionados por la Comisión donde se recogen los puntos más importantes en torno a la aplicación del Programa. El primero de estos Informes fue publicado en octubre de 1994, bajo el título de *Informe preliminar del Programa FORCE - Programa de Acción para el Desarrollo de la Formación Continua en la Comunidad Europea*[63]. En él se realiza un balance sobre su implementación y el nivel de participación de los diversos países a lo largo del período 1991-1993.

En 1991, de los 800 proyectos presentados, únicamente fueron seleccionados 170. Hubo una amplia implicación de empresas e interlocutores sociales, sobre todo pertenecientes a países como España, Portugal, Grecia e Irlanda. Igualmente cabe destacar la perspectiva "sectorial" de numerosos proyectos presentados, es decir, proyectos pertenecientes al ámbito textil, automovilístico, aeronáutica, etc. Volvieron a presentarse otros 800 proyectos en 1992, de los cuales esta vez fueron seleccionados unos 263. Al igual que ocurrió en la anterior convocatoria, la participación de agentes sociales y empresas fue elevada, incluyendo las Pymes.

En ambos períodos se produjeron numerosos programas de intercambio –de uno a tres meses de duración–, con el objetivo principal de difundir experiencias y el "know-how" en formación continua, así como transferir iniciativas entre grandes y medianas empresas. Sin embargo, se constató que muchos trabajadores (formadores, responsables de recursos humanos, representantes de los trabajadores, etc.) tuvieron numerosas dificultades para poder ausentarse de sus puestos de trabajo, incluso hasta un período mínimo de un mes. Para zanjar esta problemática existente, se acordaron intercambios de dos semanas de duración mínima y un seminario final para conocer los resultados.

En el año 1993 se produce una tercera convocatoria, desde una doble perspectiva: por un lado, el desarrollo de la formación y cualificación en las empresas como respuesta a los cambios en el mundo productivo (161 proyectos fueron seleccionados aquí); por otro, la difusión de las encuestas sectoriales sobre planes de formación continua y el análisis de las políticas contractuales en materia de FC (con una selección de 133 proyectos). Comparativamente se incrementan el número de proyectos concedidos y, por consiguiente, el presupuesto.

En el *Informe Final sobre el programa FORCE* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997b) se concluía que el Programa FORCE había tenido un gran impacto en las

[62] Con posterioridad a la entrada en vigor del Programa FORCE, se publica la *Decisión del Consejo de 16 de marzo de 1992 por la crea un Comité Consultivo único EUROTECNET y FORCE y se modifican las Decisiones 89/657/CEE y 90/267/CEE*, cuyo objetivo no era otro que la creación de un Comité consultivo, tal y como su nombre indica, para asistir a la Comisión en las labores que era preciso desarrollar con respecto a los programas anteriormente.

[63] El documento ha sido consultado en lengua inglesa: *Interim Report of the FORCE Programme - Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training in the European Community.*

empresas y agentes sociales (dada su amplia participación a lo largo de todo el proceso) y se establecían una serie de recomendaciones de futuro:

- Creación de metodologías de análisis y prevención de necesidades de cualificación y capacitación de los empleados, destinadas a responsables de formación de empresas, grupos empresariales, organizaciones formativas, colegios profesionales, etc.
- Esfuerzos compartidos entre organismos, para la garantía de calidad en la FC.
- Desarrollo de nuevos perfiles para especialistas en formación continua (formadores y supervisores).
- Realización de estudios estadísticos sobre servicios de formación.

No podemos dejar de mencionar tampoco la ratificación del ***Memorándum sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea en los años noventa*** (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991). Este documento proponía una serie de orientaciones, considerando el momento de su ratificación como un período convulso en el cual habría que hacer frente a una serie de problemáticas: al desempleo de larga duración, a la formación inicial inadecuada de los jóvenes que accedían al empleo y a la formación continua de los trabajadores/as (Salvà y Nicolau, 2009). Con respecto a esta última cuestión, se indica claramente que la renovación de cualificaciones profesionales depende de un sistema de FP en el que trabajo y formación constituyan un binomio inseparable, por tanto, la formación profesional debe organizarse atendiendo a las necesidades del sistema de empleo y debe asumir la perspectiva de la formación a lo largo de la vida (Rial Sánchez, 1997; 2001). Concretamente, se establece que "las políticas de formación profesional deberán aportar toda una gama de conocimientos y aptitudes que podrán aplicarse a largo plazo y que confieren la cualificación técnica necesaria, así como la capacidad de evolución futura" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, p. 12). Sin embargo, no se olvida del papel de empresas y trabajadores. Cada trabajador es responsable de su propia formación y debe ser consciente de ello, y las empresas deben desarrollar de manera permanente la cualificación de sus empleados. Por ello, desde la Comisión se considera necesario ahondar en la motivación de ambos agentes para la superación de las problemáticas a las que se enfrentan los países en esta década de los 90. Finalmente, en el *Memorándum* se aboga por los denominados "sistemas pluralistas" en formación continua (Ibíd., p. 13), caracterizados por la diversidad de organizadores (empresas, asociaciones profesionales, instituciones públicas y privadas) y de programas formativos.

La firma del ***Tratado de Maastricht***[64] (1992) supuso el empuje necesario para consolidar esa política común de formación para todos los Estados miembros (Sarrate y Pérez, 2005; cit. en López Noguero, 2008, p. 128). Estamos de acuerdo con Lázaro Lorente y Martínez Usarralde (1999, p. 68) cuando afirman que en este Tratado, "la formación continua también resulta destacada, ajustándola a los principios del *lifelong learning*".

Cabe mencionar el artículo 123º de creación del Fondo Social Europeo[65] (FSE) destinado a mejorar las posibilidades de movilidad y empleo de los trabajadores así como así como "(…) a facilitar su adaptación a las transformaciones industriales y a los cambios de los sistemas de producción, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales".

[64] También denominado *Tratado de la Unión Europea*, fue firmado el 7 de febrero de 1992 en Maastricht. En su contenido, el Título VIII (Política Social, de Educación, de Formación Profesional y Juventud), el Capítulo 3 es dedicado a la "Educación, Formación Profesional y juventud", donde se recoge el articulado relativo a las metas a lograr en educación y a la formación.

[65] El Fondo Social Europeo (FSE) es un fondo de la Comunidad Económica Europea, reestructurado en 1989. Posee como objetivo principal "mejorar las posibilidades de empleo" en la Comunidad (Salvà y Nicolau, 2009, p. 51).

En 1993, el Consejo promulga la Recomendación sobre el acceso a la formación profesional permanente (93/404/CEE)[66] donde se proponen una serie de recomendaciones e invitaciones para los estados miembros y para la Comisión: la puesta en marcha de procesos que favorezcan y faciliten el acceso de todos los trabajadores/as a la formación profesional continua sin discriminación alguna, a lo largo de la vida activa (Punto I); y varias actuaciones (Tabla 17) a realizar por todos los países (Punto II): consciencia de las empresas de la ineludible vinculación entre la actualización de las competencias de los trabajadores y la competitividad; medidas encaminadas a la atención de las Pymes; impulso de la formación continua dentro de las empresas y de la reconversión profesional de los trabajadores.

MEDIDAS DE ESTÍMULO Y ATENCIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA
Entender la formación continua como factor de desarrollo local y regional
Cooperación (regional y local) para el análisis de las necesidades de empresas y trabajadores en materia de formación (adecuación entre oferta y demanda formativa)
Fomento de los procesos informativos a los trabajadores en las empresas (política de formación, actividades formativas, acceso y permisos, etc.)
Evaluación de necesidades de formación profesional por los trabajadores/as (dentro y fuera de la empresa)
Consulta a los trabajadores y a sus representantes acerca de la elaboración y desarrollo de planes y programas de formación
Sensibilización de trabajadores y empresarios acerca de la importancia de la formación (adaptación, competitividad, dominio del empleo, aumento de perspectivas laborales, etc.)
Métodos adecuados de enseñanza-aprendizaje (autoformación, formación a distancia, aprendizaje asistido por TIC, etc.)
Acceso de trabajadores/as menos cualificados a la formación continua con los máximos beneficios
Mayor acceso y participación en la formación continuada del colectivo femenino, juvenil y desempleados
Favorecer una política formativa orientada a la libre circulación de trabajadores (transnacional)

Tabla 17. Medidas de estímulo de la formación continua. Fuente: elaboración propia según *Recomendación del Consejo de 1993*

En la última parte (Puntos III y IV) de este documento, el Consejo realiza una serie de "invitaciones" dirigidas a la Comisión. Por un lado, que favorezca la cooperación (a través de Redes) y el intercambio de experiencias y métodos más significativos de los sistemas de formación profesional continua de los diversos países miembros. Por otro, emplaza a la Comisión a elaborar un Informe evaluativo sobre los resultados y avances realizados en el conjunto de Europa, en base a esta *Recomendación*.

Pero sin lugar a dudas, por lo que destaca esta etapa es por la proliferación de los llamados ***Libros Blancos***, según Valle (2006, cit. Lorente y Torres, 2010, p. 166) "reflexiones estratégicas" de base para el necesario replanteamiento de las políticas y acciones de formación que sucede en estos momentos en Europa.

Uno de los más importantes es el titulado ***Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*** (1993). De hecho, Salvá y Nicolau (2009, p. 57) afirman que se trata del "(...) inicio de la denominada estrategia europea para el empleo". En él se hacen palpables los objetivos de la economía establecida en el *Tratado de Maastricht* gracias a esas «pistas» que propone en su título. A lo largo del documento, insiste en la cuestión de la *obsolescencia* de los conocimientos ("en la preparación para la sociedad de mañana, no basta con poseer un saber y un saber hacer adquiridos de una vez para siempre", Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, p. 17) ocupando una posición central el término de *educación a lo largo de la vida* como proceso para el

[66] Conocida con posterioridad como la "*Recomendación sobre el acceso a la formación continua*".

perfeccionamiento profesional[67]. La formación será la principal herramienta de recualificación y de competitividad para los trabajadores.

Es posible diferenciar varios *modelos relativos al perfeccionamiento profesional* presentes en los países de la UE. Así, nos encontramos con aquellos que apuestan por la financiación a través de la redistribución de recursos públicos, y con otros en los que la financiación proviene de la inversión de empresas o la coinversión realizada entre empresas y asalariados. No obstante, se insiste en que tanto esfera pública como privada deberían colaborar para impulsar estos sistemas de perfeccionamiento y formación continua.

El Libro Blanco, como no podía ser de otra manera, recoge una serie de propuestas: promover dentro de los estados miembro, una formación continua en todas sus vertientes ("formación en alternancia y complementaria, los sistemas de rotación y los permisos para formación"; Ibíd., p. 128), y dirigida hacia aquellos colectivos más desfavorecidos (trabajadores con escasa cualificación, con dificultades para acceder a un empleo o mantenerlo, etc.); estimular la participación del sector privado en la formación; y, la apertura y fomento del diálogo social, como veremos más adelante.

Sintetizando las medidas que se proponen para conseguir un capital humano desarrollado, seguiremos las aportaciones de Lázaro Lorente y Martínez Usarralde (1999), quienes resumen el paquete de medidas propuesto en este Libro Blanco, clasificándolas según posean carácter socioeconómico o carácter educativo-formativo.

Medidas de carácter socioeconómico	Medidas de carácter educativo-formativo
• Acciones centradas en el diálogo social (interlocutores sociales, poderes públicos...) • Desarrollo de una formación continua constante • Creación de instrumentos fiscales y créditos a la formación • Aumento de la flexibilidad de condiciones y tiempo de trabajo	• Aumento de la flexibilidad en sistemas de enseñanza (interconexión, reconocimiento de cualificaciones de unos sistemas a otros...) • Formación en tecnologías • Descentralización de la gestión educativa

Tabla 18. Medidas propuestas en el Libro Blanco Crecimiento, competitividad y empleo. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Lázaro Lorente y Martínez Usarralde (1999)

Este Libro Blanco se convirtió, según Lorente y Torres (2010) en el marco de referencia para el desarrollo de políticas educativas posteriores a nivel europeo.

Pero la formación continua, como línea de nuestro interés, es tratada también en el libro ***La Política Social Europea. Un paso adelante para la Unión. Libro Blanco*** (1994). Destaca notablemente, por ejemplo, la propuesta de incentivar con determinadas tasas o reducción de impuestos a empresas y/o particulares a la hora de que inviertan en formación continua.

Para cerrar el período de Libros Blancos, en 1995 se publica el ***Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: Enseñar y aprender - hacia la sociedad cognitiva***. En él se "realiza una descripción de los retos y un análisis de las evoluciones que se prevén" estableciendo, a su vez, "un conjunto de acciones a realizar en los Estados miembros de medidas de apoyo comunitario" (Salvà y Nicolau, 2009, p. 60). Este documento viene a poner de manifiesto la entrada en una sociedad de la información, por lo que se hace preciso que cada sujeto renueve sus competencias y adquiera otras cualificaciones, desde la infancia hasta la adultez (Pérez Serrano, 2001). *Dos* son los *retos* esenciales que se deducen en este documento: por un lado, el *reto económico*, es decir, aumentar y

[67] Incluso se hace mención a una serie de cualificaciones que exigirá el mercado laboral en un futuro a los trabajadores/as: disposición al aprendizaje, trabajo en grupo, análisis y diagnóstico de la situación laboral propia basadas en el saber y saber hacer, propuestas de mejora, autonomía, trabajo en equipo, etc. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993).

aprovechar los conocimientos de la mano de obra para que esta esté altamente cualificada y se produzca el desarrollo deseado; y por otro, el *reto social* de luchar contra la exclusión (Lorente y Torres, 2010).

El Libro Blanco enfatiza una serie de cuestiones en lo que a formación continua se refiere. Primero, a pesar de las recomendaciones realizadas en los últimos años, parece que la formación en las empresas no está funcionando como se había pensado, y que "el esfuerzo general de formación sigue siendo demasiado pequeño" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p. 17). De hecho, la desigualdad en su acceso sigue estando presente, tanto en lo que se refiere a trabajadores/as (edad avanzada, menos cualificados, colectivo femenino, categoría laboral...), como a ciertas empresas (Pymes, por ejemplo).

La disparidad y contraste de modelos de formación continua y de dispositivos de financiación de la misma en el territorio europeo es llamativa, lo que no es una dificultad en sí misma. El Libro blanco reclama una mayor transparencia de los sistemas y, sobre todo, una evaluación de su eficacia por tratarse, en la mayor parte de los casos, de fondos de carácter público. En relación con esto, parece que es urgente reforzar y favorecer las políticas relacionadas con el desarrollo de la formación continua, poniendo como ejemplo prácticas destacadas y desarrolladas en diversos estados, como por ejemplo, acuerdos entre los interlocutores sociales a la hora de combinar los tiempos de trabajo y los tiempos de formación. Y en cuanto a la financiación y fondos, podemos resaltar nuevos métodos como los "cupones formativos" de cofinanciación de la formación continua, donde los mismos destinatarios asumen parte del coste de la formación "a través de impuestos subsidiarios, préstamos subvencionados o la introducción de un «fondo de formación»" (Ibíd., p. 26). Todo ello sin perder de vista el necesario control que empresas y administraciones deben ejercer sobre la financiación.

El Libro Blanco reclama, paralelamente, "una serie de orientaciones en el ámbito educativo y técnico-profesional" (Ríos González, 2002, p. 211) como pueden ser el fomento de nuevos conocimientos o el dominio de tres lenguas comunitarias (fundamental para la movilidad y libre circulación de los trabajadores); equiparar la inversión en equipamiento y la inversión en formación; o un cambio en el ámbito de las cualificaciones, concretamente en el reconocimiento y extensión al conjunto de la formación a lo largo de la vida de los individuos. Ello no será factible sin el establecimiento de «puentes» de cooperación entre el sistema educativo (escuela) y el mundo empresarial, vinculando no sólo la educación superior sino también los primeros años de educación formal.

Por otro lado, a mediados de la década de los noventa, se asientan los cimientos de una de las iniciativas destacadas para la promoción de la formación profesional y de la formación continua en esta etapa: el ***Programa LEONARDO*** (avalado por el art. 127º del Tratado de Maastricht). Se promulga en base a la *Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994* (94/819/CE) abarcando su primera edición desde 1995 hasta 1999.

Pretende, por un lado, apoyar las iniciativas estatales en materia de formación profesional, y por otro, garantizar la adaptación de las cualificaciones de los trabajadores a las necesidades socio-laborales.

En el texto oficial, ofrece la definición de aquellos aspectos implicados en el propio Programa LEONARDO (art. 2º), aclarando el ámbito concreto que deberá abarcar con las iniciativas que se proponen en el artículo 4º. De este modo, define, entre otros[68], los siguientes conceptos:

[68] Otros conceptos incluidos en las "Definiciones" propuestas del artículo 2º, que no hemos recogido en la Figura 9 son: *orientación profesional, empresa, organismo de formación y universidad.*

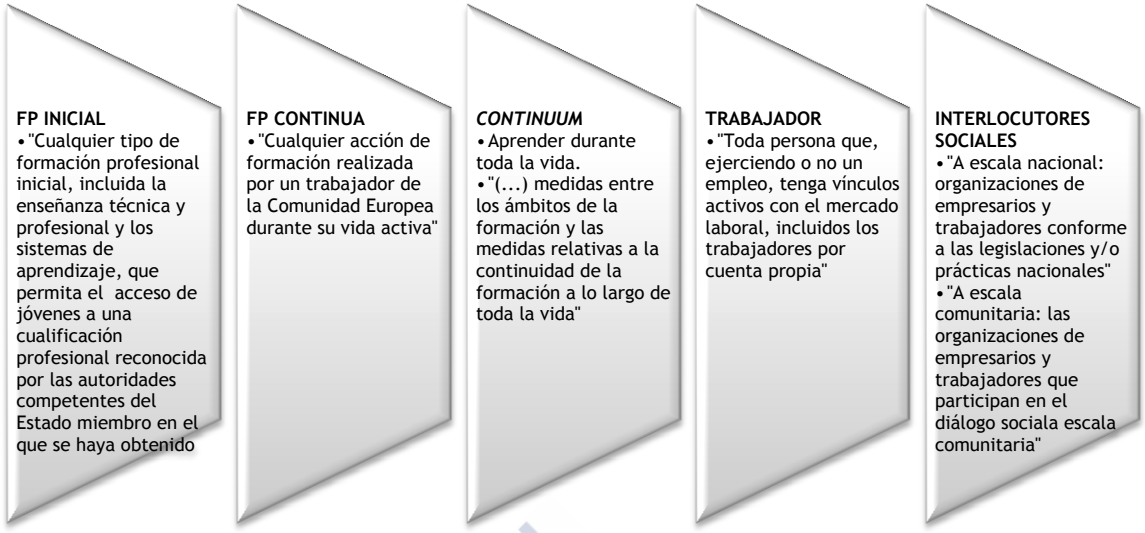


Figura 11. Algunos conceptos definidos en el Programa LEONARDO. Fuente: elaboración propia según art. 2º de la *Decisión del Consejo de 1994*

La Formación Profesional se considera aquí como un nivel educativo que encierra determinadas cualificaciones profesionales que deben ser reconocidas oficialmente por las instituciones competentes de cada país en el que se haya cursado. Se considera «trabajador» tanto los sujetos ocupados como desempleados (siempre y cuando se encuentren en situación de estar trabajando), y a aquellos que lo hagan por cuenta propia (autónomos) o cuenta ajena (asalariados a cargo de una empresa u organismo), respectivamente. Este trabajador, cualquiera que sea su situación, puede realizar acciones de formación "a lo largo de su vida activa". Por tanto, cualquier acción formativa que desarrolle, a ojos de las instituciones europeas se consideraría formación continua. Nos parece, a todas luces, una definición un tanto amplia pues, como hemos remarcado en el Capítulo I, la formación que puede realizar un individuo a lo largo de su vida profesional puede ser de muy diverso tipo, incluso no tener ninguna relación con el puesto de trabajo que desempeña.

Dejando de lado los cuestionamientos semánticos y volviendo al contenido del Programa, cabría mencionar de manera resumida las 23 acciones (recogidas en cuatro capítulos diferenciados en los anexos de la *Decisión de 1994*) y que se enfocan a la consecución de los objetivos generales (art. 3º).

CAPÍTULO	MEDIDAS
CAPÍTULO I – APOYO A LA MEJORA DE LOS SISTEMAS Y DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTADOS MIEMBROS	- Proyectos pilotos transnacionales (mejora de la calidad en la FP inicial, de la transición a la vida activa, de los dispositivos de formación profesional continua; información y orientación, igualdad de oportunidades; colectivos desfavorecidos) - Programas transnacionales de estancias e intercambios (jóvenes de FPI, jóvenes trabajadores, formadores)
CAPÍTULO II – APOYO A LA MEJORA DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL, INCLUSO MEDIANTE LA COOPERACIÓN UNIVERSIDAD – EMPRESA, RELATIVAS A LAS EMPRESAS Y LOS TRABAJADORES	- Proyectos pilotos transnacionales de cooperación (innovación y tecnología, inversión en FPC, transferencia empresa – universidad, perspectiva de carrera de las mujeres) - Programas transnacionales de estancias e intercambios (estudiantes y titulados universitarios, empresas – universidades / organismos de formación, responsables de formación)
CAPÍTULO III – APOYO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS, DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LA DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	Competencia lingüística - Proyectos pilotos transnacionales (técnicas de evaluación, concepción de programas y proyectos, preparación de material didáctico, apoyo a la cooperación) - Programas transnacionales de intercambios (formadores / tutores de ámbitos lingüísticos en FP).

CAPÍTULO	MEDIDAS
	Conocimientos - Proyectos pilotos transnacionales (anticipación de cualificaciones, terminología, estimación social de la FP, nuevos aprendizajes, nuevas metodologías, planes de FC, políticas de FP) - Intercambios (EUROSTAT y otras oficinas estadísticas estatales). Difusión de innovaciones - Proyectos de difusión - Programas de intercambios transnacionales (decisores públicos, interlocutores sociales, gestores y planificadores de políticas).
CAPÍTULO IV – MEDIDAS DE ACOMPAÑAMIENTO	- Red de Cooperación entre Estados miembros (constitución de asociaciones transnacionales de FP) - Medidas de Información, seguimiento y evaluación (bancos de datos, acciones globales de información, asistencia técnica de programas, evaluación y seguimiento)

Tabla 19. Medidas del Programa LEONARDO según Capítulos temáticos. Fuente: elaboración propia según anexo de la *Decisión del Consejo de 1994*

Como puede observarse, a diferencia del Programa FORCE, el LEONARDO amplía su campo de acción, dirigiendo sus medidas no solamente a la formación continua sino también a la formación profesional en general, considerándolas aspectos indisociables.

Con todo, en estos momentos también sobresale una Iniciativa Comunitaria que no podemos dejar de mencionar, cuyo eje central es el desarrollo de los recursos humanos y la formación continua: la **iniciativa *ADAPT*** (*Empleo y Adaptación de los Trabajadores a las Transformaciones Industriales*)[69] cuyo período de vigencia se extiende entre 1994 y 1999. Su finalidad principal es "contribuir a la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales y mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo con vistas a favorecer el crecimiento, el empleo y la competitividad de las empresas de la Unión Europea" (*Comunicación a los Estados miembros de 1994*, p. 30).



Figura 12. Objetivos de ADAPT y medidas encaminadas a su consecución. Fuente: elaboración propia

Es posible identificar *cuatro objetivos básicos* que persigue esta iniciativa y las cuatro *actuaciones globales* que contribuyen a la consecución de dichos objetivos (Figura 12). Las propuestas de los distintos países deben contemplarse en alguna de las cuatro medidas globales y serán financiadas a cargo de esta iniciativa siempre y cuando se ajusten a las orientaciones básicas. Seguidamente detallaremos las acciones específicas incluidas en cada una de las medidas globales.

[69] *Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de la iniciativa comunitaria sobre Adaptación de los Trabajadores a las Transformaciones Industriales (ADAPT) destinada a fomentar el empleo y la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales* (94/C 180/09). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 180/30, de 01/07/1994.

1) F*ormación, asesoramiento y orientación* (mejora del diseño de programas y planes formativos; mejora de la formación en las propias empresas).

- Acciones formativas a empresarios y directivos para el diseño de planes de empresa adaptados a las transformaciones.
- Oferta y desarrollo de sistemas de formación en nuevas cualificaciones surgidas de las transformaciones de los sistemas de producción.
- Asesoramiento a empresas (identificación de consecuencias inmediatas de la transformación industrial y elaboración de planes empresariales y planes de formación).
- Asesoramiento y orientación a trabajadores afectados por las transformaciones industriales (especial consideración a los trabajadores de Pymes).
- Asistencia a Pymes en la creación y desarrollo de programas de formación continua (internos y externos).

2) *Previsión, creación de redes y de nuevas oportunidades de empleo* («cooperación»; estructuras de desarrollo local con los interlocutores sociales y económicos, ámbito público y privado).

- Creación de redes regionales y sectoriales para el análisis de las tendencias de los mercados, sistemas de producción, relaciones laborales, organizaciones empresariales, empleo y cualificaciones.
- Formación y cooperación en nuevos ámbitos de actividad económica (nuevas oportunidades de empleo).
- Desarrollo del empleo a nivel local.

3) *Adaptación de los sistemas y estructuras de apoyo* (cooperación y el intercambio).

- Cooperación e intercambio entre empresas y la investigación y transferencia de hallazgos en el ámbito de la tecnología.
- Sistemas de formación de formadores, de adaptación de los trabajadores a los cambios industriales.
- Acciones de promoción de la cooperación entre empresas, a nivel regional, interregional y transnacional.

4) *Actividades de información, difusión y sensibilización*, (creación de repositorios y bancos de datos para el empleo; difusión de experiencias beneficiosas para el mundo laboral; sensibilización de todos los colectivos).

- Creación de bases de datos sobre empleo y acciones destinadas a la adaptación de trabajadores e interconexión de estas con bases de datos sobre formación continua.
- Difusión de mejores prácticas e intercambio de experiencias.
- Estudios e investigaciones sobre transformación industrial (innovación tecnológica, ocupaciones, cualificaciones, medioambiente...).
- Acciones de sensibilización mediante seminarios, publicación de buenas prácticas, apoyo a servicios de información en la difusión de la información.

De la lectura de todas las medidas, así como del propio documento de la iniciativa ADAPT, se derivan una serie de aspectos de gran importancia que resumen el carácter de la acción comunitaria.

Transnacionalidad	Existencia de, al menos, dos países «socios» implicados en los proyectos
Innovación	Existencia de un aspecto innovador en los contenidos, en su desarrollo o en la selección de los agentes locales asociados
Formación/Cualificación	Ámbitos prioritarios en la búsqueda de eficacia y reconocimiento
Presencia a nivel local	Presencia de entidades o individuos del ámbito «local» en los Proyectos
Complementariedad	Relación con otras acciones comunitarias (LEONARDO, SÓCRATES, URBAN...)
Efecto multiplicador	Evaluación, documentación y difusión en redes especializadas y profesionales

Tabla 20. Características y exigencias de la Iniciativa ADAPT. Fuente: elaboración propia.

Podían participar en esta iniciativa el conjunto de los Estados miembros de la UE a través de entidades y organismos beneficiarios del programa: trabajadores del ámbito privado (con especial consideración a las Pymes); desempleados recientes (a consecuencia de reestructuraciones empresariales o sectoriales); trabajadores cuyo contrato estuviera bajo suspensión temporal (por motivos derivados de la transformación industrial); trabajadores cuyo contrato sea a tiempo parcial (por reorganización de la empresa de trabajo); y, trabajadores de áreas laborales de reciente creación.

En el año 1996, se publica una modificación prioritaria del programa ADAPT, conocida como *ADAPT-BIS* (*Building the Information Society* o Construir la Sociedad de la Información)[70], destinada a favorecer el camino hacia la Sociedad de la Información y minimizar los posibles efectos adversos (exclusión social) derivados de este tránsito. Añade tres objetivos más a los establecidos en la iniciativa primigenia:

- Fomentar un alto nivel de conocimiento, ofreciendo orientación práctica a las personas que participan en la producción y en la aplicación de las nuevas tecnologías.
- Favorecer la identificación y la transferencia de buenas prácticas en la aplicación de dichas tecnologías.
- Fomentar la difusión de experiencias adquiridas, incluidas las de los programas comunitarios de investigación y desarrollo técnico y de formación profesional.

Precisamente, este mismo año en el que se publica la modificación de la iniciativa ADAPT (1996) fue declarado *Año Europeo de la Formación Permanente*, consiguiendo dar un gran impulso a la primera fase del Programa LEONARDO, apareciendo nuevas disposiciones sobre los Fondos Estructurales, como el FSE (1994 - 1999), y una serie de iniciativas dedicadas al desarrollo económico y social[71].

Un año más tarde, en abril de 1997, se presenta aquel Informe global que el Consejo de Europa, en su *Recomendación* del año 1993, instaba a redactar a la Comisión. Bajo el título ***Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación continua en la Unión*** y con un total de tres capítulos, el documento plasma los progresos realizados en materia de formación en la empresa a nivel europeo y las problemáticas a las que hacer frente, junto con unas conclusiones y orientaciones para el futuro.

El Capítulo I gira en torno a logros conseguidos en materia de acceso a la formación profesional. Parece que "la mayor parte de las iniciativas adoptadas para favorecer el acceso se integran por lo general en medidas globales de «reforma» de los sistemas de formación en los Estados miembros" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997a, p. 9). Según datos del Informe, esta actuación ha sido acatada por un número significativo de Estados, aunque no fija una cifra exacta, lo que imposibilita un análisis más pormenorizado.

Si hablamos de interlocutores sociales, es imposible obviar la cuestión del *diálogo social*, considerado un logro destacado al haberse establecido un "dispositivo de apoyo al diálogo social sobre la formación continua" (Ibíd., p. 8). En efecto, distintos países desarrollan iniciativas fundamentadas en este logro, tal y como recogen las conclusiones

[70] *Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones modificadas para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de la iniciativa comunitaria sobre Adaptación de los Trabajadores a las Transformaciones Industriales (ADAPT) destinada a fomentar el empleo y la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales* (96/C 200/05). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 200/7, de 10/07/1996.

[71] Destacan la Iniciativa Comunitaria sobre el Desarrollo de Zonas Urbanas (URBAN) o la Iniciativa Comunitaria de Desarrollo Rural (LEADER II), tal y como señalan Salvà y Nicolau (2009, p. 60).

que los interlocutores sociales a nivel europeo (CES[72], UNICE[73] y CEEP[74]) presentan a este *Informe*. Sin embargo, observamos que ambas partes poseen una visión diametralmente opuesta de los resultados. Así lo destaca la Comisión (1997a, p. 26) cuando afirma que "(...) las apreciaciones generales contenidas en los informes de los empresarios y de los trabajadores son radicalmente opuestas sobre este punto fundamental de la medición de los progresos realizados". Basta con acercar algunos datos del Informe. Por ejemplo, existen posiciones encontradas en la concepción de la formación. Mientras que los empresarios afirman que es un elemento importante y considerado en la mejora de su competitividad, las organizaciones empresariales aseveran que los empresarios aún no ven clara la vinculación entre formación y los cambios en la organización del trabajo. En consecuencia, no consideran al recurso humano como un factor esencial en el que invertir. Los mecanismos de información al trabajador son otro punto de inflexión. De un lado, los empresarios consideran que se han desarrollado convenientemente a lo largo del tiempo; en el otro extremo, las organizaciones de trabajadores afirman que aún queda mucho por avanzar, pues la información que llega al colectivo de empleados es insuficiente.

En relación al cumplimiento de los objetivos establecidos en la *Recomendación*, se realizó un estudio minucioso de cada Estado miembro. Haremos mención a aquellas temáticas en las que España haya desempeñado un papel relevante, como es el caso de la primera temática, *acceso a las políticas de empresa*. Queda claro que la empresa es el principal «actor» y responsable de la elaboración de dichas políticas, asumiendo la financiación. En el caso español, el sistema de financiación es indirecto, esto es, de cotización del trabajador. Así, la Seguridad Social recoge los fondos resultantes del cálculo de la base del 0'7% de los accidentes laborales y de las enfermedades profesionales. También se constata, y esto es algo que sucede en España, que el acceso de los trabajadores a la formación continua en las empresas va a depender de diversos factores: dimensión y/o tamaño, actividad de producción y categoría o jerarquía del trabajador en el organigrama, entre otros.

En lo relativo a la "concertación de las empresas", España enmarca a los interlocutores sociales en los llamados *Acuerdos Nacionales y Tripartitos de Formación Continua.*

El Informe también aporta datos de diversos Estados miembros alrededor de otra temática de gran importancia: la *toma en consideración de las necesidades individuales* de los trabajadores junto con las necesidades organizacionales de producción en el diseño y desarrollo de la formación. La conjugación de ambas perspectivas es muy difícil dada la diversidad de características y situaciones de la fuerza de trabajo y las empresas. En esta línea, parece que uno de los instrumentos preferidos por la gran mayoría de los Estados miembros son los *Permisos Individuales de Formación* cuyo desarrollo en España se remonta hacia a la firma del Acuerdo Nacional de 1992, cuestión que trataremos posteriormente.

La cuarta temática versa sobre el *acceso a la formación para sectores específicos de la población trabajadora*, en concreto, para trabajadores menos cualificados, las mujeres, los jóvenes y los desempleados de larga duración. La Comisión (1997a, p. 19) pone de

[72] CES: Confederación Europea de Sindicatos. Creada en 1973, representa los intereses de 81 organizaciones afiliadas en 36 países de la UE y 12 federaciones sindicales europeas. En su totalidad, representa a aproximadamente más de 60 millones de trabajadores (UGT, 2006).
[73] UNICE: Unión de Industrias de la Comunidad Europea. Fue fundada en 1958, y en ella se reúnen 39 organizaciones patronales procedentes de 33 países europeos, defendiendo los intereses de los medios económicos y sociales (UGT, 2006).
[74] CEEP: Centro Europeo de la Empresa Pública. Defiende los intereses de las empresas públicas; concretamente abarca 100 asociaciones de 20 países diferentes de la UE (UGT, 2006).

manifiesto que "en todos los países miembros se están poniendo en práctica medidas e instrumentos pedagógicos específicos destinados a numerosos grupos específicos (...)". El Estado español aparece mencionado en aquellas medidas a favor del colectivo femenino, con la creación del *Instituto de la Mujer*; y con respecto al colectivo juvenil. El *Informe* revela que nuestro país fomenta -y de hecho sigue fomentando- la organización de períodos de prácticas en la empresa de manera que se favorezca su inserción laboral. También destaca la existencia, en el conjunto global europeo, incluyendo España, numerosos proyectos de orientación profesional y de formación para este colectivo.

El Capítulo 2 del Informe se centra en las disparidades existentes entre los Estados miembros de la UE, dados los datos que se vislumbran. En el acceso del número de trabajadores a la FC, España se sitúa con un 13%, muy por debajo de la media europea de aquel momento, un 28% (accede 1 trabajador de cada 8). Por otro lado, la existencia de políticas empresariales de formación continua no eran un proceso generalizado en las empresas europeas, siendo únicamente un 58% de las mismas (2 empresas de cada 3) las que podían "considerarse verdaderamente formadoras, cualquiera que sea el modo de formación utilizado" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997, p. 30).

También se produce un cambio en las prioridades de las políticas de formación profesional a causa, principalmente, del envejecimiento de la población activa. Las necesidades se van a centrar en la adaptación de las cualificaciones de los trabajadores *sénior* a los cambios en el mundo del trabajo. Según datos para el año 1994, "sólo 5,8% de las personas de entre 35 a 44 años declaraban haber seguido en las cuatro semanas anteriores a la encuesta una formación en relación con su trabajo" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997, p.31).

Al mismo tiempo, también genera debate el tema de los recursos necesarios a consecuencia de la ya mencionada entrada en la sociedad cognitiva (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995), la cual ofrece oportunidades en cuanto a la aparición y utilización de medios y recursos de gran utilidad para la formación continua. La implantación en las empresas de las "situaciones de aprendizaje" como medio de formación para los trabajadores o el uso de tecnologías del momento, constituyen un buen ejemplo de ello.

Finalmente, el Capítulo 3 aporta una serie de orientaciones elaboradas por la Comisión que hemos resumido en la siguiente tabla:

PROPUESTA DE ACCIÓN
- Establecimiento de condiciones comunes de acceso a la FC con los interlocutores sociales
- Elaboración de más informes sobre la situación de acceso a la FC en la UE
- Apoyo en la elaboración de Informes con datos de la *encuesta sobre la formación continua* (CVTS), otras encuestas sobre necesidades sectoriales y con datos estadísticos comparativos de las políticas activas de empleo
- Elaboración de un informe por parte de los Estados miembros cada 3/4 años
- Elaboración de informes y documentos centrados en las formas de aprendizaje en la sociedad de la información
- Extensión de la acreditación de las competencias técnicas y transversales en los ámbitos profesionales
- Experimentación con proyectos piloto en torno al acceso a la FC: distribución horaria, organización del trabajo, contratos de formación-trabajo

Tabla 21. Orientaciones y propuestas de acción elaboradas por la Comisión. Fuente: elaboración propia a según datos extraídos de Comisión de las Comunidades Europeas (1997, p. 38-40)

La Comisión trata de establecer una guía de futuro acerca de lo que será necesario hacer en materia de formación profesional y formación continua por parte de las instancias europeas y los Estados miembros.

A finales de 1997 se aprueba el ***Tratado de Ámsterdam*** (con entrada en vigor a partir de 1999), cuyo tema central era el empleo. Este, o mejor dicho, la ausencia de este ha sido una las principales problemáticas en Europa desde los inicios del proceso de unificación la cual también se percibe en la *Cumbre Extraordinaria* celebrada en Luxemburgo en ese mismo año. En esta Cumbre, con la participación de los países que configuraban Europa en aquel momento, se dan los primeros pasos para la creación de una *Estrategia común para el Empleo*, de manera que se atajase esa situación a través de cuatro directrices básicas, ya incluidas en el Tratado de Ámsterdam:

- *Empleabilidad*, o ser capaces de adaptar las cualificaciones de los sujetos para conseguir mejorar sus posibilidades de acceso a un puesto de trabajo.
- *Adaptabilidad* de los trabajadores a las transformaciones a los requerimientos y desafíos del mundo del trabajo. Es necesario, pues, una mayor inversión en formación continua y a la reforma de los contratos para adecuarse a las nuevas formas de empleo que empiezan a manifestarse.
- *Espíritu empresarial*, a través del impulso de la cultura del emprendimiento y el autoempleo (simplificación de trámites fiscales y/o burocráticos).
- *Igualdad de oportunidades*, facilitando la conciliación de la vida laboral y familiar y el reparto igualitario de las responsabilidades familiares entre hombres y mujeres.

Al mismo tiempo, en esta Cumbre se ponen sobre la mesa otras cuestiones a atajar, como es el caso, por ejemplo, de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación (existe un desajuste palpable entre las cualificaciones que poseen los trabajadores y las que se obtienen en el sistema formativo, y aquellas exigidas por las empresas) o de la respuesta a las nuevas cualificaciones y puestos de trabajo que surgen en la sociedad cognitiva.

A partir de los objetivos de esta Cumbre y de los temas más importantes, cada país debía elaborar su política de empleo. Además, este encuentro tuvo un gran impacto en el estado español. Tanto es así que será el *II Programa Nacional de Formación Profesional* y el posterior *Plan Nacional de Acción para el Empleo* los documentos y políticas en los que se recojan las medidas propuestas en esta Cumbre europea para España.

2.1.3 La entrada en el nuevo milenio. Europa y la adaptación de las políticas de formación continua a los requerimientos de un nuevo tiempo

A raíz de todas las directrices y recomendaciones recogidas en el Tratado de Ámsterdam y en la Cumbre de Luxemburgo –además de las experiencias y políticas iniciadas en años anteriores–, se renovaron acciones precedentes y se implantaron otras de nuevo calado para los seis primeros años del nuevo milenio. Conviene destacar la segunda fase del *Programa Leonardo da Vinci* (2000-2006), nuevas orientaciones para los Fondos económicos (FSE), la Iniciativa EQUAL (2000-2006) de lucha contra las desigualdades y las discriminaciones en el empleo, o la renovación de las iniciativas dedicadas al desarrollo de zonas rurales y urbanas.

Precisamente, en el año 2000, se celebra en Lisboa otra ***Cumbre*** extraordinaria[75] bajo el título *Hacia la Europa de la Innovación y el Conocimiento.* De este se deriva la ***Estrategia de Lisboa***, cuyo tratamiento también copará Consejos posteriores. Tres vértices centraron la Cumbre: economía, formación y sociedad de la información y del conocimiento.

[75] La *Cumbre de Lisboa* se celebró, en esta misma ciudad, los días 23 y 24 de marzo del año 2000.



Figura 13. Bases fundamentales de la Estrategia de Lisboa (Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Europa, 2000, y Salvà y Nicolau, 2009, p. 64-65).

De las bases fundamentales de la Estrategia de Lisboa (Figura 13), la que más nos interesa es la relativa al ámbito social pues en ella se concede gran importancia a las personas y a su formación e inclusión en la sociedad, a través de mayor inversión en formación y del establecimiento de políticas de empleo.

La resolución general adoptada fue que Europa debía "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social" (Consejo de Europa, 2000, p. 2). En esta nueva economía competitiva, la formación y el conocimiento ocuparían un lugar estratégico para la creación de empleo de calidad, el crecimiento económico sostenible y la cohesión social (Martín Rodrigo, 2006). Un objetivo abstracto según Lorente y Torres (2010) a causa de la amplitud en su propia concepción y por la metodología que se proponía para conseguirlo, el *Método Abierto de Coordinación*[76].

Para conseguir ese gran objetivo era necesario no sólo transformar la economía europea sino llegar a una modernización del estado de bienestar y de los diversos sistemas educativos, de manera que al llegar al año 2010, Europa fuera un referente mundial en materia de educación y formación. Dos *iniciativas* se van a constituir en ejes para el desarrollo de la Estrategia en el ámbito formativo[77]. Por un lado, el *Programa Educación y Formación 2010* y, por otro, la *Cooperación en Educación y Formación Profesional*.

Habla Arriazu (2011, p. 90) de detractores y adeptos en la defensa de la Estrategia de Lisboa. El principal argumento entre los primeros era que la propuesta se basaba en argumentos economicistas basados "en la competitividad y en la formación para el empleo (...) una mera instrumentalización de la educación en sí misma, pasando de ser un eje

[76] El *Método Abierto de Coordinación* (MAC) tiene sus orígenes en el proceso iniciado en Luxemburgo dentro de las políticas de empleo. Se trata de un instrumento de trabajo común para la *Estrategia de Lisboa* mediante el cual se propone un marco de cooperación entre los Estados miembros de la UE de manera que se logre la convergencia en todas las políticas. Sus ámbitos de aplicación son la protección social, educación, la juventud o la formación, entre otros, esto es, ámbitos en los que los países tengan competencias. Los Estados miembros ejercen una función de evaluación a otros países miembros (*"control de grupo"*) y la Comisión desempeña una función de supervisión. El MAC se basa en la identificación y definición de unos objetivos comunes, el establecimiento de unos instrumentos de medida (directrices, referentes, estadísticas...), la realización de la evaluación entre países (comparativa), y, la difusión de buenas prácticas. Más información en http://eur-lex.europa.eu

[77] Será en la *Cumbre de Barcelona* del año 2002 donde este acuerdo se plasmará de manera oficial.

transversal a un simple medio con el que lograr otros fines". Por su parte, las posturas más partidarias defendían el progreso consecuente que conllevaría la puesta en marcha de esta medida en una sociedad marcada por el conocimiento y por retos de gran magnitud. Sin adelantarnos demasiado, solamente diremos que la Estrategia, así planteada, no resultó culminar en los términos deseados.

Será en la *Cumbre* celebrada en *Barcelona* en el año 2002 donde se adopte el *Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010"*. Sus objetivos fundamentales son (Consejo Europeo, 2002, p. 3):

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

La enseñanza y la formación profesional vuelven a ser considerados ámbitos clave en una estrategia común y única basada en dos líneas de actuación: una primera, centrada en la labor común de ayuda a todos los Estados miembros para que hagan frente a los retos de mejora que se plantean; y una segunda línea, basada en la transferencia transnacional de las actuaciones de los distintos países en torno a la educación y a la formación.

Los tres objetivos señalados "se desglosan en treces medidas concretas, con un conjunto de indicadores para supervisar el cumplimiento de acuerdo con un calendario preciso para las actuaciones y los informes bianuales, con el fin de evaluar la aplicación" (Lorente y Torres, 2010, p. 170). Sería demasiado extenso tratar aquí los tres objetivos con sus medidas y cuestiones clave, por lo que nos centraremos en aquellas que más estrechamente se vinculen con la formación continua y formación en las empresas[78].

OBJETIVO ESTRATÉGICO	MEDIDAS CONCRETAS (INICIO)	CUESTIONES CLAVE	INDICADORES PARA EVALUACIÓN
1) MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UE	1.5.Aprovechar al máximo los recursos (2002)	1. Incrementar la inversión en recursos humanos, garantizando a la vez una distribución equitativa y eficaz de los recursos disponibles, con el fin de posibilitar un acceso generalizado a la educación y la formación y mejorar su calidad 2. Apoyar el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad compatibles, respetando la diversidad europea 3. Desarrollar las posibilidades de las asociaciones entre sector público y privado	Aumento de la inversión per cápita en recursos humanos (indicador estructural)
2) FACILITAR EL ACCESO DE TODOS A LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	2.1. Un entorno de aprendizaje abierto (entre el segundo semestre de 2002 y el fin de 2003)	1. Ampliar el acceso a la educación permanente, informando, asesorando y orientando respecto de toda la gama de posibilidades de formación disponibles 2. Impartir una educación y una formación que permitan a los adultos tomar parte en ellas de manera efectiva y conciliar el aprendizaje con otras responsabilidades y actividades 3. Velar por que todo el mundo tenga acceso al aprendizaje, con el fin de responder mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento 4. Promover vías de formación flexible para todos 5. Fomentar redes de instituciones de educación y formación a distintos niveles en el marco de la educación permanente.	Porcentaje de la población entre 25 y 64 años que participa en la educación y la formación (indicador estructural)

[78] Nos basaremos principalmente en los "indicadores de evaluación" para saber exactamente qué objetivos y medidas se relacionan con la formación en las empresas, pues aquí se hace un tratamiento extenso de la educación y la formación en todas sus etapas y vertientes.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	MEDIDAS CONCRETAS (INICIO)	CUESTIONES CLAVE	INDICADORES PARA EVALUACIÓN
	2.2 Hacer el aprendizaje más atractivo entre el segundo semestre de 2002 y el fin de 2003)	1. Alentar a los jóvenes a permanecer en el sistema de educación o formación una vez finalizada la enseñanza obligatoria, y motivar y capacitar a los adultos para que sigan aprendiendo en edades más avanzadas 2. Establecer procedimientos de validación oficial de las iniciativas de educación informal 3. Hallar formas de hacer más atractivo el aprendizaje dentro y fuera de los sistemas formales de educación y formación 4. Fomentar una cultura del aprendizaje para todos y mejorar la concienciación de los interesados acerca de los beneficios sociales y económicos del aprendizaje	- Porcentaje, por grupos de edad, del tiempo de trabajo que los empleados dedican a la formación. - Participación en enseñanza superior. - Proporción de la población entre 18 y 24 años que no hayan seguido más que el primer ciclo de enseñanza secundaria y no prosigan sus estudios o su formación (indicador estructural).

Tabla 22. Objetivos estratégicos y medidas más significativas para la formación continua dentro del Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010". Fuente: elaboración propia según *Programa de Trabajo*, 2002, p. 7-17

La calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación no podrán alcanzarse si empresas, instancias públicas y los propios ciudadanos no realizan un esfuerzo de inversión en capital humano. A esto se refiere la medida número 5, "aprovechar al máximo los recursos", incluida en el primero de los objetivos estratégicos. El indicador principal será de carácter cuantitativo, al comprobarse si se han aumentado las inversiones en formación por parte de las distintas instancias implicadas.

Pero el acceso a la formación sigue siendo la principal preocupación en Europa. Se persigue aumentar los porcentajes de adultos que accedan y participen en formación antes del 2010 para lo cual hace falta dejar de considerar los distintos niveles educativos como compartimentos estancos y facilitar el paso de unos a otros sin ningún tipo de dificultad. *Simplificación* y *correspondencia* son las claves: simplificar la organización de los sistemas formativos, por un lado, y favorecer la correspondencia entre estudios/formación realizada, por otro. De este modo, un trabajador de edad «avanzada» podrá tener acreditados sus estudios o formación cursada años atrás y podrá continuar formándose en aquello que sea indispensable para su desarrollo profesional. Y aquí entra en juego otros factores clave cuando hablamos de profesionales con más experiencia: la *concienciación* y la *motivación*. Es preciso motivar a los individuos y hacerles conscientes de los avances y requerimientos formativos y adaptar la formación a sus intereses y gustos. Las empresas en particular juegan un papel esencial en esta labor.

Más adelante, realizaremos una revisión de los Informes valorativos de este Programa tan importante, no sin antes hablar de lo que se ha conocido con posterioridad como ***Proceso de Copenhague***[79], iniciado en noviembre de 2002. Ministros de Educación y Formación Profesional de los países miembros de la Unión se reúnen en Copenhague preocupados por dar impulso a uno de los pilares esenciales del *Programa "Educación y Formación 2010"*: los resultados, la calidad y el atractivo de la formación profesional. De esta reunión surge lo que se ha venido en denominar la ***Declaración de Copenhague***

[79] Muchos autores se refieren a este proceso como el *Proceso de Brujas - Copenhague* ya que con anterioridad, en el año 2001, los Ministros de Educación y Formación Profesional junto con los interlocutores sociales ya se habían reunido para dar los primeros pasos en un proceso en el que la formación profesional jugaría un papel fundamental en la consecución de los objetivos de la *Estrategia de Lisboa*. No obstante, el punto culmen de este proceso es la reunión llevada a cabo en Copenhague como impulso fundamental a todo este proceso.

(2002)[80], cuya conclusión final es que la formación profesional [y la educación] es vital para la Estrategia de Lisboa y, en definitiva, para lograr una economía europea basada en el conocimiento y competitiva frente a otras potencias mundiales. La formación profesional asumirá como suyos los objetivos estratégicos de Lisboa, desarrollados en el Programa "Educación y Formación 2010". Además, esta Declaración es una «invitación a la cooperación» de carácter voluntario para los países de la UE. Aquellos que se adhieran a este Proceso adoptarán el compromiso que conlleva establecerse como socios en las futuras iniciativas del marco europeo de formación. Más aún, serán apoyados por organismos europeos en EFP como el CEDEFOP y la *Fundación Europea para la Formación*[81].

De este documento se derivan una serie de ***prioridades***, revisables cada 2 años, que podríamos resumir en las siguientes:

- *Promoción de la dimensión europea* (consideración de Europa como un referente a escala mundial en materia de educación y formación).
- *Aumentar la transparencia, información y orientación*, mediante redes de colaboración y la racionalización de herramientas (EUROPASS[82], suplementos de certificados y diplomas, etc.); y a través del fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas de información, orientación y asesoramiento en cuestiones de formación y empleo (transferibilidad, acreditación de competencias y cualificaciones, acceso a la formación...).
- *Reconocimiento de competencias y cualificaciones entre los países de la UE*, a través de niveles y principios comunes para la certificación y la validación de educación formal y no formal; sistema de transferencia de créditos para la formación profesional; desarrollo de cualificaciones profesionales en sectores concretos.
- *Aseguramiento de la calidad* mediante el intercambio de modelos y métodos de éxito, criterios y principios comunes de calidad en educación y formación

[80] Hemos realizado la lectura de esta Declaración a través del documento en lengua inglesa: *The Copenhagen Declaration. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.*

[81] La *Fundación Europea para la Formación* (ETF en sus siglas en inglés) es una entidad creada por el *Reglamento* (CEE), *nº 1360/90, por el que se crea la Fundación europea de formación* y modificado con posterioridad por el *Reglamento (CE) nº 1339/2008 del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008*. Su objetivo se basa en mejorar el desarrollo del capital humano de una serie de países. Por ello, sus funciones atribuidas serían: análisis de políticas y asesoramiento sobre la formación del capital humano; mejora del conocimiento en torno a necesidades de formación del mercado de trabajo; apoyo en el intercambio de iniciativas y experiencias entre países miembros de la UE; e, impulso de las ayudas aportadas por la UE. Asimismo, se establece su estrecha colaboración con otros organismos europeos tales como el CEDEFOP.

[82] Se trata de un "portafolio" compuesto por cinco documentos clave que trata de facilitar la movilidad de los ciudadanos por el territorio comunitario europeo, así como la transparencia (demostración fácil y clara) en el reconocimiento de las cualificaciones y competencias profesionales adquiridas. Fue regulada inicialmente por la *Decisión n° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).* Los cinco documentos que lo componen son: *Europass-Currículum Vitae* (Europass-CV), versión mejorada del CV europeo; *Europass-Movilidad*, un registro de todos los períodos de movilidad transnacional realizados por el individuo a efectos de aprendizaje (prácticas de empresa, semestre de estudios en una universidad o cualquier otra experiencia formativa); *Europass-Suplemento Europeo al Título*, que contiene la información sobre el itinerario formativo seguido por el ciudadano en educación superior (naturaleza, nivel, contexto, categoría de los estudios) sin reemplazar al título original; *Europass-Suplemento al Certificado*, una clarificación de las cualificaciones profesionales del individuo que posea cualquier certificado de enseñanza o de formación profesional (competencias adquiridas, actividades profesionales accesibles, organismos certificadores, nivel del certificado, nivel de entrada requerido y posibilidades de acceso al nivel de estudios posterior); y, finalmente, el *Europass-Portafolio de lenguas*, que permite al ciudadano presentar sus competencias lingüísticas y culturales adquiridas mediante un *"pasaporte de lenguas Europass"* que estipula las aptitudes lingüísticas del individuo en función de unos criterios comunes a nivel europeo.

profesional, la atención a necesidades de profesorado y personal formador en todos los niveles de educación profesional.

La primera revisión de estas *prioridades* expuestas en el *Proceso de Copenhague* se produce en diciembre del año 2004, con la publicación del ***Comunicado de Maastricht***. Básicamente se trata de una nueva reunión de Ministros de Educación y Formación Profesional, junto con los interlocutores sociales y la propia Comisión Europea, en la que se confirma el éxito de todo el Proceso: "en dos años, el proceso de Copenhague ha conseguido potenciar la visibilidad y el perfil de la EFP, tanto a nivel europeo como en la estrategia de Lisboa. Los países y los agentes interesados han llegado a una concepción común de los retos específicos que se plantean, han acordado estrategias para superarlos y han desarrollado medios concretos para apoyar su aplicación" (Comunicado de Maastricht, 2004, p. 1).

A pesar de este sentimiento triunfalista, lo cierto es que no se habían alcanzado todas las metas propuestas, a tenor de las conclusiones del Informe que hemos analizado anteriormente. Por ello, se establecen una serie de prioridades con un carácter aún más específico para cada país de la UE en materia de educación y formación profesional.

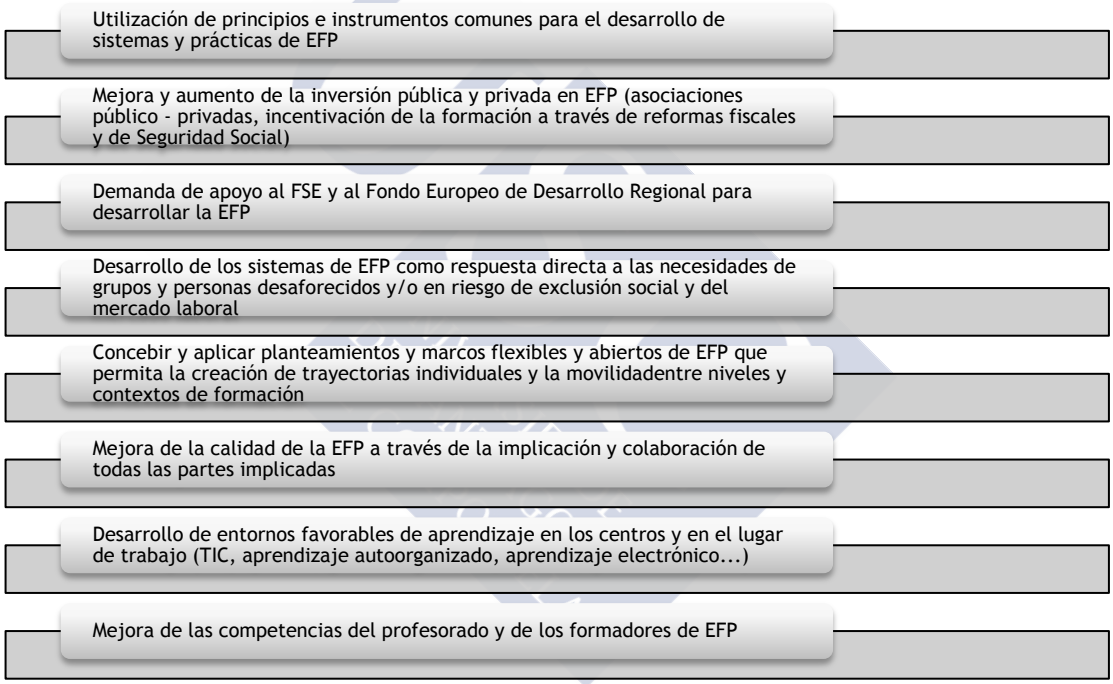


Figura 14. Medidas propuestas a nivel nacional para la consecución de los objetivos de Lisboa sobre educación y formación profesional. Fuente: elaboración propia a partir de Comunicado de Maastricht, 2004, p. 3-4

El CEDEFOP y la *Fundación Europea de Formación* seguirán como organismos de apoyo para la aplicación del *Proceso de Copenhague* a través de la difusión de buenas prácticas en EFP, inventario de actividades sectoriales, visitas de estudio Leonardo da Vinci para apoyar el aprendizaje mutuo, etc.

En estos momentos del discurso, debemos retomar el ***Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010"*** para alcanzar la *Estrategia de Lisboa*. Como viene siendo habitual, tanto el Consejo como la Comisión elaboraron **informes** conjuntos **con carácter valorativo** sobre cómo se estaba desarrollando dicho Programa. Las previsiones no eran nada halagüeñas. En marzo de 2004 se publica el primero de ellos. El título, ***"Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa"***, ya nos pone en

situación, deduciéndose que los objetivos y los plazos previstos en el Programa de trabajo inicial no se estaban alcanzando. Si profundizamos en el texto, vemos como se insta a seguir trabajando a favor de conseguir que los sistemas educativos y formativos sean un referente a nivel mundial antes de la llegada del año 2010. Se puntualizan las actuaciones con carácter más urgente, entre ellas, una mayor inversión pública y privada en la formación específica de los recursos humanos –enseñanza superior, enseñanza de adultos y formación permanente–; una concretización «real» de la formación permanente (llevar a cabo estrategias de enseñanza permanente de amplio espectro con una colaboración de los interlocutores sociales, empresas y entidades educativas); y, finalmente "establecer una Europa de la Educación y la Formación" (Consejo de la Unión Europea, 2004, p. 5), es decir, crear un *marco europeo común* en el que puedan basarse todos los países miembros a la hora de reconocer y acreditar las cualificaciones y competencias profesionales.

El Consejo y la Comisión instan a los Estados a acelerar el ritmo de las transformaciones y reformas, aludiendo a las deficiencias que aún limitan los potenciales de la UE y la consecución de una economía y una sociedad del conocimiento. Se solicita igualmente reactivar las enseñanzas profesionales, en lo que a su atractivo para el colectivo joven se refiere, con especial atención a determinados sectores de actividad en los que escasea la mano de obra cualificada.

¿Y qué decir del objetivo vinculado con el acceso a la formación y a la educación? Pues que también surgen dificultades en su consecución. Aún seguía siendo insuficiente. Los datos son reveladores: la participación de adultos en educación permanente en 2002 rondaba en torno a un 8'5%, muy lejos de aquel 12'5% que se pretendía lograr. Con todo, se vislumbran los primeros resultados positivos en materia de educación y formación: el EUROPASS o la creación de un sistema de créditos europeos[83].

A raíz de este informe intermedio, se produce un **«relanzamiento» de la *Estrategia de Lisboa*** en el año 2005. Son tareas prioritarias el reconocimiento de las cualificaciones y la inversión en capital humano (claves en la adaptación de empresas y trabajadores a los mercados, a la libre circulación de trabajadores y al aumento de la flexibilidad de los mercados laborales europeos); y, la creación de más y mejores puestos de trabajo (con especial foco en la conservación de puestos de trabajo y en los sistemas de formación continua). Para lograr todo esto, se aprueba aquel *Programa europeo para el aprendizaje permanente* (*Decisión Nº 1720/2006/ce*) mediante el cual se desarrollaban una serie de subprogramas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig; un Programa transversal y el Programa Jean Monet. De todos ellos, el más nos interesa es el Programa LEONARDO DA VINCI, al que se le vuelve a dar otro impulso tras su anterior ampliación. Son destinatarios del mismo todos los individuos y entidades participantes en la formación profesional y en la formación continua como se deduce de la lectura del artículo 25º de la *Decisión Nº 1720/2006/CE* (Figura 15).

[83] El Sistema de Créditos Europeos se pondrá en marcha con más celeridad en años posteriores bajo la denominación de *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales* (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET), Diario oficial nº C 155, del 08/07/2009).* Se trata de un marco metodológico comunitario destinado a facilitar la transferencia de créditos de aprendizaje de un sistema de cualificación a otro, favoreciendo a su vez la movilidad transnacional y el acceso al aprendizaje permanente. Complementa los sistemas de cualificación propios de cada Estado miembro y, a su vez, sirve de marco comparativo. Facilita el reconocimiento de la formación, capacidades y conocimientos adquiridos por los ciudadanos en cualquier país de la UE.

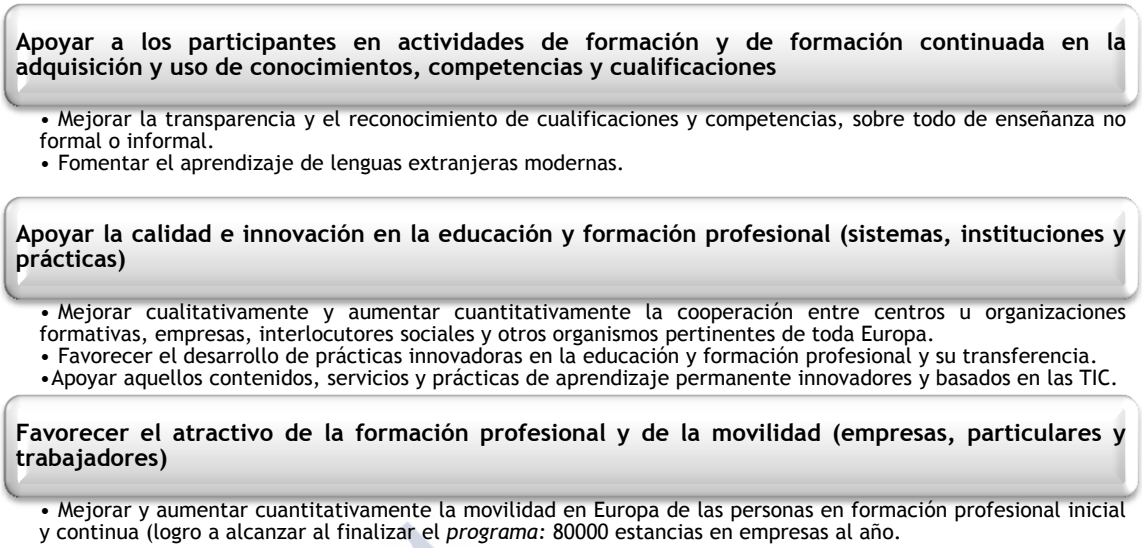


Figura 15. Objetivos específicos y operativos del Programa LEONARDO DA VINCI. Fuente: elaboración propia según art. 25º de la *Decisión Nº 1720/2006/CE*

Como actividades más concretas para la consecución de estos objetivos específicos y operativos se contemplan la realización de estancias transnacionales en empresas o centros de formación; asociaciones, proyectos de diversa tipología; redes de colaboración; otras iniciativas como *medidas de acompañamiento*.

En los años terminales de esta primera década del nuevo milenio, se producen dos Comunicados más para la revisión de las directrices del Proceso de Copenhague y se publica el informe final sobre la Estrategia de Lisboa. Así, debemos mencionar la reunión de Ministros celebrada en Helsinki en noviembre del 2006, dando como resultado la publicación del ***Comunicado de Helsinki*** (2006). En él, se constata no solamente el amplio avance en herramientas muy conocidas en el ámbito europeo para la formación y empleo (*EUROPASS*, el *Marco Europeo de Cualificaciones*, *Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad para EFP*[84] y el *SETCEFP*[85]), sino que también se formula otra serie de *prioridades* a conseguir por dos años más: atención a las cualificaciones de los trabajadores en activo; mejora de sus competencias mediante la FC; y concreción del proceso de reconocimiento de las cualificaciones.

Por otro lado, la gran diversidad de sistemas de FP existentes en cada estado miembro se observa como una riqueza y un valor añadido, aunque también como una dificultad a la hora de dar sentido a estrategias comunes de acción. La creación de un *espacio europeo de educación y formación profesional*, homóloga al EEES[86] es una propuesta de gran calado en este *Comunicado de Helsinki.* Dicho espacio debería gestionarse con una serie de instrumentos marco y herramientas comunes que permitieran el reconocimiento global de las cualificaciones y competencias adquiridas en cualquiera de los Estados miembros.

El ***Comunicado de Burdeos*** (2008) da continuidad a los análisis en cuanto al Proceso de Copenhague y a la cooperación europea en materia de educación y formación

[84] El *Marco de Referencia europeo de Garantía de la Calidad para la Educación y la Formación Profesionales* es un instrumento para ayudar a los países a desarrollar, evaluar y supervisar la calidad de sus propios sistemas de educación y formación profesionales. Serán las autoridades nacionales y regionales así como los organismos (públicos y privados) los principales usuarios de este Marco.

[85] Es el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales. Sus siglas en inglés son ECVET: *European Credit System Vocational Education and Training.*

[86] Espacio Europeo de Educación Superior.

profesionales. Si hasta el momento se había realizado una retrospectiva acerca de lo realizado, en estos momentos cabe mirar hacia el futuro, yendo más allá del año 2010 en relación a qué metas proponerse en EFP. Aunque se aboga por continuar trabajando a favor de de la promoción de la EFP, parece que aquel *espacio europeo de educación y formación profesional* se aparca temporalmente. Además, no ha sido posible culminar ciertas acciones propuestas para la primera década del nuevo milenio. De hecho, el ***Informe Final*** sobre el ***Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010***" (Consejo de la Unión Europea, 2010) no arrojó mejores perspectivas que su antecesor, publicado allá por el año 2004. Las líneas dedicadas a "*Tendencias y Desafíos*" reflejan los escasos resultados obtenidos. Con todo, el concepto de *aprendizaje permanente* parece ser modelo bien asumido y entendido por todos los países de la UE, ya que se registra un aumento de la participación en este tipo de aprendizajes.

La creación del *marco común europeo de cualificaciones* contribuyó en gran medida a dar el impulso definitivo para que los países adapten sus actuaciones, pero existen aún deficiencias en lo que a estrategias de aprendizaje permanente se refiere. Aquellas catalogadas como completas y coherentes son limitadas en número y destinatarios. Para aumentar las prácticas y el número de participantes, se solicita una mayor implicación y cooperación de todos los ámbitos afines a la educación y a la formación, como por ejemplo el ámbito económico, que provea de recursos estratégicos para la realización de prácticas innovadoras.

La cualificación docente o la modularización de la formación profesional también fueron mejorados, sin embargo se acentúa la lentitud de los sistemas de FP para afrontar el aumento de "los desequilibrios entre los niveles de competencias y las necesidades del mercado laboral" (Consejo de la Unión Europea, 2010, p. 5).

A tenor de los datos arrojados tanto en el Informe intermedio como en este Informe final, parece que el *Programa "Educación y Formación 2010"* fue un propósito demasiado ambicioso y complejo. No se tuvo en cuenta que las particularidades propias de cada Estado miembro de la UE dificultarían la consecución de muchas de las directrices y actuaciones que se proponían[87]. Por ejemplo, pronto se dejó de lado el período temporal para el que se había decidido conseguir todos los proyectos, el año 2010. Los altos dirigentes de Europa enseguida comprendieron que las diferencias en el funcionamiento del «motor» de cada país así lo impedían. Empezó entonces a concederse más importancia a las propias metas fijadas que a cuándo debían alcanzarse, sobre todo a partir de 2005, momento en que se "relanza" la *Estrategia de Lisboa* (Salvà y Nicolau, 2009, p. 65).

2.1.4 Las políticas de formación y de formación continua en Europa en la actualidad. Hacia el 2020

El encuentro de Burdeos sólo fue el pistoletazo de salida para la propuesta de actuaciones de cara a la siguiente década, dándose continuidad a la *Estrategia de Lisboa* y al *Proceso de Copenhague*. Por ello, siguiendo este enfoque continuista, nace un nuevo marco estratégico, ***"Educación y Formación 2020"*** (ET 2020)[88], con el *aprendizaje permanente* y la *cooperación* como principios transversales para el logro de *cuatro*

[87] Sin ir más lejos, al aprobarse el Tratado de Ámsterdam e intentar atajar las dificultades existentes en el empleo a nivel comunitario, España fue el único país que se acogió a la "cláusula de exención" establecida en la Cumbre de Luxemburgo al establecer aquellos tres objetivos centrados en ofrecer alternativas y medidas (formativas, laborales, de prácticas profesionales…) a jóvenes y desempleados.

[88] *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).*

objetivos estratégicos en educación y formación, cada uno de ellos con sus correspondientes iniciativas (algunas novedosas y otras no tanto).

Para complementar el tratamiento de este marco estratégico, emplearemos aquí el *Informe conjunto* que tanto Consejo como Comisión Europea publican en el año 2012, en el cual se incluyen nuevas áreas prioritarias de actuación.

OBJETIVOS	ÁREAS PRIORITARIAS	
	2009-2011	2012-2014
O. E. 1. - Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos	*-Estrategias de aprendizaje permanente* *- Marco Europeo de las Cualificaciones* *-Ampliación de la movilidad*	*- Estrategias de aprendizaje permanente* *- Herramientas de referencia europeas* *- La movilidad durante el aprendizaje*
O. E. 2. - Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación	*- Aprendizaje de idiomas* *- Desarrollo profesional de profesores y formadores* *- Gobernanza y financiación* *-Aptitudes básicas (matemáticas, lectura y ciencias)* *- "Nuevas cualificaciones para nuevos empleos"*	*- Capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas* *- Desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares* *- Modernización de la enseñanza superior y aumento de las titulaciones de educación terciaria* *- Atractivo y pertinencia de la FP* *- Financiación eficaz y educación*
O. E. 3. - Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa	*- Abandono prematuro del S. Educativo* *- Educación preescolar* *- Migraciones* *- Educandos con NEE*	*- Abandono escolar* *- Educación y cuidado de la 1ª infancia* *- Equidad y diversidad*
O. E. 4. - Incrementar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu empresarial en todos los niveles educativos y formativos	*- Competencias transversales clave* *- Instituciones que favorezcan la innovación* *- Asociación entre el mundo empresarial y distintos niveles y sectores de la educación, formación e investigación*	*- Asociaciones con empresas, instituciones de investigación y la sociedad civil* *- Competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica y mediática, y entornos de aprendizaje innovadores*

Tabla 23. Objetivos estratégicos y áreas prioritarias para los dos ciclos iniciales de la ET2020. Fuente: elaboración propia según *Conclusiones del Consejo de 2009* (2009/C 119/02) e *Informe Conjunto de 2012* (2012/C 70/05)

Como se podrá observar, las acciones prioritarias no varían demasiado de un ciclo temporal a otro, de modo que se dé cierta continuidad en los procesos.

Todas estas actuaciones cristalizarán en la reunión, en diciembre de 2010 en Brujas, entre Ministros de Educación y Formación Profesional, interlocutores sociales y entidades europeas. El consecuente ***Comunicado de Brujas*** reclama un firme refuerzo de la *cooperación europea* a favor de la educación y la formación profesional, el otro pilar básico de la ET2020.

La principal novedad es el propio planteamiento de los objetivos, definidos para una década concreta en su amplitud. Además, se deja claro que la entrada en la nueva década conlleva nuevos desafíos (nosotros añadiríamos que aún quedan otros por resolver...). Existe una alusión clara a la crisis y a los intentos de Europa por recuperarse ya que esta parece ser la causa de las altas cotas de desempleo entre jóvenes[89]. Tampoco se deja atrás la tendencia de abandono escolar o la baja cualificación de un amplio número de población (76 millones de personas de entre 24 y 65 años, *Comunicado de Brujas*, 2010, p. 2).

Para dar respuesta a los retos que van a sobrevenir, Europa continúa adaptando los sistemas educativos y de formación profesional, atendiendo a sectores profesionales

[89] Podríamos refutar esta afirmación con datos aportados a lo largo de este texto en los que se constata la existencia de altas tasas de desempleo ya desde los años 70 y siendo constante a lo largo de los años, en el contexto europeo, siendo algunos de los países europeos los que despuntan en esta situación. No obstante, también debemos afirmar que esta crisis económica ha sido bastante más demoledora que otras que el sistema socioeconómico europeo haya podido padecer, recrudeciendo bastante las estadísticas de desempleo en general y juvenil en particular.

emergentes y ocupaciones cambiantes, revisando títulos profesionales, etc. Sin embargo, lo principal será conseguir esa vinculación estrecha entre los sistemas de EFP y las políticas sociales y económicas de una vez por todas. Ello exige que dichos sistemas (de cada país) posean una serie de rasgos importantes: flexibilidad y alta calidad; adaptabilidad (a los cambios, al mercado y a los sectores, de la formación a la sociedad envejecida; de las personas al cambio, etc.); sostenibilidad y excelencia (uso eficiente de recursos y financiación); competencias clave como pilar esencial; favorecedor de la movilidad transnacional.

Asimismo, el acceso a la *formación continua* sigue siendo una inquietud sustancial en las políticas formativas. El *Comunicado* reclama facilidades para que la totalidad de trabajadores (empleados, empleadores, empresarios independientes y desempleados) accedan a ella sin ningún impedimento. De igual modo, deberá orientarse cada vez más a la «carrera», favoreciendo el desarrollo de las competencias. Pero sin lugar a dudas lo que va a suponer la necesidad de un mayor impulso y adaptación de la formación continua va a ser el progresivo envejecimiento de la población[90]. Será esencial flexibilizar al máximo todos los procesos formativos y adaptar la oferta a los intereses y demandas de la mano de obra. En definitiva, individualizar la formación continua.

Seguidamente, trataremos aquellas actuaciones y resultados que se esperan alcanzar con respecto a la *formación continua* a lo largo del período de 2011-2020 –con especial atención al corto período entre 2011-2014.

- Estímulo de la participación de la ciudadanía y de los proveedores en FC (con especial atención a desempleados, trabajadores en situación de riesgo...).
- Creación de un marco de estímulo a las empresas para continuar con la inversión en formación y en el desarrollo de recursos humanos, a través de incentivos a la formación.
- Promoción de acuerdos de formación que favorezcan el acceso a la formación dependiendo de la situación personal y laboral del sujeto (e-learning, formación nocturna, formación en horas de trabajo, etc.).
- Favorecimiento de la colaboración entre instituciones formativas y empleadores en lo que respecta a la formación de trabajadores poco cualificados.
- Comienzo de acciones de reconocimiento y validación de aprendizaje no formal e informal bajo el amparo de los marcos nacionales de cualificación, (reconocimiento de competencias, conocimientos y habilidades independientemente de su contexto de adquisición, sobre todo aquellas que no llevan aparejadas la obtención de n título completo)
- Desarrollo de medidas conducentes a aumentar las tasas de participación en la formación continua de trabajadores poco cualificados de entre 25 a 64 años (mujeres, trabajadores con escasa cualificación, trabajadores de mayor edad, etc). Sobre todo, se habla de medidas de inversión.

Tabla 24. Actuaciones propuestas a los países miembros para alcanzar los objetivos establecidos con respecto a la formación continua para el período 2011-2020. Fuente: elaboración propia según *Comunicado de Brujas* (2010, p. 10-11)

En cuanto a los principales *resultados* a los que deberían llegar los Estados miembros, en materia de formación continua y permanente, a lo largo del primer cuatrienio considerado en las propuestas de Brujas (2011-2014), podríamos destacar los siguientes:

[90] Martínez Roget (2002) se hace eco de los datos aportados por Naciones Unidas. Así, este organismo considera que entre 1995 y 2020 en Europa y Norteamérica, el porcentaje de población en edad de trabajar descenderá del 62% al 58%, y que la población de 60 años o más se aproximará al 25% de la población total. Especial mención merecen los datos de España y otros países europeos. Por mencionar algunos, España, en el año 2000 tenía un 22% de población de 60 o más años; Alemania un 23% e Italia un 24%. Para el año 2050 se espera que estos porcentajes aumenten exponencialmente en el conjunto mundial pero con mayor virulencia en Europa y en los países mencionados, quedando en un 43% para España y un 35% y 41% para Alemania e Italia respectivamente.
No hace falta más que ver el retraso en la edad de jubilación o el llamamiento que el Gobierno alemán realizó en los últimos años a la juventud de otros países europeos para ofrecerles un puesto de trabajo estable y paliar de este modo el envejecimiento de la mano de obra del país.

- *Participación de los individuos en la formación continua y permanente:* poner en marcha incentivos y actuaciones para conseguir que un 15% de adultos participen en formación permanente hacia el año 2020.
- *Marco Nacional de Cualificaciones:* se insta a los países a que en este período hayan establecido su propio Marco Nacional de Cualificaciones, adaptado a los planteamientos del Marco Europeo. Esto propiciará la interrelación de las tipologías formativas, la construcción de itinerarios individuales más flexibilizados y la validación entre educación no formal e informal, apoyados por dicho instrumento.

Finalmente, este Comunicado señala que el año 2014 será el momento para elaborar una nueva lista de resultados previstos, y suponemos que también un informe con aquellos objetivos conseguidos y aspectos de mejora.

Antes de dar continuación a este epígrafe, debemos mencionar un detalle de importancia para la década que se plantea. Desde el año 2012, el planteamiento "*Educación y Formación 2020*" (*ET2020*) contribuye a la consecución de los objetivos de la *Estrategia Europa 2020*[91], gracias a la información que aporta a la misma (Comunicado de Brujas, 2010, p.20). Esta adhesión –que unifica el camino a seguir en diversos ámbitos a favor del crecimiento económico y el empleo en Europa– ha provocado que la documentación en materia de formación profesional y formación continua se vuelva más general. Cada uno de los Estados genera sus propios Informes individualizados, más exhaustivos, sobre la consecución de los objetivos educativos y formativos. Para ayudar a todo esto, se crea el ***Monitor de la Educación y la Formación***[92], una publicación de carácter anual que ofrece datos, cuantitativos y cualitativos, sobre el progreso de los sistemas de educación y formación de toda Europa. Su primera publicación data del año 2012. Además de incluir información global, viene acompañado de esos informes nacionales que de manera individualizada elabora cada país en cuanto a la consecución de objetivos formativos, entre otros.

El «Monitor» más reciente se publica en el año 2014. Uno de los objetivos para 2020 era pasar de un 10,5% a un 15% de sujetos de entre 25-64 años que participen en aprendizaje permanente (siendo incluida aquí tanto la formación de carácter no formal como la informal). No obstante, prosigue la escasa participación de los trabajadores poco cualificados y/o desempleados en la formación continua a pesar de los esfuerzos estatales. Si bien ha habido un aumento porcentual, pasando de un 9% en el año 2010 a un 10,5% en 2013, este continúa siendo insuficiente. Si echamos un vistazo al conjunto de países, "las tasas actuales de participación de los adultos en el aprendizaje permanente son inferiores al 10% en no menos de diecisiete Estados miembros y sólo seis (...) han superado en realidad el objetivo ET 2020" (Comisión Europea, 2014b, p. 77). Asimismo, en general, la mayor parte de las acciones de aprendizaje adulto son de carácter no formal, relacionadas con el mundo del trabajo y siendo promovidas por el empleador. La formación en la empresa toma como forma fundamental el seminario o la conferencia, de corta duración (Ibíd. p. 78). Es en las grandes empresas donde los empleados participan en formación con más

[91] La *Estrategia Europa 2020* o también conocida como *Europa 2020* es una estrategia de la Unión Europea para el crecimiento económico y el empleo. El objetivo es conseguir que la Unión Europea sea una economía sostenible, inteligente e integradora, con altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Para ello, la UE establece unos objetivos y propone que cada Estado miembro los adapte a sus circunstancias particulares, elaborando sus propias metas y estrategias. En este caso, el marco estratégico de "Educación y Formación 2020" se adhiere a esta Estrategia global, asumiéndose como ámbitos de actuación junto con la innovación, la sociedad digital, el clima, energía y movilidad, competitividad empleo y cualificaciones y lucha contra la pobreza.

[92] Este documento se compone de dos volúmenes. Uno, en el que se recoge la información relativa al conjunto de la Unión Europea y un segundo volumen configurado por los informes individuales de cada Estado miembro.

asiduidad mientras, en las Pymes, solo se forman uno de cada cuatro empleados. El perfil resultante del sujeto que se forma es el de un individuo joven y muy cualificado, trabajador en empresas de gran tamaño, con contrato indefinido, y con motivación hacia la participación en actividades de aprendizaje. Puede concluirse que, son los trabajadores que más lo precisan, los que menos se forman.

Asimismo, son varias las dificultades que los trabajadores encuentran para participar en formación continua. Entre ellas, sobresale la falta de apoyo del empresario o dificultades a la hora de compatibilizar el horario laboral. Esto último impide que un 16% de los trabajadores del territorio comunitario participen en acciones de formación para el trabajo. Otro obstáculo importante es el precio de la formación. Un 8,4% de los adultos consideran que las oportunidades de aprendizaje disponibles son bastante costosas.

Las políticas de fomento de oportunidades para el reciclaje de trabajadores y la mejora de habilidades son políticas indispensables pues aún existe falta de conciencia sobre los beneficios del aprendizaje permanente. Así, la "vinculación de los mundos de la educación y el trabajo, después de todo significa que aquellos que han completado la educación inicial –con o sin éxito–deberían ser capaces de encontrar su camino de regreso a la educación formal, no formal o informal" (Ibíd. p. 75).

También, en el año 2014, se publica el documento "*Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*" el cual recoge el progreso realizado en relación a la estrategia en general. Como conclusiones más destacadas resalta, el retroceso de la convergencia en diversos territorios europeos, a consecuencia de la crisis y los desequilibrios aparecidos y los datos poco alentadores en el logro de objetivos inscritos en ámbitos de empleo, investigación y desarrollo económico. No obstante, señala que "UE está en vías de cumplir o se acerca a los objetivos que se fijó en materia de educación, clima y energía" (Comisión Europea, 2014a, p. 24). Por otra parte, ha sido un acierto, según el documento, que los diferentes países establecieran sus propios objetivos según su idiosincrasia propia, lo que ha favorecido una mejor adaptación de las propuestas globales y una mayor implicación de las regiones europeas.

Para concluir este epígrafe debemos señalar que desde su puesta en marcha allá por el año 2006, se han realizado diversas convocatorias del ***Programa de Aprendizaje Permanente*** **(PAP)**, hasta llegar al año 2013[93]. Conviene recordar que este programa desarrollaba una serie de subprogramas o programas sectoriales destinados cada uno a un nivel educativo o formativo concreto.

[93] La última convocatoria encontrada en la web del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) data del año 2013. Para más información puede consultarse el siguiente enlace: http://www.sepie.es/oapee/inicio/pap/convocatoria.html

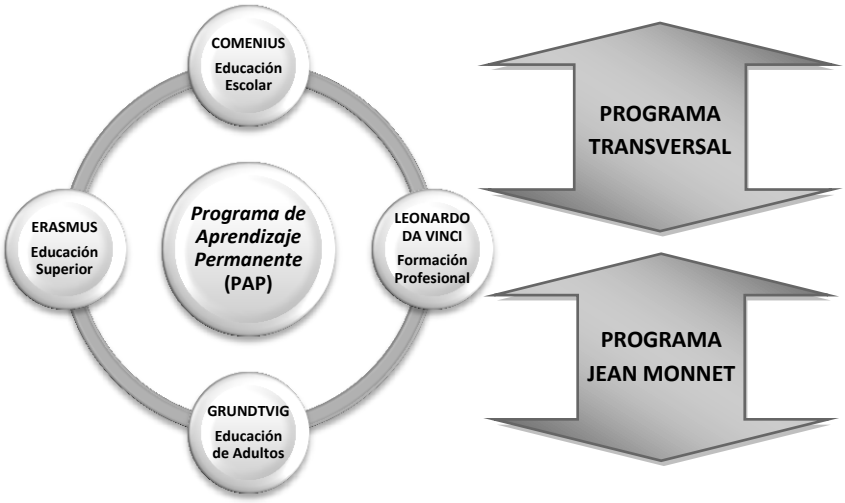


Figura 16. Programas sectoriales incluidos dentro del *Programa de Aprendizaje Permanente* (PAP). Fuente: elaboración propia

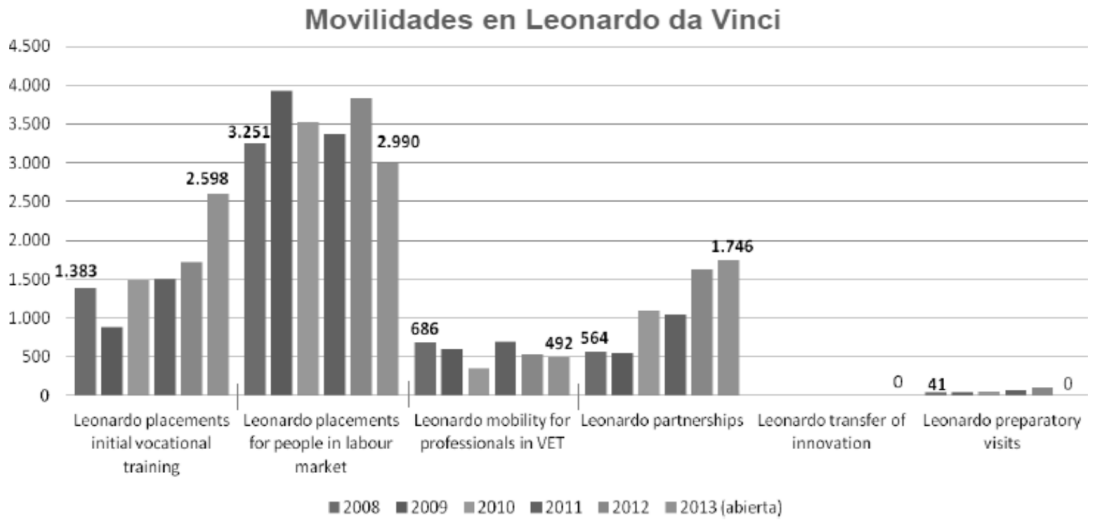
El Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos[94] (OAPEE) ha realizado un balance[95] con respecto al desarrollo del PAP desde su puesta en marcha en 2007. Para nosotros es de interés el Programa LEONARDO DA VINCI (LdV) vinculado con las actuaciones en materia de Formación Profesional[96].

En primer lugar, cabría destacar el logro de altas cotas de movilidad entre estudiantes, docentes y formadores y trabajadores a lo largo y ancho de todo el territorio europeo. En la Gráfica 1 podemos comprobar cómo la acción de movilidad de personas del mercado laboral incluye a un gran número de personas beneficiarias de las estancias internacionales.

[94] El OAPEE es un organismo responsable de recibir y transmitir toda la información relativa a los programas europeos en materia de educación. Asimismo, es interlocutora de la Comisión Europea y participa y gestiona proyectos europeos de carácter transnacional, entre ellos el PAP y el Programa ERASMUS. Puede consultarse información de este organismo en la Web oficial: http://www.oapee.es

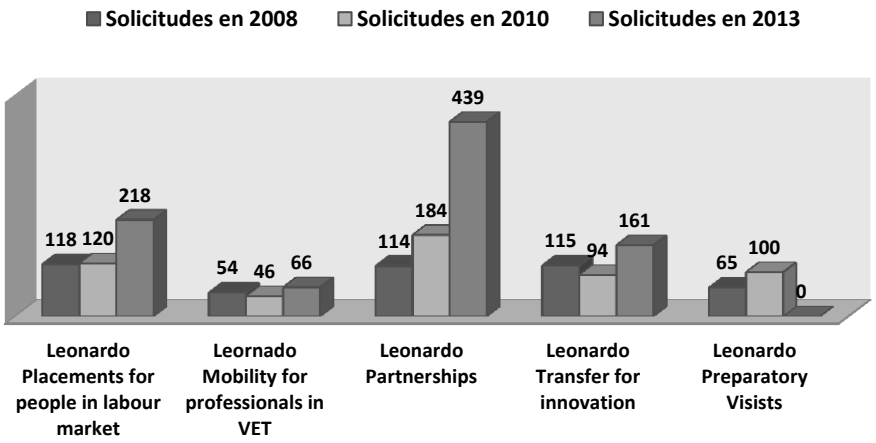
[95] El balance realizado por el OAPEE, así como otros eventos relevantes organizados en el marco de actuación de este organismo, puede consultarse en la Web http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/Eventos.html

[96] Más información sobre las acciones y proyectos del Programa LEONARDO DA VINCI de los últimos períodos en el siguiente enlace: http://www.adam-europe.eu/adam/homepageView.htm#.Uylrs86a8T4



Gráfica 1. Movilidad registrada para el programa LEONARDO DA VINCI en el período comprendido de 2008 a 2013. Fuente: OAPEE, 2014, p. 37

Por otro lado, este Organismo destaca el constante aumento, año tras año, de solicitudes enmarcadas en alguno de los subprogramas del PAP, tanto a nivel individual como institucional. Así, el Programa LEONARDO DA VINCI se sitúa en tercera posición en lo que a solicitudes se refiere, por detrás del programa COMENIUS y del programa GRUNDTVIG (OAPEE, 2014).



Gráfica 2. Evolución de solicitudes realizadas en España dentro del Programa LEONARDO DA VINCI (acciones vinculadas a la FC) para los años 2008, 2010 y 2013. Fuente: elaboración propia según datos de OAPEE (2014).

En la Gráfica 2 podemos constatar los niveles de participación, a través del número de solicitudes realizadas al Programa LEONARDO. Es el año 2013 el que comprende un mayor número de solicitudes para las acciones que podríamos enmarcar en la formación continua, a excepción de la acción denominada "visitas preparatorias", que no acumula ninguna solicitud.

De todas las acciones del LdV destaca, por su escaso número de solicitudes, aquella relativa a la movilidad de docentes y personal de formación. Por el contrario, las "estancias de personas en el mercado de trabajo" tienen gran éxito en el territorio español.

Con todo, conviene señalar que los datos reflejados en la Gráfica 2 se corresponden únicamente con solicitudes y no con las concesiones que las instancias pertinentes realizan tras las valoraciones oportunas. Los datos que podemos recabar alrededor de las solicitudes concedidas son de carácter global para el programa LdV, y no de cada acción en concreto –al menos según los datos que nos proporciona este Organismo–. En conjunto (OAPEE, 2014, p. 24), el año 2013 es el período que más solicitudes acumula para la totalidad de las acciones (1063 solicitudes), siguiéndole muy de cerca el 2012 (988 solicitudes). Si atendemos a las concesiones realizadas, el mayor número se realizaron en el año 2012 (497 concedidos). En líneas generales, podríamos afirmar que se produce un incremento paulatino tanto de solicitudes como de concesiones a lo largo del período 2008-2013.

España se convierte en el segundo país con más beneficiarios del *Programa de Aprendizaje Permanente* (PAP) tras Alemania, desde su puesta en marcha: unos 382000 beneficiarios alemanes frente a los 346000 beneficiarios españoles (OAPEE, 2014, p. 40), por delante de Francia o Reino Unido.

En lo que respecta al impacto a nivel europeo, cabe destacar que precisamos esperar hasta el año 2015 para analizar la totalidad de las estadísticas, pues los subprogramas del PAP finalizan en ese momento. No obstante, podemos afirmar que los sistemas formativos europeos se han visto muy influenciados por dicho Programa y que si "no hubiera existido estos años, las evoluciones en estos ámbitos estarían fragmentadas, las actividades se hubieran realizado a menor escala y con menos extensión y algunos resultados no se hubieran alcanzado" (OAPEE, 2014, p. 44). Concretamente, el programa LEONARDO DA VINCI ha conseguido adaptar la formación inicial y continua a las necesidades del mercado de trabajo y a una mayor transparencia en las equivalencias entre sistemas europeos.

Llegados a este término, solamente adelantaremos que a lo largo del año 2014, las diversas instancias europeas implicadas en formación profesional inicial y continua tienen previsto desarrollar un programa sucesor de este PAP, a lo cual seguiremos atentos para comprobar las posibles evoluciones en este sentido.

2.2 LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS POLÍTICAS DESARROLLADAS EN EL ESTADO ESPAÑOL

La Formación Continua en España se desarrolla dentro del marco de la Formación Profesional (FP), nivel educativo que en nuestro país se ha reestructurado considerablemente a lo largo del tiempo sobre todo a partir de los años noventa. Veremos términos como el de *Formación Profesional Ocupacional* (FPO) y *Formación Profesional Continua* (FPC) en lo que a su desarrollo legislativo se refiere. En nuestro país, se entendía por *Formación Ocupacional* aquella dirigida esencialmente a la inserción de los sujetos desempleados, teniendo más en cuenta a aquellos colectivos más desfavorecidos. De ella se ocuparía la Administración Pública encargada del empleo y los asuntos laborales, tanto estatal como autonómica. Su objetivo era "(...) potenciar la inserción y reinserción profesional de la población que demanda empleo, mediante la cualificación e incluso recualificación, a partir de la puesta al día de sus competencias profesionales para facilitarle el acceso al mundo del trabajo" (García Ruiz, 2006, p. 57). Se constituye como una de las herramientas esenciales de las políticas de empleo españolas desde los años 80 (s. XX)[97]. La *Formación Continua*, en su caso, atendía de manera especial a los

[97] Andrés (2005, p. 53) hace mención a aquellas actuaciones más importantes en las Políticas de Empleo españolas de las últimas décadas en relación a la FPO. Entre ellas destaca los *cursos formativos* pertenecientes al Plan FIP organizados

trabajadores ocupados, para su recualificación, reciclaje profesional y adaptación a las transformaciones del mundo productivo. La principal institución que gestionará la FC a nivel español a través de la puesta en marcha de una serie de programas de formación, será la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*[98].

Estos dos «subsistemas», junto con el de *Formación Profesional Reglada* (FPR) constituyeron el denominado el ***Sistema de Formación Profesional*** español. García Arce (2002) indica que en España se ha producido una evolución histórica de este Sistema, caracterizado por cuatro etapas. Una primera a la cual pone como inicio la *Ley de Formación Profesional de 1955*; una segunda etapa, que se iniciaría con el período democrático marcado por la promulgación de la *Constitución Española* y en donde se crearían las principales instituciones gestoras de este sistema y las leyes más relevantes en esta materia. En un tercer momento, la autora nos situaría en la promulgación de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) del año 1990, período en el cual surgen los *Acuerdos Nacionales de Formación Continua*[99] y el primer *Programa Nacional de Formación Profesional*. Finalmente, desde el año 1998 –momento en el que aparece el segundo Programa Nacional de Formación Profesional– hasta nuestros días, se situaría la cuarta y última de estas grandes etapas. Aquí es de destacar el nacimiento de los *III Acuerdos Nacionales para la Formación* (2000), del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL) o la promulgación de la *Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional* (2002).

Ahora mismo nos situamos en un momento en el que sería necesario ampliar esta última etapa con algunos de los avances en materia de FP o, incluso, realizar una nueva añadidura a la clasificación histórica aportada por la autora. No obstante, nos servirá de eje temporal para plantear realizar un recorrido *cuasi* cronológico a lo largo de las transformaciones que ha experimentado la Formación Profesional en España, insistiendo más profusamente en aquellos cambios que han afectado a la Formación Continua en particular. No debemos olvidar la división competencial que históricamente ha habido en el Sistema de Formación Profesional en nuestro país[100] y que aún pervive actualmente. Sin duda marcará el rumbo del modelo y de las actuaciones en materia de formación continua, tal y como podremos comprobar.

2.2.1 Inauguración de la Formación Continua en la legislación española (Primera Etapa).

El primero de los hitos histórico-legislativos que deberíamos mencionar en este primer período es la ***Ley de 20 de julio de 1955 sobre «Formación Profesional Industrial»*** (FPI).

---

por el INEM (posterior Servicio Público de Empleo Estatal o SEPE), por las instituciones autonómicas responsables de la materia de empleo, por centros colaboradores o por centros homologados. También habla de las *acciones formativas* dentro del *Programa de Empleo – Formación* en *Escuelas Taller* y *Casas de Oficio* (surgido en torno al año 1994) y las *acciones formativas* del *Programa de Talleres de Empleo* (aparecidos en 1999).

[98] Esta es la nomenclatura que recibe actualmente el organismo gestor de la formación continua en España perteneciente al Sector Público Estatal, y que se encarga de coordinar los recursos en materia de formación que se reciben. No obstante, desde su creación ha adquirido numerosas nomenclaturas como por ejemplo, FORCEM, *Fundación para la Formación Continua*.

[99] García Arce (2002, p. 37) indica que es en este momento cuando se sienta la "piedra angular" de la regulación de la formación continua en nuestro país con la inclusión de patronal y sindicatos en la gestión y negociación de este subsistema concreto, gracias a la promoción de la "concertación y el diálogo social" entre los diferentes agentes sociales.

[100] Hasta 1931 el Sistema de Formación Profesional en España era competencia exclusiva del Ministerio de Trabajo y de los Patronatos de las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo, pero poco a poco se fue estableciendo una división competencial en materia educativa y materia laboral en lo que se refiere a las políticas de formación y trabajo, hasta llegar a la *Ley Orgánica de Formación Profesional de 1955*, la cual marca el verdadero comienzo de la FP actual (Rial Sánchez y Lorenzo Moledo, 2009).

Aunque con anterioridad a la promulgación de esta Ley, se habían sucedido ya una serie de disposiciones[101] reguladoras de la Formación Profesional, es con esta Ley cuando se institucionaliza definitivamente este nivel de enseñanza en España. La razón de su promulgación no es otra que el incipiente desarrollo industrial de nuestro país en aquel momento, lo que a su vez motivó la necesidad de adaptar tanto la legislación educativa y laboral como los propios trabajadores a estas transformaciones (preámbulo de *Ley de 20 de julio de 1955*). De hecho, Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009) retratan el panorama del momento, mencionando los pactos militares establecidos con Estados Unidos (establecimiento de bases americanas en España), la inversión empresarial y los fenómenos migratorios campo-ciudad que llena de mano de obra el área urbana y la industria. No obstante, Martínez Usarralde (2002, p. 20) afirma que aunque la referencia al crecimiento económico, a la industrialización y a la adaptación formativa de los trabajadores está muy presente en el *preámbulo* normativo, lo único que se observa en el contenido subsiguiente de la ley es "poner orden en un área cada vez más complicada y más heterogénea".

La Formación Profesional que propone esta disposición se centra en la "adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales en la industria" (art. 1º), a lo largo de cuatro etapas (Preaprendizaje, Aprendizaje, Maestría y Perfeccionamiento) de nueve años de duración[102]. Son las etapas tercera y cuarta las que más afinidad poseen en relación a la formación continua que hoy día conocemos. El período de Maestría (art. 9º) tenía por finalidad la formación del Oficial y del Maestro Industrial, siendo obligatorio obtener los certificados laborales de aptitud requeridos al respecto. Por tanto, se preveía un tipo de formación que proporcionaba nuevas cualificaciones y especializaciones a trabajadores ya integrados en una empresa, pero que deseaban ascender de categoría profesional. Así, se exigía, entre otras cuestiones[103], "la categoría laboral mínima de Aprendiz Titulado o de Oficial de Tercera" (art. 42º).

El currículum de esta etapa se centraba en que el sujeto, de manera obligatoria, conociera "(...) el manejo, estructura interna y la adecuada utilización de todas las máquinas y herramientas que constituyen la correspondiente sección de la empresa" (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009, p. 25). Y en relación a la propia empresa, también debía poseer una serie de conocimientos sobre su organización, y la coordinación de grupos y distribución del trabajo, dentro de la misma. Actuaba como mando intermedio dentro de la empresa (Martínez Usarralde, 2002).

La etapa o "grado de perfeccionamiento" (art. 45º) era un conjunto de estudios sobre determinadas técnicas o profesiones cuyo objetivo esencial se dirigía a proporcionar a los alumnos la especialización, el adiestramiento práctico y los conocimientos en técnicas de "notoria importancia nacional". También se hacía mención al fomento de aptitudes y cualidades tales como la iniciativa personal, de manera que todo en su conjunto contribuyera a su labor de "jefes de equipos industriales". Es por ello, que únicamente podían cursarlo en los Institutos Politécnicos Industriales, los Oficiales y Maestros

[101] El profesor Antonio Rial Sánchez realiza un recorrido histórico sobre diversas disposiciones reguladoras de la FP, llegando a remontarse hasta el s. XVIII en sus referencias. De esta forma, habla de cuatro fases al tratar los "cimientos de la Formación Profesional" (1997, p. 18) aludiendo a la creación de las primeras Escuelas profesionales e industriales en España, pasando por las disposiciones inmediatamente anteriores a la Ley de 1955. Entre estas últimas debemos destacar, por su importancia, el *Estatuto de Enseñanza Industrial* de 1924, el *Estatuto de Formación Profesional* de 1928, y la *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional* del año 1949 (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009). Su última etapa se sitúa en la *Ley General de Educación* de 1970 y la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* del año 1990.

[102] Con posterioridad se reduciría la duración de estas enseñanzas, pasando a abarcar un período de 7 años y de dos etapas: Aprendizaje y Maestría Industrial (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009).

[103] Los otros requisitos son: poseer el Certificado Académico de Aprendiz en prácticas o el título de Bachillerato Laboral (art. 42º).

Industriales que hubieran sido seleccionados para ello por las empresas o las Escuelas de Maestría. La única condición impuesta era que los seleccionados hubieran ejercido sus categorías laborales por un período de al menos dos años. A lo largo de esta etapa y en régimen becario en las diversas secciones del centro, el sujeto se formaría mediante "cursos de carácter monotécnico, prácticas de taller o de laboratorio, ciclos de conferencias teóricas y viajes de estudio por España o por el extranjero" (art. 45º).

Por otro lado, se instaba a la realización de determinados "cursos de extensión cultural" (art. 24º) y "cursos sistemáticos o libres de perfeccionamiento y especialización" (art. 25º) que podían ser establecidos por las Escuelas de FPI o las empresas, con el objetivo de formar a especialistas y cualificar a los trabajadores. Éstos se configurarían por una serie de asignaturas técnicas versadas sobre enseñanzas especiales (complementarias a los estudios cursados) y sobre materias de interés en el ámbito laboral para su aplicación.

Asimismo, es de destacar que se solicitaba la colaboración de la propia empresa (industria, denominada en este caso) para el desarrollo de estas enseñanzas (art. 12º). De hecho, era de obligatorio cumplimiento por parte de las empresas una serie aspectos tales como la solicitud a todo trabajador (técnico u obrero) que se incorporara a la misma o que renovara su contratación, la titulación, diplomas y certificados que acreditasen su categoría laboral; acoger a un número mínimo de aprendices entre su plantilla, garantizándoles la formación acorde a su puesto y la remuneración establecida en la reglamentación laboral; facilitar la asistencia de oficiales y maestros industriales a los cursos de perfeccionamiento y especialización; contribución con la tasa destinada a la formación profesional; y, proporcionar la información que solicitase la Administración para la elaboración de los Planes Nacionales de Formación Profesional Industrial.

El control del cumplimiento de estas cuestiones correría a cargo de la Inspección, en colaboración con organismos del Ministerio de Trabajo del momento. También se contempla un reconocimiento o mérito preferente denominado "Empresa Ejemplar" (art. 12º) para la cooperación con las finalidades establecidas en esta Ley.

Nos parece necesario realizar un pequeño inciso para profundizar brevemente en la cuota de Formación Profesional. Haremos las primeras observaciones con respecto al modelo de financiación de la formación continua instaurado en nuestro país. Según el articulado de la Ley de 1955, es el *Decreto de 8 de enero de 1954 por el que se modifica la cuota de seguros sociales* el que introduce la cuota de formación profesional.

Para lograr una masa laboral más cualificada y un aumento de la producción, el Decreto, en su artículo 1º establece un incremento de "la cuota de Seguros Sociales Obligatorios en un uno por ciento, destinado a la formación profesional". Los trabajadores contribuirán con el 20% y los empresarios con el 80%[104].

En el artículo 12º de la Ley de FPI de 1955 se dice, textualmente, que dicha tasa de FP "quedará incrementada a partir de la fecha de promulgación de esta ley en un cincuenta por ciento para las industrias privadas y en un cien por cien para las de propiedad estatal o las de carácter paraestatal, cuyo aumento corresponderá a abonar a los empresarios". Este aumento iría destinado al sostenimiento de los centros de formación profesional. Sin embargo, la *Orden de 31 de mayo de 1957* añade una serie de excepciones en el aumento de la tasa. Concretamente establece que esta podrá reducirse si las empresas, además de cumplir con los requisitos del artículo 12º de la Ley de 1955, cumplen otras dos exigencias: organización de escuelas propias u otros centros (oficiales o reconocidos) de formación profesional sistemática y gratuita para sus propios operarios; y, contribución a la

[104] Una *Orden de 30 de enero de 1954* (B.O. de E., nº 31) confirma estas cuotas establecidas tanto a empresa como a trabajadores/as.

especialización, capacitación o perfeccionamiento de los operarios, a través de varias formas (*apartado 1º* de la *Orden de 31 de mayo de 1957*):

- Costeando becas de viaje para acudir a los cursos de Formación de Instructores y Mandos Intermedios de la industria, organizados por las instituciones formativas.
- Sufragando la estancia de una selección de operarios, en centros docentes o de trabajo españoles o del extranjero, o también en el Instituto Politécnico Industrial[105] para especializarse o perfeccionarse en alguna técnica industrial.
- Organizando, para todos los operarios de la empresa, la aplicación de nuevos métodos o técnicas de producción, formación acelerada o cursos de extensión cultural que contribuyan a elevar su nivel social.
- Ampliando el porcentaje de aprendices que obligatoriamente debe asumir la empresa.
- Realizando subvenciones a la Junta de Formación Profesional Industrial[106].

La reducción llegará a ser de un 75% en el caso de aquellas empresas que mantengan Escuelas de FPI exclusivamente propias, o de hasta un 30% en los casos restantes. Así a todo, será el Ministerio el que finalmente establezca la tasa de reducción, aplicable, según da a entender la disposición, única y exclusivamente a las empresas privadas (apartado 4º de la *Orden de 31 de mayo de 1957*).

Estamos de acuerdo con Martínez Usarralde (2002) cuando afirma que la participación de la empresa en esta ley es muy significativa, al colaborar con recursos económicos (cuota para FP) y pedagógicos (escuelas de aprendices integradas en las mismas) de carácter propio. Pero también coincidimos con esta autora cuando señala que la *Ley de Formación Profesional Industrial* de 1955 trata de reforzar la línea "no formal" de la FP, al desarrollar en gran medida la formación continua. No solamente le otorga un lugar central sino que también trata de acomodarla a la Formación Profesional de carácter reglado al situarlas, por ejemplo, en los mismos centros formativos.

En este orden de ideas se puede citar al profesor Rial Sánchez (1997), quien afirma que la formación no reglada o no formal es creada, legislativamente hablando, en 1964 bajo la promulgación del ***Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO)***, recogido en la *Orden de 8 de abril de 1964*, y posteriores normativas adaptativas del mismo.

El PPO tenía como objetivo principal "dar posibilidad de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificados y especializados" (preámbulo de la *Orden de 8 de abril de 1964*). Para conseguir este objetivo se crea un organismo, la Gerencia del Programa de Promoción Profesional, cuyas funciones versarán en torno a la configuración de los programas formativos, establecimiento y determinación de centros, coordinación y organización de los medios

[105] Como hemos visto, eran los centros de formación para el último grado de especialización y perfeccionamiento al que únicamente podían optar los Oficiales y Maestros Industriales. Dependientes del Ministerio de Educación Nacional, actuaban como Escuelas Superiores de Maestría, y sus finalidades eran "el adiestramiento profesional en técnicas especiales de los Oficiales y Maestros Industriales seleccionados (...) por las empresas privadas o por las Escuelas de Maestría; la mejora de los métodos y condiciones del trabajo industrial y la formación de mandos intermedios de la Industria" (art.25º de la *Ley de 1955*).

[106] La Junta de Formación Profesional Industrial era el organismo, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, responsable de gestionar y organizar la Formación Profesional Industrial (art. 14º de la *Ley de 1955*). Entre sus funciones se enumeraban el análisis de las necesidades del ámbito de la industria para proponer los planes de estudio; autorizar y/o reconocer a los centros no oficiales, reglamentos y planes de estudio; resolver discrepancias que pudieran surgir entre las empresas y las Juntas Provinciales de FPI en relación a las tasas de aprendizaje; administrar sus propios recursos; promover la colaboración entre iniciativas oficiales y privadas de FPI; e, informar de actividades y planes que los Ministerios implicados en la formación profesional realicen.

financieros y materiales y distribución de los recursos, control de lo previsto en el Programa de PPO, etc.

Son colaboradores en este programa, como órganos administrativo y técnico respectivamente, tanto la *Sección de Formación Laboral* como el *Servicio de Universidades Laborales*[107]. La Sección se encargará del aspecto puramente administrativo, controlando el desarrollo de los programas (incluso realizando estudios y estadísticas) o tramitando expedientes relativos a los cursos, centros y programas. A la Sección de Universidades Laborales le corresponderán las tareas de carácter didáctico y de provisión de recursos materiales y espaciales que envuelven al Programa.

Seis años después de que comenzara el PPO, es promulgada en España la ***Ley General de Educación (1970)*** la cual reformaba el sistema educativo, afectando también a la Formación Profesional reglada en España.

A pesar de los grandes cambios que se proponen en cuanto al nivel de FP, no aparece referencia alguna a la formación continua como tal. El *Capítulo IV* dedica sus líneas a la "Educación permanente de adultos" (art. 43º a art. 45º). Aquí sí se menciona la "actualización y reconversión profesional" mediante cursos (art. 43º) debidamente organizados por el Ministerio de Educación (quién los regulará), Organizaciones Sindicales, entidades empresariales o sectores (entiéndase del mundo productivo). Se podrán seguir enseñanzas "de perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional" así como el desarrollo y extensión cultural en centros creados al respecto o en centros ordinarios a petición de grupos o sectores que lo soliciten (art. 44º.1-b). El carácter profesionalizador de la Universidad se deja patente en el apartado segundo del artículo 44º cuando se establece que será esta entidad la que pueda organizar cursos de perfeccionamiento profesional en colaboración con instituciones y/o Colegios Profesionales.

Para poner en marcha las actuaciones de reconversión o perfeccionamiento profesional se estima oportuno atender a las posibles investigaciones que se realicen bajo el ámbito territorial (comarcas) y con unos destinatarios concretos (grupos sociales), atendiendo a las programaciones de formación de adultos, las metodologías y técnicas necesarias según la profesión, la calificación, la psicología de los adultos y los valores sociales (art. 45º.1). Sin embargo, será el Gobierno, a través del MEC, el que, por un lado, estimule las actuaciones privadas en esta materia; por otro, se reserve el derecho de planificar e impulsar la educación de adultos en base a lo que se dicte desde las políticas activas de empleo y de promoción social; y, finalmente, elabore y apruebe los programas educativos en esta cuestión.

A pesar de todo esto, sí que debemos concederle la importancia que se merece a una Reforma que constituyó el caldo de cultivo para posteriores transformaciones educativas y, particularmente, en lo relativo a la Formación Profesional. Como veremos, dichas serán constantes, sobre todo por la situación que se estaba viviendo en nuestro país en la década de los 70. Hacia finales de este período la situación laboral en España no era alentadora: el

[107] Las *Universidades Laborales,* creadas por el Ministerio de Trabajo y las Mutualidades Laborales, se reconocen por primera vez jurídicamente en la *Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial*, admitiendo su labor y experiencia en las enseñanzas que imparten. El artículo 46º de la Ley de 1955 establece que podrán ser Universidades Laborales los Centros Superiores de Formación Profesional que además cumplan una serie de disposiciones y requisitos que establezca el Gobierno. En estas Universidades se desarrollan, además de las enseñanzas regladas, cursos de formación profesional destinada a adultos, los cursos de perfeccionamiento o los de readaptación, entre otros, con una gran afluencia de alumnado y apertura de centros en el territorio nacional (Fernández y González, 1975). El Ministerio de Educación Nacional y el de Trabajo promulgan conjuntamente, mediante *Orden de 12 de julio de 1956* y con carácter provisional, los Estatutos de las Universidades Laborales, definiéndolas como instituciones superiores "de cultura del ámbito del trabajo, en la triple dimensión humana, técnica y profesional (...)" (*Capítulo I, Base 1ª*).

número de puestos de trabajo disminuía y el número de personas activas aumentaba. Las tasas de desempleo se incrementaban a una velocidad vertiginosa. Todo ello, junto con los cambios en el mundo productivo, creaba una situación compleja que persistiría casi toda la década de los 80. En consecuencia, era precisa una modificación de las políticas de empleo existentes en el territorio español.

Tras la promulgación de la Ley General de 1970, se producen más cambios vinculados a la formación continua. El más relevante fue la creación del ***Servicio de Acción Formativa (SAF)*** en el cual se establece que la formación es una prestación promovida por la Seguridad Social (art. 1º.1 del *Decreto 3206/1973* que promulga este organismo). Asumía las funciones del Programa de Promoción Profesional Obrera (Pérez Esparrells, 2001) ya que las diferentes experiencias realizadas desde el año de su implantación, 1964, requerían de una simplificación y coordinación en sus sistemas de gestión.

El SAF se constituirá como el organismo a través del cual se ejecuten de manera preferente las acciones formativas. Sustituye a la antigua Gerencia de los PPO y asimila las funciones que determinados organismos de las Universidades Laborales desempeñaban en esta materia concreta. Aunque el *Decreto 3206/1973* no señala su estructura ni sus funciones, sí dispone que su financiación procederá tanto del Ministerio de Trabajo como de los conciertos (públicos y privados) que se establezcan con todas las organizaciones posibles para atender las demandas de formación (art. 1º.2).

Asimismo, abre la posibilidad de contratar a expertos o personal temporal para una mejor cobertura de las acciones (art. 2º.2). El personal temporal (con contrato de duración no superior al período de vigencia del Plan) tendría derecho a una plaza en la organización (empresa o entidad) en la que estuviera prestando sus servicios.

En 1975 el SAF pasa a denominarse ***Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF)***, ante una nueva reestructuración y mejora de servicios en materia de empleo (art.3º.2 del *Decreto-Ley 1/1975* que lo promulga). Los motivos no son otros que atender a la normativa internacional incluyendo dos principios fundamentales: "la democratización de los órganos de gobierno y consultivos, mediante la participación permanente de trabajadores y empresarios a través de representantes designados" y "la unidad de gestión, con la consiguiente economía de medios" en la Seguridad Social (preámbulo del *Decreto-Ley 1/1975*). El diálogo social entre los representantes de los actores del mundo productivo (trabajadores y empresarios)[108] es inexcusable, como también lo es la gestión conjunta de la Seguridad Social de posibles situaciones a las que enfrenta un trabajador. Percibimos igualmente una reducción hacia la atención a la persona ocupada, mencionándose solamente funciones concernientes a la "colocación de los trabajadores" (art.1º, *Decreto-Ley 1/1975*) y el "registro, certificación y efectividad de las prestaciones por desempleo" y también para las prestaciones complementarias (art. 2º.2, *Decreto-Ley 1/1975*).

Finalmente, para la financiación de los Servicios de Empleo se hará a través de la "cuota de la Seguridad Social que se determine" (art. 5º) y también a través de subvenciones estatales.

El *Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre* integra al SEAF y al Programa de Promoción Profesional Obrera en un mismo organismo (art. 4º.1): el ***Instituto Nacional de Empleo*** **(INEM)**. Este nuevo organismo asumirá también funciones de los Servicios de Universidades Laborales. Esta reestructuración se debe a tres motivos:

[108] De hecho, la estructura del nuevo SEAF estará constituido paritariamente, entre otros, por representantes de trabadores y empresarios (art. 4º del *Decreto-Ley 1/1975*).

a) Las necesaria simplificación de entidades gestoras (...), racionalización de sus funciones y descentralización de tareas administrativas.
b) Reasunción por parte del Gobierno de las funciones asumidas años atrás por la "Seguridad Social" (...), al considerarse impropias de la misma.
c) Establecimiento del principio de "caja única" en todo el sistema de Seguridad Social.

Preámbulo del *Real Decreto-Ley 36/1978*

El INEM es un organismo autónomo, con personalidad jurídica propia (art. 5º.1) y con "amplias funciones de asistencia a trabajadores y empresas y con un extenso cometido, igualmente, en materia de formación y reconversión profesional" (*Preámbulo* del *Real Decreto-Ley 36/1978*). Parece recuperarse pues el espíritu de atención al trabajador ocupado que se había perdido en la anterior etapa.

Uno de los recursos de los que dispone el INEM para hacer frente a sus funciones es la ya mencionada cuota de FP, establecida en este caso en el 0,80% a la base de cotización[109] siendo repartida por el Gobierno en proporción a la función formativa profesional que se realice en cada entidad.

2.2.2 La Formación Continua a inicios del período democrático: primeros antecedentes del actual Sistema de Formación Profesional (Segunda Etapa).

Pedraza (2000) señala una serie de antecedentes esenciales que han contribuido a la reforma del Sistema de FP en su conjunto, y que también han supuesto novedades en la formación continua de los trabajadores.

Constitución Española (1978)	Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 331, de 29 de diciembre de 1978
Estatuto de los Trabajadores (1980)	*Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores* (BOE, nº 64, de 14 de marzo de 1980)
Ley Básica de Empleo (1980)	*Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo* (BOE nº 250, de 17 de octubre de 1980)
Acuerdo Económico y Social (1985 - 1986)	*Acuerdo* firmado por el Gobierno, CEOE, CEPYME y UGT, para el período de 1985 y 1986 (BOE, nº 243, 10 de octubre de 1984)
Consejo General de Formación Profesional 1986	*Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional* (BOE de 10 de enero de 1986), modificada por la *Ley 19/1997, de 9 de junio* (BOE, nº 138, de 10 de junio de 1997)
Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP)	*Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (BOE nº 303, 19 de diciembre de 1990)

Tabla 25. Algunos antecedentes de la reforma del Sistema de Formación Profesional en España. Fuente: elaboración propia según información obtenida en Pedraza (2000)

En la ***Constitución Española*** se hacía un reconocimiento explícito al derecho fundamental a la formación continua de los trabajadores ocupados. Hemos de referir aquí el artículo 40º.2 donde se establece la obligación de los poderes públicos a llevar a cabo políticas de formación y readaptación profesional de los trabajadores[110]. La creación del INEM pretende responder, en parte, a este artículo constitucional (Rial Sánchez, 1997). La formación de los trabajadores tanto ocupados como empleados, es a partir de este momento, un asunto tratado conjuntamente en las políticas de formación y de empleo. Aspecto que se mantendrá, aunque con idas y venidas, a lo largo del desarrollo legislativo en esta materia, como veremos más adelante.

[109] Establecida en el *Real Decreto-Ley 15/1976, de 10 de agosto, por el que se modifica la base de cotización y se perfecciona la acción protectora por desempleo*.
[110] Otras obligaciones de los poderes públicos son: velar por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizar el descanso necesario de los trabajadores (limitación de la jornada laboral, vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados).

El ***Estatuto de los Trabajadores*** (1980) señalaba que "*la promoción y la formación profesional*" era uno de los *derechos de los trabajadores*, incluido en aquellos relativos "a la relación de trabajo"[111] (art. 4º.2). Si un trabajador está realizando algún tipo de estudio conducente a la obtención de algún título académico y profesional, este tiene derecho a recibir los permisos que sean necesarios para concurrir a los exámenes, y la preferencia de elegir turno de trabajo de manera que pueda compatibilizar trabajo y formación (art. 22º.1). Asimismo, contempla la adaptación de la jornada de trabajo para la asistencia a cursos de formación o la concesión de permisos de "formación o perfeccionamiento", conservando su puesto de trabajo. Será en los convenios colectivos[112] donde se recojan las condiciones concretas a la hora de ejercer estos derechos por parte del trabajador (art. 22º.2).

La *formación en prevención de riesgos laborales y seguridad en el trabajo* también era importante en el Estatuto. Aunque parece un tema novedoso, lo cierto es que ya se insistía en la obligatoriedad del empresario a facilitar una "formación práctica y adecuada en materia de seguridad e higiene a los trabajadores (...)" (art. 19º.4). Esta formación debía ofrecerse a la plantilla en tres situaciones diferenciadas: en el momento de su contratación; al cambiar de puesto de trabajo; o al emplear una nueva técnica que pudiera implicar riesgos graves. Pero es también obligación del mismo trabajador realizar estos aprendizajes y las prácticas que se establezcan, tanto si la formación se produce en su puesto de trabajo o en horas no laborales (descontándose de la jornada laboral las horas que impliquen dicha formación).

Por otro lado, se entendía que la *formación permitía ascender de categoría profesional* (formación que el trabajador puede realizar de manera continuada y en paralelo al desarrollo de su puesto de trabajo –art. 24º.1–). Igualmente se hacía alusión a los contemplándose incluso los "*Planes de formación profesional en la empresa*" cuyo desarrollo y ejecución era decisión del empresario, pasando antes por el análisis e informe del Comité de Empresa.

La ***Ley Básica de Empleo***, promulgada también en 1980, remarcaba al igual que el Estatuto de los Trabajadores, la importancia y el derecho que todo trabajador tenía y tiene a la formación profesional. Establecía las primeras medidas de *política para el fomento del empleo*, siendo uno de sus objetivos concretos "lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo (...) mediante la adopción de medidas que posibiliten la información, orientación, formación y promoción profesionales" (art. 2º). Dentro de esas medidas, cabe destacar el "*Programa de Formación Profesional Ocupacional*" (art. 14º) para trabajadores ocupados y desempleados. Sería el INEM el responsable de esta labor, además de realizar una clasificación uniforme de las distintas ocupaciones de nuestro país (art. 45º.1) y la certificación profesional de las ocupaciones.

La suscripción del ***Acuerdo Económico y Social***[113] (AES) de 1984 es importante porque establece compromisos entre las partes firmantes (Gobierno, CEPYME, CEOE y sindicato UGT) a la vez que señala el papel fundamental de la formación para hacer frente

[111] En el artículo 4º del Estatuto de 1980 se diferenciaban dos secciones. La primera hacía referencia a los *derechos básicos* de los trabajadores (trabajo y libre elección de profesión, libre sindicación, negociación colectiva, huelga...) mientras que la segunda sección se dedicaba a los *derechos en relación al trabajo* (ocupación efectiva, no discriminación, integridad física...).

[112] En dichos convenios colectivos también se deberá establecer una serie de Programas de Formación Profesional dentro de la propia empresa.

[113] Publicado por *Resolución de 9 de octubre de 1984, del Instituto de Mediación, Arbitraje y Conciliación, por la que se acuerda la publicación del Acuerdo Interconfederal para la Negociación Colectiva 1985-86, integrante del Acuerdo Económico y Social (AES), suscrito por la Unión General de Trabajadores (UGT) y las Confederaciones Empresariales CEOE y CEPYME*.

a la situación de cambios y dificultades que atravesaba el país en aquel momento[114]. En definitiva comienza a tratar con rigurosidad la Formación Profesional y su deficiente situación hasta el momento.

Destaca la creación de un "*Fondo de Solidaridad*" (art.8º) con características similares al Fondo Social Europeo (FSE). Para su financiación se contarán con aportaciones de "terceras partes" (art. 8º), por los trabajadores y empresas (estableciéndose una cotización excepcional para su financiación, del 0,56% sobre la base de cotización por Formación Profesional, repartida en 0,28% dado por la empresa y 0,28 a cargo del trabajador), y por los Presupuestos Generales del Estado.

Conviene señalar además que el AES considera (al igual que hiciera el Estatuto de los Trabajadores), la cuestión de la *seguridad e higiene en el trabajo*, aunque ampliando algunos aspectos y omitiendo otros. De este modo, ya no se menciona la «obligatoriedad» del empresario a la hora de formar a sus trabajadores en materia de seguridad e higiene. Por el contrario, se habla de "dar prioridad, potenciar o estimar preciso" la inclusión de determinadas medidas y actuaciones, como la seguridad e higiene en el trabajo en los planes y programas de Formación Profesional (dentro de los cuales se encuentra la formación continua), promoviendo acciones formativas e informativas de carácter proactivo, con el fin de evitar accidentes de trabajo.

Añadir a todo lo relatado anteriormente que, en estos momentos, se sientan las primeras bases para la creación del ***Consejo General de Formación Profesional*** (CNFP)[115] con carácter tripartito. Según el *AES*, sería de su competencia aconsejar al gobierno en materia de FP; la elaboración, actualización generalizada y el control en la ejecución del "Programa Nacional de Formación Profesional Reglada y Ocupacional"; entre otras. En él se encuentran representados, entre otros, los agentes sociales y el gobierno (de ahí su carácter tripartito).

Podemos considerar el *Acuerdo Económico y Social* como el origen del ***Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*** (más conocido como Plan FIP), puesto en marcha por primera vez en 1985 a través de una *Orden de 31 de julio de 1985*. La renovación de este plan se establecía con carácter anual de manera que pudiera adaptarse con mayor facilidad a los cambios del mundo productivo. No obstante, la Administración decidió

[114] Período de grandes dificultades, con una situación de desempleo bastante desalentadora. Según datos consultados acerca del número de parados existentes en España en 1984 (siendo el análisis realizado en los cuatro trimestres que componen el año), la cifra se situaba en torno a los 2,7 millones de parados, aumentando este número a 2,9 millones en el último trimestre anual (Fuente: Instituto Nacional de Estadística - www.ine.es, 30/01/2013). Además, en aquel momento se consideraba que esta situación deficiente era causa del alejamiento de la formación profesional de las necesidades reales de los trabajadores (Rahona, 2009).

[115] Se trata de un organismo que sustituye a la denominada *Junta Coordinadora de la Formación Profesional* (establecida en la *Ley General de Educación de 1970-disposición final primera*), asumiendo sus competencias y responsabilidades. Aunque en el Acuerdo Económico y Social ya se establecen unos pequeños trazos del CGFP, se creará mediante la *Ley 1/1986, de 7 de enero*. El consejo tendrá carácter consultivo y tripartito, configurado por el Ministerio de Trabajo, las Organizaciones empresariales y las Organizaciones sindicales más representativas del estado. Sus funciones esenciales son la participación institucional y el asesoramiento al Gobierno en materia de Formación Profesional aunque también se le atribuye una serie de competencias referidas a actuaciones a realizar en materia de Formación Profesional en las Administraciones Públicas implicadas (educativa y laboral): elaboración, propuesta y control del Programa Nacional de Formación Profesional, informar los proyectos de planes de estudios y títulos de FP, realizar propuestas sobre cualquier asunto relativo a formación y orientación profesional así como evaluar y hacer el seguimiento de las acciones de FP. El funcionamiento del Consejo General se detalla en un Reglamento recogido en el *Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero*, y que debe elaborar la propia entidad. En 1997 se promulga la *Ley 19/1997, de 9 de junio*, que modifica algunos aspectos de la norma de creación del Consejo, debido a la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas. Así, se da cabida en su estructura y en las competencias a los representantes de las CC. AA., debiendo realizar una labor coordinada y conjunta. Además, se modifican sus funciones, considerándose ahora como un organismo de participación institucional de las administraciones públicas.

concederle un carácter más permanente y en 1990 aparece el *Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre* que lo regula.

El Plan FIP establecía la reorientación de las medidas en Formación Profesional Ocupacional, desarrollando siete programas diferenciados[116]. Nos interesa especialmente aquel que incluía al sector de trabajadores ocupados: "*Programa de Formación Profesional Ocupacional en sectores o empresas en reestructuración y para personas ocupadas y trabajadores autónomos*" (art. 1º.2). En realidad, eran dos programas diferenciados (artículo 11º y 12º) dirigidos, por una parte, al reciclaje profesional de sujetos que "(...) pertenecieran a empresas en reestructuración o que estén afectadas por expedientes de regulación de empleo (...)"; y por otra, a aquellos trabajadores en activo de cualquier nivel o categoría, incluyendo a aquellos que trabajan por cuenta propia. Los cursos formativos serían gestionados por el INEM, que también homologará los planes de formación de las empresas que así lo solicitasen. Las medidas más destacadas en cuanto a estos programas son:

- *Subvenciones a las empresas por parte del INEM*, cuando los programas se desarrollasen en jornada ordinaria de trabajo. Su objetivo era compensar el coste salarial de dicha jornada equivalente al 50% del salario mínimo interprofesional vigente, en proporción del número de horas de formación (art. 13ºy 31º).
- *Subvenciones a empresas que desarrollen directamente la formación*, con el requisito de homologación del Plan de Formación por el INEM (art. 31º).
- *Concesión de ayudas para transporte y/o manutención* para trabajadores que debían desplazarse de su localidad de residencia para asistir a los cursos formativos (art. 24º).
- Asistencia gratuita de los trabajadores a los cursos formativos (art. 31º).

Como se habrá podido observar, en esta etapa las políticas de formación llevadas a cabo en España se centran muy especialmente en la atención al desempleado, adquiriendo un carácter más pasivo[117] (Cruz Castro, 2000; cit. en De la Torre Prados, 2000, p. 270) y desarrollándose ampliamente bajo el paraguas del Plan FIP. De hecho, según Salvà y Nicolau (2009), este fue el plan de formación por excelencia para personas desempleadas en nuestro país, ya que dedicaba la mayor parte de sus recursos a esta población. Es por ello que se desea establecer un programa de formación paralelo, dirigido a las personas empleadas cuyo impulso definitivo llegó con la firma de los *Acuerdos Nacionales de Formación Continua (*ANFC) y con la remodelación de la Formación Profesional y la asunción de competencias por parte de las Comunidades Autónomas. Por consiguiente, se llega al compromiso de que el Plan FIP se reserve exclusivamente para acciones dirigidas a los trabajadores desempleados, tal y como se pone de manifiesto en el *Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo*: "comprende el conjunto de acciones de Formación Profesional

[116] Programas de FPO para Jóvenes y Parados de larga duración; Programas de Formación en Alternancia para Jóvenes menores de veinticinco años (alumnos del curso de FPO); Programas de Recuperación de la Escolaridad, de Enseñanzas en Alternancia y de Formación de los Jóvenes que cumplen el Servicio Militar; Programa de FPO en el Ámbito Rural; Programas de FPO en Empresas y Sectores en Reestructuración y para Personas Ocupadas y Trabajadores Autónomos; Programas de FPO dirigidos a Mujeres que intentan reintegrarse a la Actualidad (formarlas en aquellas actividades en que se encuentran; facilitar la inserción profesional de mujeres con responsabilidades familiares y especiales dificultades en la búsqueda de empleo); Programas de FPO para Minusválidos, Emigrantes e Inmigrantes, Socios de Cooperativas y Sociedades Anónimas Laborales (alumnos de programas conjuntos con organismos de formación de otros estados miembros de la CEE y otros colectivos no contemplados en los programas anteriores). En la mayor parte de estos programas se acogen diferentes subprogramas atendiendo a las características y situación de los colectivos implicados.

[117] Las *políticas pasivas* y las *políticas activas* de empleo se diferencian en cuanto al gasto público realizado en los subsidios por desempleo (De la Torre Prados, 2000, p. 270) –recibidos de forma "pasiva" por el desempleado/a– y aquellos servicios de reinserción y formación –en los que la persona desempleada muestra un rol más activo en la búsqueda de un puesto de trabajo y en su formación gracias al gasto en recursos y servicios de este tipo–.

Ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles las cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada" (art. 1º.1).

2.2.3 Reestructuración de la Formación Profesional en España (Tercera Etapa).

Si en el apartado anterior hablábamos de una serie de antecedentes producidos a lo largo de la década de los 80, toca hacer mención ahora de las transformaciones de este nivel educativo y profesional a partir de la última década del s. XX.

La reforma del Sistema de FP realizada en los años 90 en nuestro país se basa en tres pilares fundamentales (Durán, Alcaide, González y Flórez, 1994): la gestión de una parcela de la Formación Profesional por parte de las Administraciones Educativas, otra parcela por las Administraciones Laborales, y la organización y gestión de la Formación Continua por parte de los Agentes Sociales. Además, se hace más evidente la división «competencial»[118] entre Administraciones Públicas, estatales y autonómicas, en gestión de FP en nuestro país.

Situándonos en este momento temporal, no podemos dejar de mencionar la ***Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*** (LOGSE), norma que regula la principal reforma de esta época en cuanto a la FP Reglada.

La FP proporcionará los aprendizajes necesarios para "el desempeño cualificado de las distintas profesiones" incluyendo también, según la norma, acciones de formación continua en empresas y actuaciones dirigidas a la inserción o reinserción laboral de los trabajadores, a través de la formación ocupacional (art. 30º.1). Es esta la única mención al subsistema de FC que hemos encontrado a lo largo de esta Ley, algo que no la desmerece a la hora de citarla convenientemente en este trabajo.

Pero es en el ***I Programa Nacional de Formación Profesional*** (I PNFP, 1993-1997) donde es más palpable la triple diferenciación entre subsistemas. Dicho Programa creaba el *Sistema Nacional de Formación Profesional* compuesto por un Subsistema de Formación Profesional Reglada, dirigida a jóvenes para su inserción en el mundo laboral, y por un Subsistema de Formación Ocupacional, destinado a desempleados[119]. Este documento ponía de relieve la importancia de la formación en las políticas de empleo españolas para el acceso a un puesto de trabajo y la adaptación del trabajador a las exigencias del nuevo escenario laboral europeo.

Gracias a este Programa se produjeron los primeros pasos de colaboración institucional y administrativa. Por una parte, el propio Gobierno junto con las Comunidades Autónomas (con competencias en materia educativa) colaboró para adaptar la FP al sistema productivo; por otra, Ministerio de Educación y de Trabajo cooperó en la creación y adaptación de un catálogo de títulos, uno de los objetivos del Programa.

Igualmente, se marca el inicio de programas específicos dirigidos a cada modalidad o subsistema de FP: *Programas de Garantía Social*, dirigidos a jóvenes de entre 16 y 20

[118] En la *Constitución Española* se recogía la división competencial que cada Administración debía asumir, esto es, las materias sobre las cuales podía regular el Estado y aquellas sobre las que las CC. AA. tenían potestad. Obviamente se han producido transformaciones en esta cuestión con el paso de los años; no obstante, en el caso de la Formación Profesional se produce una relativa "confusión" en cuanto a la asunción competencial de la misma. Ante esto, es preciso aclarar que el Estado español asume completamente la materia de legislación laboral, pero existe la posibilidad de que las CC. AA. asuman competencias consideradas «indirectamente» laborales, esto es, cooperativas, empleo y Formación Profesional (García Arce, 2002). Ante la división del Sistema de FP en tres subsistemas concretos –FP Reglada, FP Ocupacional y FP Continua–, se consideró que las dos primeras podían ser gestionadas por las CC. AA. puesto que no se trata de subsistemas dirigidos siempre a los trabajadores por cuenta ajena, mientras que la última, al ser una tipología de formación establecida directamente entre trabajadores y empresarios, debía ser asumida exclusivamente por el Estado.

[119] En aquel momento, no se había producido la separación de vías de formación procedentes del Plan FIP.

años que carecen de titulación académica y/o profesional; *Programas de Formación Continua*, dirigidos a población en activo; y, *Programas de Formación del Profesorado* (Durán et al., 1994, p. 54).

Uno de los objetivos propuestos no llegó a materializarse según palabras de Martínez Usarralde (2002): la creación de un sistema de cualificaciones profesionales. Sin embargo, fueron muchos los logros alcanzados: adaptación y renovación de los contenidos de la FP; planificación de toda la oferta de titulaciones; estimulación de los procesos de prácticas en empresas; y, reconocimiento en torno a la necesidad de unificar las políticas de FP. En palabras de la *Fundación para la Formación Continua*[120], "el programa supuso un primer intento de contribuir a una mejor consideración de la Formación Profesional y conllevaba un notable incremento de los recursos económicos que se dedicaban al respecto" (FORCEM, 1998, p. 16).

Más adelante, se rubrica el ***Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional*** por parte de Gobierno, organizaciones empresariales y organizaciones sindicales (diciembre de 1996). En él se marcan los principios, objetivos básicos y líneas generales del *Segundo Programa Nacional de Formación Profesional*.

En cuanto a los *objetivos* de este II Programa de Formación Profesional podemos mencionar:

1) Vertebrar los tres subsistemas de formación profesional en sus diversas modalidades (reglada, ocupacional y continua).

2) Favorecer la relación funcional entre los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva y del Sistema nacional de Cualificaciones.

3) Contribuir a la transición escuela – empresa.

4) Mejorar los procesos de la Formación Ocupacional y de la Formación Continua.

5) Garantizar la calidad de la oferta de los distintos subsistemas en lo relativo a formación de formadores, infraestructuras y equipos y, evaluación de resultados en procesos de aprendizaje.

6) Favorecer la transparencia y la equivalencia de las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea.

Para conseguir estos seis objetivos, los organismos implicados establecen una serie de *líneas de actuación* distribuidas en torno a los tres subsistemas de formación profesional. Pero las actuaciones deben apoyarse en una serie de ejes transversales (véase figura siguiente).

[120] También denominada FORCEM en aquel momento, es la institución conocida actualmente como *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*, cuya creación y funciones veremos al tratar los *Acuerdos de Formación Continua*.

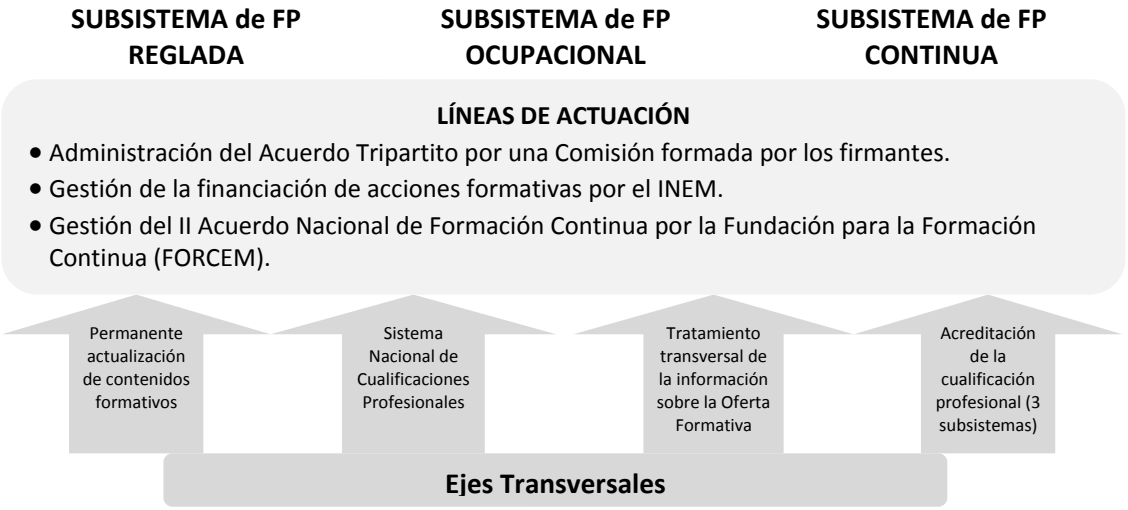


Figura 17. Líneas de actuación comunes a los Subsistemas de FP y ejes transversales de apoyo. Fuente: elaboración propia a partir del texto del *Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional* (FORCEM, 2000, p. 9-13)

Es también relevante mencionar aquí el *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, considerado como segundo eje transversal de las actuaciones de los tres subsistemas. Su importancia viene dada por dos particularidades: primeramente, dado su marcado carácter vertebrador, al "(…) convalidar todos los títulos y certificados subsiguientes a los cursos reconocidos, así como homologar los certificados obtenidos mediante acciones de formación continua" (FORCEM, 2000, p. 12). Por otra parte, debido a su carácter relacional, ya que empleará los sistemas de clasificación profesional surgidos en la negociación colectiva para su cometido.

Las mencionadas líneas de actuación se concretan en una serie de *pautas o criterios* para cada uno de los tres subsistemas de FP. Centraremos nuestra atención en aquellos concernientes para la FPC.

Subsistema de FP Continua
- Articulación en base a un Acuerdo bipartito (agentes sociales) y Acuerdo Tripartito (gobierno y agentes sociales). - Garantía del principio de *unidad de caja* de la cuota de FP. - Control estatal de fondos de la cuota de FP. - Gestión de la FP Continua por agentes sociales y/o empresas. - Gestión con elementos de descentralización o desconcentración. - Ajuste de acciones formativas a los principios de unidad de mercado de trabajo y libre circulación de trabajadores.

Tabla 26. Criterios de actuación para cada subsistema de Formación Profesional. Fuente: elaboración propia según FORCEM (2000).

Si atendemos a las pautas establecidas en la Formación Continua advertimos su marcada naturaleza económica, puesto que todas giran esencialmente alrededor de la gestión y control de la financiación a este subsistema por parte de los organismos implicados. Y es aquí donde deseamos detener un poco más nuestro discurso, concretamente en la gestión y regulación de la Formación Continua. Precisamente para llevar a cabo esta tarea se firman los que consideramos el verdadero referente de las políticas de formación en la empresa: los ***Acuerdos para la Formación Continua***. Es a partir de su suscripción cuando surge la Formación Continua propiamente dicha, y no como tronco común junto con la Ocupacional, como venía desarrollándose hasta el momento.

Si bien ya hemos adelantado un poco la línea temporal en el tratamiento de esta formación al hablar de otras disposiciones firmadas con posterioridad a estos Acuerdos, no podíamos dejar de lado unos convenios tan importantes para la formación en la empresa. Al referirnos a «**acuerdos**» debemos distinguir dos tipologías: los que firman los agentes sociales, llamados ***bipartitos*** por el compromiso establecido entre patronal y sindicatos; y los que firman agentes sociales y gobierno, en este caso conocidos como ***tripartitos***, por esa triple representación. Todos ellos se extenderán por períodos de vigencia debido a su renovación.

Los ***Acuerdos Nacionales para la Formación Continua*** **(ANFC)** o ***acuerdos bipartitos*** se constituyen como ejes esenciales de la nueva formación continua puesta en marcha a inicios de los años 90. Estos acuerdos emanan del artículo 83º.3 del *Estatuto de los Trabajadores* que, como hemos visto, versa sobre la formación en las empresas y la consecución de la adaptación profesional y promoción social de la fuerza de trabajo. Además vinculan legalmente a las organizaciones firmantes e incluir sus estipulaciones en los Convenios Colectivos.

En ellos la FC se considera un aspecto estratégico necesario para el tejido empresarial español y, por tanto, para el crecimiento socioeconómico del estado[121]. Por ello, contienen los aspectos relativos a la *gestión técnica y organizativa de la formación para trabajadores ocupados*.

El modelo básico sobre el que se sustentan inicialmente los acuerdos es paritario y sectorial. En el primer caso hablamos de que las organizaciones firmantes están representadas de manera igualitaria (8 representantes de las organizaciones sindicales y 8 representantes de las organizaciones empresariales) en las comisiones decisorias y gestoras constituidas. En el segundo caso, se tiene en cuenta a los diferentes sectores de actividad económica.

Por su parte, a los ***Acuerdos Tripartitos para la Formación Continua*** **(ATFC)** se suma el Gobierno en la gestión de las políticas de formación continua.

Su firma se realiza con posterioridad a la rúbrica de los acuerdos bipartitos, estableciéndose la *estructura y financiación* de este tipo *de formación continua*. El conjunto de implicados aluden a sus responsabilidades para con la formación de los trabajadores ocupados por lo que deben organizar, gestionar e impartir las acciones formativas pertinentes.

En general, unos acuerdos y otros poseen unos objetivos básicos:

- Aumentar la formación y la competitividad de las empresas (adaptación al mercado).
- Contribuir a la formación y promoción social de los trabajadores.
- Favorecer la responsabilidad de formarse entre los trabajadores ocupados y entre las empresas.

Además, dos razones explican la importancia de estos acuerdos. Por un lado, la obligación legal de la realización de formación continua por parte de los trabajadores en activo. Esta obligatoriedad, tal y como señalan Durán et al. (1994, p. 234), se cumple exclusivamente en materia de seguridad e higiene. Por otro, la escasa importancia que se le ha concedido a la formación continua en el ámbito empresarial en España. Debido a ello,

[121] La formación continua en España no era muy alentadora si atendemos a los datos proporcionados por instituciones como el FORCEM o el INE sobre el año 1993: las grandes empresas concentraban los mayores porcentajes en lo que se refiere a la elaboración de un plan formativo y realización de formación, así como en lo relativo a la tenencia de un presupuesto propio para este fin. Igualmente, parece que la incidencia de la formación era diferente en función del sector, el sexo y nivel ocupacional de los trabajadores. Ante la insostenibilidad de la situación y para atajar la problemática en el empleo, los agentes sociales se reunieron para establecer las características a las que la formación continua debía atender y mejorar así el panorama laboral español del momento.

estos acuerdos suponen un impulso y concienciación de la clase trabajadora en lo relativo a su formación, promoción y desarrollo de su competencia profesional, respondiendo así a los requerimientos europeos en esta cuestión. No obstante, podríamos añadir otros motivos razonables que justificarían estos acuerdos: la consideración de la FP como un valor estratégico en los procesos de transformación social y como elemento de desarrollo de los pueblos; la necesidad de formación permanente; y la libre circulación de trabajadores en un mercado global[122].

Hechas estas precisiones globales en relación a los *acuerdos*, nos disponemos ahora a tratar más detalladamente aquellos rubricados en esta etapa en la que nos situamos. Primero cabría mencionar el ***I Acuerdo Nacional para la Formación Continua***[123], firmado el 16 de diciembre de 1992 por las organizaciones sindicales UGT y CCOO y las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME. La formación continua era entendida como el "conjunto de acciones formativas a desarrollar en las empresas bajo unas modalidades concretas, y con la finalidad de mejorar las competencias y cualificaciones, así como la recualificación de los trabajadores ocupados" (art. 1º, *Resolución de 25 de febrero de 1993*).

Por todo ello, se proponen una serie de objetivos básicos a alcanzar (García Fraile y Olmos, 1999, p. 262): "promover el desarrollo personal y profesional de los trabajadores", "mejorar la competitividad de las empresas", "adaptar los recursos humanos a las innovaciones tecnológicas" y "propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas".

Una serie de entidades y organismos se crean en base a estos primeros acuerdos, con unas actuaciones y funciones notables: una *Comisión Mixta Estatal* y *Comisiones Paritarias* (s*ectoriales* y t*erritoriales*), previstas en los Convenios Colectivos.

COMISIÓN MIXTA ESTATAL	COMISIONES PARITARIAS (sectoriales / territoriales)
Velar por el cumplimiento del Acuerdo	Velar por el cumplimiento del Acuerdo en su ámbito correspondiente
Resolver las discrepancias en la aplicación del Acuerdo	Establecer los criterios de elaboración de los Planes de Formación
Administrar y distribuir los fondos destinados a la financiación	Resolver las discrepancias en la valoración de los Planes de Formación entre empresa y representación legal de los trabajadores
Emitir informe en aquellos temas de su competencia	Aprobar solicitudes de Planes Agrupados y enviarlos a la Comisión Mixta para su financiación
Aprobar su reglamento de funcionamiento	Elaborar estudios e investigaciones
Elaborar un balance de la aplicación del Acuerdo	Ejecutar los Acuerdos de la Comisión Mixta y de la Comisión Tripartita Nacional
Acordar la constitución de órganos territoriales que favorezcan el desarrollo del Acuerdo	Realizar una memoria anual de la aplicación del Acuerdo en su ámbito
Aprobar los Planes de formación	
Aprobar fondos para la financiación de los permisos de formación	

Tabla 27. Funciones básicas de las Comisiones creadas al amparo del I Acuerdo Nacional de FC. Fuente: elaboración propia según art. 14º y 15º de la *Resolución de 25 de febrero de 1993*

A este Acuerdo que estamos tratando podían acogerse empresas y organizaciones siempre y cuando desarrollasen las acciones formativas e iniciativas (véase tabla siguiente**¡Error! No se ncuentra el origen de la referencia.**) previstas, con un período de vigencia de cuatro años. Si una empresa deseaba financiar la formación a desarrollar para sus trabajadores bajo los

[122] Según la *Resolución del Consejo sobre formación profesional permanente* (05/06/1989) es necesario desarrollar una formación continua que permita la adaptación permanente a la evolución de las distintas profesiones, la promoción socio profesional de los trabajadores (mejora de cualificaciones y situaciones profesionales) y el afrontamiento de las posibles dificultades y reestructuraciones de los sectores económicos a consecuencia del cambio tecnológico.

[123] *Resolución de 25 de febrero de 1993, de la Dirección General de Trabado, por la que se acuerda la inscripción y publicación del Acuerdo Nacional sobre Formación Profesional Continua*

términos de este Acuerdo, además de la elaboración del *Plan de Empresa*, debía mostrarlo e informar de su puesta en marcha a la representación legal de los trabajadores (art. 11º, *Resolución de 25 de febrero de 1993*), quien remitiría Informe favorable. De producirse discrepancias en el proceso, actuarían la Comisión Mixta Estatal o la Paritaria Sectorial, dependiendo del caso concreto.

INICIATIVAS DE FORMACIÓN		
Planes de Formación		
CARACTERÍSTICAS	CONTENIDOS DEL PLAN	TIPOLOGÍA[124]
- Elaboración obligatoria. - Carácter anual (con temporalidad distinta bajo justificación). - Criterios de elaboración[125]: en Convenios Colectivos Sectoriales Estatales o Acuerdos específicos[126].	- Objetivos. - Contenidos. - Destinatarios (nº, categoría o grupo profesional). - Calendario. - Coste estimado. - Estimación de cuota de formación a ingresar por la empresa (anual). - Lugar de impartición.	• **Planes de Empresa:** Más de 200 trabajadores. • **Planes Agrupados** - Para empresas con características específicas (dimensión, escasa estructura formativa...). - Acciones formativas agrupadas (conjunto de empresas que ocupen al menos 200 trabajadores). - Promoción: Organizaciones Empresariales y/o Sindicales representativas. • **Planes no Sectoriales** - Transversalidad: contenidos comunes a varias ramas de actividad. - Trascienden el ámbito sectorial - Elaboración: Organizaciones Empresariales y/o Sindicales representativas (a través de la Comisión Mixta). • **Permisos Individuales de Formación** - Destinado a trabajadores (individualmente) - Acciones no contempladas en Planes de Empresa o Agrupados. - Desarrollo/Adaptación de cualificaciones técnico-profesionales. - Reconocimiento: titulación/certificado oficial - Formación presencial

Tabla 28. Iniciativas de Formación del I Acuerdo Nacional de Formación Continua. Fuente: elaboración propia según articulado de la Resolución de 25 de febrero de 1993

El contacto entre empresa y representación legal tampoco se pierde durante la implementación de las acciones formativas. A este respecto, la empresa debía hacer entrega de una lista de los participantes en dichas acciones formativas antes de su inicio; y con carácter trimestral debería informar sobre la ejecución del Plan de Formación. Del mismo modo y con carácter anual, la empresa tenía que comunicarse con la Comisión Mixta sobre la ejecución de la formación, quién a su vez, informaba a la Comisión Paritaria Sectorial.

El proceso de solicitud y presentación de los *Planes Agrupados* cambia sustancialmente. La organización promotora de un plan agrupado debía presentarlo ante la Comisión Paritaria, quién lo trasladaría a la Comisión Mixta[127]. En este caso también había que informar a la representación legal de los trabajadores en la empresa o empresas participantes.

Aquellas organizaciones que subscribiesen este Acuerdo y, por tanto, se acogiesen a las acciones formativas establecidas, debían implantar además un régimen de *Permisos Individuales de Formación* o PIF (art. 13º, *Resolución de 25 de febrero de 1993*) para los trabajadores. Se establecían 150 horas de duración concreta de la jornada laboral para

[124] La Comisión Mixta Estatal podrá establecer otras acciones formativas que considere oportunas.
[125] Estos criterios harán referencia a acciones formativas y destinatarios prioritarios, establecimiento de centros para impartir la formación –Centros propios, públicos, privados o asociados (entendiendo por tales aquellos promovidos conjuntamente por las correspondientes Organizaciones Empresariales y Sindicales y con participación de las correspondientes Administraciones Públicas)–, régimen de permisos de formación y competencias de la Comisión Paritaria Sectorial.
[126] Aquellos sectores que no dispongan de Convenio o Acuerdo, deberán ajustarse a los criterios que la Comisión Mixta Estatal establezca a la hora de realizar los planes de formación, tanto de Empresa como Agrupados (art. 9º, *Resolución de 25 de febrero de 1993*).
[127] Si no existiera Convenio o Acuerdo Estatal, se dirigiría directamente a la Comisión Mixta.

realizar el permiso y las acciones formativas debían estar reconocidas por una titulación oficial y tener carácter presencial[128]. A tal efecto, el trabajador que deseara realizar un PIF debía tener un año de antigüedad como mínimo en el sector de trabajo, y haber cumplido 6 meses de dicho año en la empresa actual. Tendrían preferencia aquellos trabajadores que, además, no hubiesen participado en ninguna acción formativa contemplada en los 12 meses anteriores. Existía un proceso para solicitar dicho permiso. El acuerdo recoge un proceso de solicitud y concesión de PIF[129] para aquellos trabajadores que desearan realizarlo.

Debemos destacar, para concluir con estos primeros Acuerdos, que la financiación del conjunto de acciones constituidas en este I ANFC sería responsabilidad de la Comisión Mixta Estatal, la cual establecería criterios y procedimientos de financiación y justificaría, a su vez, la conveniente participación financiera de otras instituciones u organismos que así lo desearan.

Precisamente es la cuestión de inversión monetaria, entre otras, lo que favorece la aparición (el 22 de diciembre de 1992 como fecha de firma) del ***I Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados*** (FORCEM, 1993). De hecho, su objetivo principal era el de apoyar y sufragar el desarrollo de los I Acuerdos Nacionales de Formación Continua. Se produce así un compromiso financiero de las instituciones firmantes, de modo que la cuota de Formación Profesional[130] se destine a la financiación de las acciones formativas, tanto para trabajadores desempleados como ocupados (en este último caso con complementándose con otras aportaciones de empresarios y trabajadores). Por tanto, de esta cuota (0,7% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales) se destinará el 0,6% a la financiación de la formación de desempleados y el 0,1% a la formación de trabajadores ocupados, tanto del sector público[131] como privado. Del mismo modo, se alcanza el compromiso de que dicha cuota de inversión en formación vaya aumentando progresivamente a medida que lo hacen las necesidades nacionales[132] en formación continua (apartado 1º) quedando de la siguiente forma: 0'2% (1994); 0,25% (1995); 0,3% (1996).

[128] Esta es una de las tres modalidades de formación que pueden adquirir las acciones de formación en las empresas. A este respecto, veremos cómo además de la modalidad presencial, se hará alusión a las modalidades a distancia y mixta. A este respecto, debemos señalarse que no existe una modalidad más ventajosa frente a otra y que, incluso, es posible combinarlas a la hora de estructurar las acciones formativas.

[129] El trabajador tenía que presentar una solicitud con una antelación mínima de 3 meses antes del inicio de la acción formativa (donde consten objetivo formativo, calendario y horario, lugar de impartición). La empresa debía informar a la RLT de aquellos permisos de formación solicitados, además de resolver las solicitudes en 30 días de plazo. Los criterios para valorar los Permisos solicitados eran: las necesidades de producción y de organización y cómo afectaría dicho permiso al trabajo. Si una solicitud era denegada por la empresa, esta debía justificar las causas e informar tanto al trabajador como a su representación legal. Por el contrario, si el permiso se concedía, el trabajador debía presentar la solicitud ante la Comisión Mixta para establecerse la financiación correspondiente. Concluida la acción formativa correspondiente al permiso individual, el trabajador debía acreditar su aprovechamiento mediante la titulación o certificación obtenida. En cuanto a la remuneración, se estipulaba que a lo largo del permiso individual de formación, el trabajador recibiría una cantidad equivalente al salario medio establecido oficialmente en el Convenio Colectivo correspondiente. Asimismo, las cotizaciones serían financiadas a través de la Comisión Mixta Estatal.

[130] Esta cuota es recaudada por la Tesorería General de la Seguridad Social, siendo el antiguo INEM el que repartía el 0,1% establecido en el Acuerdo Tripartito al Ente Paritario Estatal establecido por los agentes sociales.

[131] Se excluyen aquí a los trabajadores pertenecientes a la Administración Pública. En relación a la formación continua de estos trabajadores, debemos señalar el establecimiento de otras disposiciones reguladoras en base a una consideración diferenciada de las circunstancias laborales de este colectivo.

[132] En el texto del I Acuerdo Tripartito se hace alusión a la situación económica en el año 1993 que parece no ser propicia para aumentar de inmediato la cuota de Formación Profesional. En este caso, se acuerda que se mantenga al menos durante el período de vigencia del I Acuerdo Tripartito (apartado 2º, *Resolución de 25 de febrero de 1993*) pudiendo la Comisión Mixta proponer al Gobierno su aumento para la financiación de acciones recogidas en el Acuerdo exclusivamente.

Al igual que en el I ANFC, se creaban una serie de Comisiones en el texto de este Acuerdo: una *Comisión Tripartita Nacional* y un *Ente Paritario Estatal*[133]. La Comisión Tripartita Nacional se centraría en el seguimiento y valoración las acciones realizadas conforme al I ATFC. Mientras la constitución del Ente Paritario Estatal quedaba a cargo de los agentes sociales. Sus funciones principales, grosso modo, serían ocuparse de la organización, gestión y distribución de los fondos o de la ejecución y justificación de las acciones formativas.

Otro aspecto importante son los medios de colaboración que se comprometen a facilitar tanto el Gobierno, como la patronal y los sindicatos. Las Administraciones Públicas (educativa y laboral) colaboraran con aspectos de carácter más infraestructural y burocrático –red pública de centros de formación profesional para la impartición de actuaciones formativas, la oferta del material didáctico, las instituciones dedicadas al estudio de las ocupaciones y de las profesiones o el reconocimiento/validación de la formación ofrecida a los trabajadores, etc. – (FORCEM, 1993, apartado 4º, p. 343). Por otro, los agentes sociales se comprometían a proporcionar toda la información documental necesaria sobre las acciones formativas de los trabajadores al Gobierno con el fin de que este realizase las estadísticas y las valoraciones correspondientes.

Quizás uno de los mayores logros de estos I Acuerdos haya sido, en palabras de Martín Rodrigo "(...) extender la cultura formativa entre las empresas y los trabajadores a partir del valor añadido que aporta la concertación social (...) a las políticas de empleo" (2006, p. 10). Efectivamente, hubo un desarrollo gradual en la negociación colectiva y concertación de temas formativos. Según datos de la FORCEM (1998, p. 25) a lo largo de los años de vigencia de estos acuerdos, se produjo también un aumento sustancial en la presentación y aprobación de planes formativas, en la participación obrera en la formación y en la financiación de las acciones por parte de instituciones públicas. Cabe añadir además, que las modificaciones establecidas por estos Acuerdos, impulsan la decisión del Gobierno de derogar y sustituir el *Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre* que regula el Plan FIP, de manera que este se reservara exclusivamente al colectivo de desempleados (FORCEM, 1993).

Concluido el período de vigencia de estos I Acuerdos de los que hemos venido hablando, surgen los segundos Acuerdos Nacionales. La *Resolución de 14 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones* recoge el articulado correspondiente al ***II Acuerdo Nacional para la Formación Continua*** cuya firma se produce el 19 de diciembre de 1996 y teniendo una vigencia de cuatro años (1997 a 2000), al igual que ya sucediera con los anteriores pactos. A los agentes sociales que rubrican este compromiso (CEOE, CEPYME, CC.OO y UGT) se les une ahora el sindicato CIG.

La Formación Continua se integra en esta ocasión como Subsistema específico en el Sistema Nacional de Formación Profesional, creado en el marco del *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional* –al cual hemos hecho alusión en líneas anteriores–. La Formación Continua queda "(…) así institucionalizada como un segmento formativo específico con objetivos propios, que está llamado a colaborar en los objetivos generales de la política de formación profesional" (Martín Rodrigo, 2006, p. 9).

Este II Acuerdo pone el acento, por consiguiente, en la coordinación de los tres subsistemas de Formación Profesional existentes "dando continuidad al esfuerzo realizado" y optimizando "los recursos invertidos y las experiencias recogidas en los últimos años (*Exposición de Motivos, Resolución de 14 de enero de 1997*). Además se

[133] Entendemos que en aquel momento no poseía aún nomenclatura definida en el texto del Acuerdo Tripartito.

incorporan nuevos colectivos como beneficiarios de las acciones formativas de carácter continuo y se pretende lograr una mejora de la unidad y control de la financiación (sin prejuicio de la existencia de otras fuentes de financiación) al incluir también interlocutores sociales de ámbito autonómico.

Del mismo modo, se amplía la definición de formación continua, sin desvirtuar su caracterización inicial, al añadir como promotores de la misma no solamente las empresas sino también a los propios trabajadores o sus organizaciones. Por tanto, a estos Acuerdos podrán concurrir estos colectivos, cumpliendo con los criterios estipulados al respecto.

En este sentido, podemos establecer las *funciones de la formación continua* (Figura 18) que se desprenden de este II Acuerdo y que dan idea de la evolución y transformación de los mercados y de la necesidad constante de recualificación y adaptación que la formación debe ejercer sobre trabajadores y ámbito laboral.

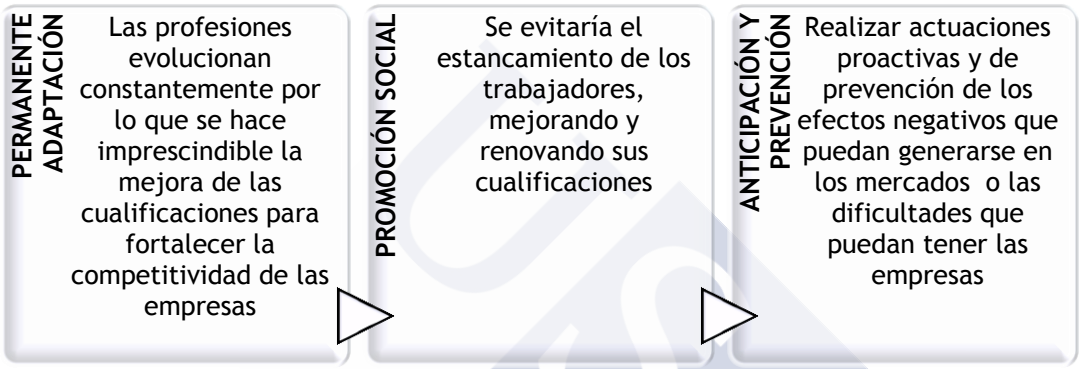


Figura 18. Funciones de la formación continua recogidas en el II ANFC. Fuente: elaboración propia a partir de Sabán (2000, p. 89) y Gonzalo (2005, p. 100)

En lo que a órganos de gestión y actuación se refiere, continúa habiendo una Comisión Mixta Estatal cuyas funciones se modifican tras cuatro años debido a la consolidación de su labor y al evidente cambio de procesos. Control, mediación, resolución de discrepancias, elaboración de informes y aprobación de fondos siguen siendo sus funciones principales. A estas hay que añadir otras como la participación en proyectos e iniciativas europeas –o de otras instituciones–; evaluación de iniciativas formativas y recursos asignados a las Comisiones Paritarias; y, garantía de funcionamiento y recursos a las mencionadas Comisiones.

Precisamente estas asumen también más responsabilidades. A las ya mencionadas en la Tabla 27 se suma la realización de propuestas acerca de los niveles de formación continua para su certificación en correspondencia con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Asimismo, ambas Comisiones colaborarán además en el seguimiento de las iniciativas de formación.

Como aspecto novedoso en los órganos de gestión, aparecen mencionadas las *Comisiones Paritarias Territoriales* (art. 19º, *Resolución de 14 de enero de 1997*), cuyo ámbito de actuación será la Comunidad Autónoma. Si bien se mencionaban en el I ANFC, lo cierto es que no se concretaba ninguna de sus funciones o ámbito de actuación. Ahora, estas Comisiones –configuradas por las organizaciones empresariales y sindicales– se les asignan una serie de funciones que nos parece necesario recoger a continuación.

Velar por el cumplimiento del Acuerdo en la C. Autónoma.
Acordar las propuestas de aprobación y financiación de los plaes de empresa y agrupados en sectores que carezcan de Convenio Colectivo estatal o acuerdo en su territorio.
Acordar las propuestas de aprobación y financiación de los planes intersectoriales.
Acordar las propuestas de aprobación y financiación de solicitudes de medidas complementarias y de acompañamiento a la formación.
Remitir a la Comisión Mixta Estatal las propuestas anteriores.
Resolver discrepancias en los trámites.
Colaborar con la Comisión Mixta Estatal en el seguimiento de las iniciativas de formación que se desarrollen en su ámbito.
Ejecutar acuerdos y resoluciones de la Comisión Mixta.
Aprobar su Reglamento de funcionamiento.
Elaborar estudios e investigaciones en su ámbito.
Realizar una memoria anual de la aplicación del acuerdo en su ámbito territorial.

Figura 19. Funciones de las Comisiones Paritarias Territoriales. Fuente: elaboración propia según artículo 19º de la *Resolución de 14 de enero de 1997*

Mientras que no se constituyan la Comisión Paritaria Sectorial y las Territoriales, será la Comisión Mixta quien asuma las funciones de aquellas.

Es importante detenernos aquí para hablar de la creación, igualmente, de la *Fundación para la Formación Continua* (FORCEM), cuya mención puede observarse en la *disposición adicional primera* del texto legal. Su estructura es paritaria y posee carácter privado y sin ánimo de lucro. Además se indica que el Patronato[134] de dicha Fundación podrá actuar como Comisión Mixta Estatal de FC, con lo que ya se determina claramente quiénes asumirán las funciones de este organismo. Sus responsabilidades se centraban, pues, en la gestión y ejecución de todas las acciones expuestas en estos Acuerdos iniciales (Rahona, 2009). Como veremos posteriormente, esta institución sufrirá cambios en lo que respecta a sus funciones y nomenclatura, entre otras cuestiones.

Las *iniciativas de formación*[135] se amplían, pasando a ser cinco con las Medidas Complementarias. Además, se modifican algunas de las características de los Planes ya conocidos (Figura 20).

[134] El patronato estaba y está configurado en las nuevas reestructuraciones de la Fundación por los tres agentes principales implicados en la gestión de la formación continua en España: Administración Pública, organizaciones empresariales (CEOE y CEPYME) y por las organizaciones sindicales (CCOO, UGT y CIG).

[135] Tanto los permisos individuales de formación como las medidas complementarias de apoyo a la formación son instrumentos creados en los Acuerdos con la finalidad de complementar todo el sistema de iniciativas (Campos, 2001).



Figura 20. Iniciativas de Formación promovidas en el II Acuerdo Nacional para la Formación Continua. Fuente: elaboración propia según Título III de la *Resolución de 14 de enero de 1997*

En primer lugar, se modifican los requerimientos para la *tramitación de* los dos principales *Planes* de formación continua (*Título IV*). Disminuye el número de trabajadores necesarios para que una entidad pueda desarrollar un Plan de Empresa, pasando de 200 trabajadores a 100 o más. Además, se entienden por *grupos de empresas que pueden llevar a cabo planes formativos aquellas entidades que "consoliden balances, tengan una dirección efectiva común o estén formados por filiales de una misma empresa matriz" (art. 8º, *Resolución de 14 de enero de 1997).* En los Planes Agrupados también se disminuye el número de empleados, pasando de tener, al menos 200 trabajadores, a tener 100.

En segundo lugar, en los trámites burocráticos se añade un "modelo oficial" para solicitar los planes de empresa ante la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua. Adicionalmente, al listado de participantes en la formación que la empresa debe remitir a los representantes legales de los trabajadores, se suma ahora otra documentación donde se reflejen las posibles modificaciones que se realicen en fechas, horarios, lugar de realización, etc.[136], respecto del plan de formación inicial presentado. Y se suprime el proceso informativo anual de la empresa a la Comisión Mixta Estatal.

En tercer lugar, se produce otro cambio, en este caso de nomenclatura. Si en el I ANFC se denominaban Planes no Sectoriales, a partir de estos momentos se denominarán *Planes Intersectoriales*.

Los *Permisos Individuales de Formación*, por su parte, conservan prácticamente las mismas características y trámites a realizar que en el Acuerdo anterior, modificándose aspectos como la duración del permiso (pasando de 150 a 200 horas de jornada), la modalidad de la formación (que ahora puede ser mixta, presencial y a distancia) o el requisito de antigüedad del trabajador (teniendo que poseer únicamente un año de antigüedad en la empresa).

Pero quizás los cambios más significativos sean dos. Por un lado, la ampliación de las *Medidas Complementarias*. Estas, teniendo como eje temático esencial las necesidades formativas de los trabajadores y empresas, se centran en la elaboración de herramientas y

[136] Por ejemplo, relativos a modificaciones sobrevenidas por las resoluciones establecidas por las Comisiones competentes.

metodologías complementarias a los planes de formación, con el objetivo de mejorar todo el sistema. Por otro, la inclusión de otros colectivos de trabajadores ocupados como beneficiarios de las acciones (FORCEM, 1998, p. 32): trabajadores del Régimen Especial de Autónomos, Trabajadores acogidos al Régimen Especial Agrario de la Seguridad Social (REASS), trabajadores a tiempo parcial en sus períodos de no ocupación, trabajadores que pasen a la situación de desempleo cuando se encuentren en período formativo, trabajadores acogidos a la situación de Regulación de Empleo en sus períodos de suspensión y trabajadores con relaciones laborales de carácter especial (alta dirección, servicio de hogar familiar, penados en Instituciones Penitenciarias, deportistas profesionales, artistas en espectáculos públicos, corredores de comercio, minusválidos en centros especiales de empleo, estibadores portuarios).

Del mismo modo que en los primeros Acuerdos, en estos la cuestión financiera también viene de la mano del ***II Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua*** (*Resolución de 28 de abril de 1997*). Su vigencia se extiende desde el 1 de enero de 1997 hasta el 31 de diciembre del 2000 (con posibilidad de prórroga) y establece la necesidad de continuar la labor iniciada, reforzando todas las políticas en esta materia. En su firma se añade como integrante de las organizaciones sindicales la Confederación Intersindical Gallega (CIG).

Como finalidades esenciales de este II Acuerdo Tripartito, se trata de prestar más atención a la formación continua de colectivos hasta ahora no cubiertos (mencionados previamente), así como continuar potenciando la cooperación entre poderes públicos y organizaciones empresariales y sindicales. Se hace mención además al subsistema de Formación Continua[137] el cual debe organizarse en base a estos segundos Acuerdos. De esta manera, la *Comisión Tripartita* va a ser la que, además de establecer toda la normativa reguladora del subsistema, garantice una serie de *principios* tanto en la normativa como en el propio subsistema (apartado 1º, *Resolución de 28 de abril de 1997*):

- *Unidad de caja*[138] de la cuota de formación profesional (sin perjuicio de la existencia de otras fuentes de financiación de la formación continua).
- El mantenimiento del control de fondos de la cuota de formación profesional.
- El protagonismo de los agentes sociales y/o empresas y trabajadores en la gestión de la formación profesional continua.
- La unidad de mercado de trabajo y la libertad de circulación de los trabajadores en las acciones de formación continua.

La financiación prevista para la vigencia de este II ATFC (apartado 2º, *Resolución de 28 de abril de 1997*) sigue procediendo de la cuota de Formación Profesional[139], que no aumenta para estos II Acuerdos. Por ello sigue siendo un 0'7%. De esta cuota se destinará un 0,35% a la financiación de las iniciativas de formación destinadas a trabajadores ocupados. A la *Comisión Tripartita*, cuya labor esencial es la de administrar y hacer el seguimiento de este II ATFC, se le añaden nuevas funciones y se suprimen o se modifican otras que ya poseía. Así, deberá elaborar la normativa que regule el subsistema de

[137] Ahora ya dentro del Programa Nacional de Formación Profesional.

[138] El principio de *unidad de caja* hace referencia a la centralización de los ingresos y gastos del Estado en un solo presupuesto y en una dependencia única -en este caso el Tesoro Público- a la que le corresponde la gestión de dichos caudales. Esta centralización se refiere más a la agrupación contable que a la centralización física de los fondos públicos, por ello no se impide la existencia de diversas cuentas (datos extraídos de "La gran Enciclopedia de Economía" en http://www.economia48.com/spa/d/principio-presupuestario-de-unidad-de-caja/principio-presupuestario-de-unidad-de-caja.htm y de "Los principios presupuestarios" en http://rodas.us.es/file/38f419b6-2c13-76f7-c55f-9db26b29a87c/1/principios_presupuestarios_wimba_scorm.zip/pagina_08.htm - Consulta: 25/04/2013)

[139] Recaudación por la Seguridad Social entre las empresas y los trabajadores (Crespo y Sanz, 2000).

Formación Continua en España así como una propuesta de la normativa para la solicitud de ayudas a acciones formativas. En lo que respecta a la financiación, deberá asignar los recursos para los destinatarios que de forma novedosa se contemplan en estos segundos Acuerdos, además de elaborar los criterios para la aplicación y reparto de fondos entre los territorios. También aprobará las cantidades necesarias para el funcionamiento de la FORCEM (apartado 3º, *Resolución de 28 de abril de 1997*).

Del análisis del texto legal podemos inferir que la *Fundación para la Formación Continua* (FORCEM) se erige en sustitución de aquel "Ente Paritario Estatal" mencionado en el I ATFC. Esta Fundación asume una serie de funciones que versan sobre la gestión, seguimiento y control técnicos (apartado 4º, *Resolución de 28 de abril de 1997*) de las iniciativas formativas destinadas a trabajadores ocupados. Se amplían, por tanto, las funciones adjudicadas al "Ente Paritario" en los primeros ATFC. Además, el INEM transferirá a la FORCEM las cantidades necesarias para ejercer todas las funciones mencionadas.

Al igual que en el anterior Acuerdo Tripartito, se establecen "convenios de colaboración" (apartado 5º, *Resolución de 28 de abril de 1997*), de tal forma que se empleen recursos infraestructurales y organizativos públicos necesarios para poner en práctica las acciones de formación continua (centros públicos de formación, medios didácticos, etc.).

2.2.4 La entrada de la Formación Profesional en el nuevo milenio (Cuarta Etapa).

Cinco años después del primer Programa Nacional debemos dar la bienvenida al ***II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002)***. Teniendo como referencias fundamentales los postulados de la *Cumbre de Luxemburgo* (1997) a nivel europeo, y el *Acuerdo de Bases para la Política de Formación Profesional* (1997) a nivel español. La finalidad esencial de este *II Programa* era la coordinación e instrumentalización de las políticas de formación y planes institucionales en materia de FP, así como la "consolidación de un sistema integrado de formación profesional estructurado en tres subsistemas: formación inicial, ocupacional y continua" (Torres Solé, 2000, p. 344).

Según Pedraza (2000) el desafío fundamental al que se enfrentaba este Programa era el de *crear y gestionar el Sistema Nacional de las Cualificaciones*, estableciendo para ello una norma reguladora y un organismo de gestión concreto[140]. La idea que subyace aquí no es otra que la consecución de un verdadero modelo de Formación Profesional, integrando y coordinando sus subsistemas (Reglado, Ocupacional y Continuo), y dirigiéndolo al mercado productivo[141]. Por consiguiente, la *integración* (Figura 21) se convierte en un concepto de suma importancia (Pérez Esparrells, 2001; Martínez Usarralde, 2002).

[140] Es la *Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional*, que se promulgaría en el año 2002 y la creación del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* como entidad de apoyo al CGFP en sus responsabilidades de gestión del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*: identificar las cualificaciones en el mercado productivo y registrarlas en un Catálogo de cualificaciones; renovarlas y evaluarlas cuando sea necesario; facilitar la interrelación entre los distintos subsistemas de FP; o establecer la normativa que sea de su competencia, entre otras.

[141] Aunque se establece la integración de los tres subsistemas, cada uno de ellos era gestionado por organismos gubernamentales diferenciados: la FP reglada es gestionada por el Ministerio de Educación o consejerías correspondientes en las autonomías; la FP Ocupacional por el Ministerio de Trabajo; y, la FP continua por las empresas o agentes sociales a través de la FORCEM. Esto hace que diversos autores como Puyol et al. (1998, cit. en Crespo y Sanz, 2000, p. 292) manifiesten las dificultades que supone la integración de los tres subsistemas si éstos siguen estando gestionados por organismos distintos, a la vez que impide un análisis riguroso de las políticas formativas, según Mato (2010).

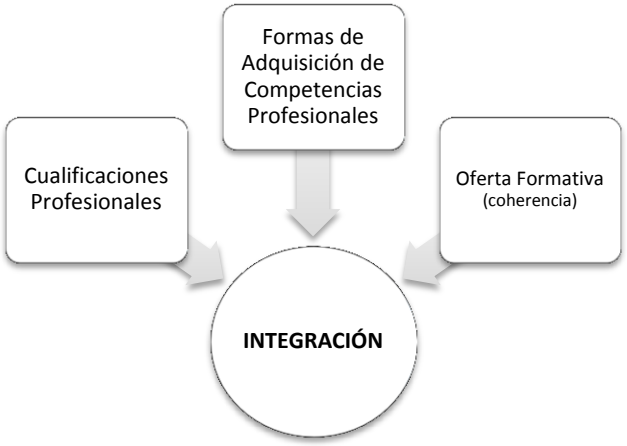


Figura 21. Dimensiones o rasgos que debe poseer el modelo de FP Integrado. Fuente: elaboración propia a partir de Pérez Esparrells (2001, p. 109) y Martínez Usarralde (2002, p. 167)

Ese *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*[142] servirá de reflejo de las necesidades de cualificación del sistema productivo, como referencia de las cualificaciones a conseguir por trabajadores y a solicitar por empresarios[143] y como contenedor de la formación modular que lleva a la consecución de las competencias profesionales necesarias para cada cualificación. En definitiva, actuará como un mecanismo de integración.

Será el *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL)[144] ese organismo al que se refería Pedraza (2000), responsable de la gestión y desarrollo de este Sistema Nacional. Sus actividades, por consiguiente, se centrarán en la elaboración de estudios e informes, realización de análisis comparativos, recopilación y dotación de documentación y la celebración de seminarios científicos alrededor de toda la cuestión de las cualificaciones en los tres subsistemas.

Tampoco podemos olvidar que todas estas medidas fueron fruto del diálogo social establecido entre gobierno y agentes sociales, cuyos resultados y viabilidad se han confirmado a lo largo del tiempo. En este sentido, el Programa pretendía aclarar qué responsabilidades debían todos los implicados. Y es en la Formación Profesional Continua en donde adquirían un protagonismo notable los Agentes Sociales.

Centrándonos en la FPC[145], este II Programa señala que esta es "atribución de las autoridades laborales competentes y que se gestiona de conformidad con los acuerdos que existan al efecto", esto es, con los Acuerdos Nacionales que hemos venido relatando hasta

[142] Dice Pérez Esparrells (2001, p. 109) que "el primer antecedente del SNCP se puede encontrar en la LOGSE (1990)" pues esta norma tenía ya en consideración la idea de integración a través de una oferta formativa coordinada procedente de los subsistemas, y con la conexión que se realizó de la FP Reglada con el mercado de trabajo a través de la estructuración curricular en módulos y competencias.

[143] A través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el cual donde se reconocen, ordenan y registran las cualificaciones existentes en el mercado laboral.

[144] El *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL) es un organismo español creado al amparo del *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo* (BOE, 16/03/1999) cuyo órgano rector es el *Consejo General de Formación Profesional* (según *Real Decreto 1553/2004, de 20 de junio*). Los objetivos del INCUAL son: observar las cualificaciones profesionales y su evolución; determinación de las cualificaciones; acreditación de las cualificaciones; integración de las cualificaciones profesionales y el seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional. Para más información, consultar la Web del INCUAL: https://www.educacion.gob.es/iceextranet/accesoExtranetAction.do

[145] Se define la Formación Profesional Continua como "el conjunto de acciones formativas que se lleven a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores" (MEC, 1998, p. 57).

el momento. Igualmente, la empresa adquiere un rol esencial, ya que se considera una organización de carácter "cualificante y de aprendizaje permanente" (MEC, 1998, p. 57).

Asimismo, como viene siendo habitual, aparecen un conjunto de *objetivos* concretos con sus respectivas medidas para lograrlos, en relación a este subsistema de FC:

OBJETIVO	MEDIDAS
1) Desarrollar la formación continua para una mayor profesionalización e integración con el resto de subsistemas.	- Más protagonismo de los agentes sociales, empresas y trabajadores. - Mayor tratamiento de la FPC en convenios colectivos. - Conjugación de ámbitos territorial y sectorial en los objetivos, prioridades y criterios emanados de la negociación colectiva. - Dotación de medios e instrumentos para la formulación de propuestas en FPC por parte de los órganos paritarios de la negociación colectiva.
2) Establecer la Certificación de acciones de formación continua, en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones mediante su integración en el sistema de Certificados Profesionales.	- Realización de propuestas jurídicas y operativas sobre la certificación de acciones, a través del INCUAL. - Disposición de Observatorios de FC que faciliten información sobre el desarrollo de las ocupaciones, la generación de otras nuevas y el establecimiento de prioridades sobre acciones formativas.
3) Fomentar la formación de la población ocupada como instrumento esencial de una mayor competitividad de las empresas y del tejido empresarial, mayor estabilidad en el empleo y como factor de integración y cohesión social.	- Reconocimiento social de la FC y potenciación de dispositivos. - Fomento de la transferencia tecnológica de las empresas de tecnología avanzada hacia la Pymes a través de la colaboración en acciones formativas conjuntas. - Incremento de participación en formación de colectivos en riesgo de exclusión social. - Potenciación de programas sectoriales con una oferta amplia e integrada de FC. - Fórmulas de incentivación de la inversión empresarial en FC, atendiendo a modelos de la UE.
4) Perfeccionar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la formación continua[146].	- Gestión de recursos y medios de FC para aumentar la eficacia de asignación. - Realización de un programa de calidad (incluyendo indicadores en relación a centros medios, resultados para el empleo y desarrollo profesional).

Tabla 29. Objetivos a alcanzar en relación a la Formación Profesional Continua establecidos en el II PNFP. Fuente: elaboración propia según MEC (1998, p. 58-60) y Sabán (2000, p.92)

La perspectiva de este II Programa de Formación Profesional queda bien resumida en las palabras de Butler (cit. en Martínez Usarralde, 2002, p. 167) cuando en una intervención en la Universidad de Verano de El Escorial en 1998 manifestaba que "la Formación Profesional no puede circunscribirse a ningún colectivo concreto ni a ningún tramo de edad. Por su propia naturaleza, la Formación Profesional empapa y está presente a lo largo de toda la vida laboral de los trabajadores". Por consiguiente, el carácter continuado de la FP también está presente no sólo en la idea de *integración* sino también en el objetivo de considerar la FP como inversión en el capital humano y adaptación de la mano de obra a los cambios productivos[147].

Examinemos ahora brevemente los terceros Acuerdos Nacionales. En diciembre del año 2000 aparece el ***III Acuerdo Nacional para la Formación Continua*** (*Resolución de 2 de febrero de 2001*). Su firma viene motivada por el balance y resultados positivos que han tenido hasta la fecha los demás Acuerdos.

[146] Existen voces que reclaman que la evaluación realizada por la Fundación de referencia no se queden en simples datos estadísticos (Campos, 2001, Martínez Usarralde, 2002) sobre participación y opinión, yendo a un análisis más profundo y crítico del sistema. Lo que se propone concretamente es formular cuestiones a los principales implicados en el proceso de manera que se reajusten las políticas de formación continua.

[147] Se establece que dicha adaptación se llevará a cabo mediante una serie de planes y programas gestionados por FORCEM, en los cuales se incluía no sólo formación, sino también orientación, asesoramiento y asistencia técnica.

En la *exposición de motivos* se hace ya alusión a las novedades que se incluyen en este nuevo Acuerdo: una nueva modalidad en las iniciativas formativas y la mejora del modelo de gestión. Con respecto a la primera, se introducen los llamados *planes de formación específicos para la economía social* (art. 5º y 10º, *Resolución de 2 de febrero de 2001*), dirigidos a cooperativas y sociedades laborales (de ámbito estatal o autonómico), así como a confederaciones y federaciones de cooperativas. Concretamente se habla de "dos o más empresas que, sin pertenecer a un mismo sector productivo, atiendan demandas formativas derivadas de la naturaleza jurídica de aquellas o de necesidades de carácter transversal" (art. 10º). Para su solicitud y tramitación se seguirán los requisitos estipulados para los planes agrupados (art. 15º, *Resolución de 2 de febrero de 2001*). La segunda novedad es la renovada gestión a realizar por la ahora denominada *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* (antigua FORCEM) en la cual, además de organizaciones sindicales y empresariales, estará representada la Administración. El propósito no es otro que agilizar los procesos administrativos de tramitación, asumiendo la gestión de la financiación y de la documentación a la hora de solicitar las iniciativas formativas (art. 6º y 7º, *Resolución de 2 de febrero de 2001*).

Pero no son estas las únicas modificaciones. Por primera vez, se hace una diferenciación entre *formación de oferta* y *formación de demanda*[148] (aunque sin determinar qué se entiende por ambas). Igualmente, cuando el texto hace alusión a los Planes de formación en la Empresa, se incluye la posibilidad de que trabajadores de otras empresas que mantengan vínculos mercantiles (debidamente justificados) con la solicitante, puedan participar en las acciones formativas.

La redacción del articulado referido a los Planes Intersectoriales no varía sustancialmente, al igual que aquel referido a los Permisos Individuales de Formación. Sí que se amplía notablemente el texto referido a las *Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación* (art. 13º, *Resolución de 2 de febrero de 2001*), Con carácter anual, una convocatoria pública determinará aquellas necesidades (formativas y metodológicas) sobre las que incidir con los diferentes estudios, pese a lo cual, pueden realizarse otros estudios no previstos. Cualquier empresa u otra entidad podrá solicitar esta iniciativa si cumplen los criterios establecidos al respecto.

En la *tramitación de los planes* (Título IV) existe una renovación de ciertos criterios y requisitos. En los Planes de Empresa debe incluirse ahora la "cuota de formación profesional ingresada por la empresa en los doce meses anteriores a la presentación de la solicitud", sugiriendo el aprovechamiento de los centros existentes para impartir la formación (art. 14º, *Resolución de 2 de febrero de 2001*).

La *Comisión Mixta Estatal* deja en manos de la Fundación Tripartita funciones relativas a la financiación, centrándose ahora en velar por el correcto cumplimiento del Acuerdo, según los criterios, orientaciones y prioridades a cubrir. Incluso se le otorga potestad (*disposición transitoria tercera*) para resolver los posibles conflictos o lagunas que pudieran ocasionarse en el período de paso entre el II y el III Acuerdo Nacional. Las *Comisiones Paritarias Sectoriales*, por su parte, se centrarán en las iniciativas de

[148] Realizando una diferenciación entre ambas, podríamos decir que la *formación de oferta* es aquella formación subvencionada y adaptada a las necesidades del mercado de trabajo. Sus destinatarios principales serían tanto los trabajadores ocupados como los desempleados, según los porcentajes que determine la Administración competente y se establecen como principal referente de esta los *certificados de profesionalidad*. Por su parte, la *formación de demanda* es aquella que responde a las necesidades formativas de las empresas y de sus trabajadores/as. Son parte integrante de esta formación las acciones formativas que se desarrollan dentro de dichas empresas así como los Permisos Individuales de Formación. Por consiguiente, serán las propias compañías las que planifiquen y soliciten la formación ajustada a los requerimientos del mercado productivo y de su competitividad.

formación en su ámbito de actuación (sector), especialmente en la enumeración de centros disponibles para la impartición de formación y en la propuesta de estudios relativos a las acciones complementarias. En último lugar, las *Comisiones Paritarias Territoriales* asumirán tareas relativas a las iniciativas y planes de formación en su ámbito territorial concreto (comunidad autónoma), eximiéndolas igualmente de las funciones de financiación.

El ***III Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados*** (*Resolución de 1 de febrero de 2001*) extiende su vigencia desde el momento de su firma (2000) hasta diciembre del 2004 (salvo prorroga acordada por las partes firmantes). Las indicaciones europeas tienen ya un amplio peso en este III Acuerdo, ya que se adecúa a la *Estrategia Europea para el Empleo*[149]. La formación continua es considerada un "(…) instrumento esencial para garantizar la formación a lo largo de la vida, la necesaria adaptación de los trabajadores y de las empresas a la nueva sociedad basada en el conocimiento y el mantenimiento de la capacidad profesional de los trabajadores en los supuestos cambios y mutaciones de los procesos productivos, todo ello en el marco de la estrategia europea del empleo" (apartado 1º, *Resolución de 1 de febrero de 2001*).

La financiación de acciones y colectivos continúa según lo establecido hasta el momento, así como los convenios de colaboración con el Gobierno en lo que a usos de infraestructuras, materiales y datos informativos se refiere.

Sin embargo, será la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*[150] quién quite protagonismo «financiero» a la *Comisión Tripartita*[151], pues la primera asume las funciones relativas a la gestión de ayudas y aplicación de fondos. Por tanto, a las funciones que anteriormente reflejábamos se le añaden otras que completan su labor, relativas a la elaboración de criterios de distribución territorial de fondos (racionalización) y asignación concreta de recursos entre las distintas iniciativas de formación. Esta nueva *Fundación* es el fiel reflejo del modelo de formación continua tripartito, en el que ahora también participa la Administración. Se dejan atrás las dualidades en la firma de acuerdos -en el que participaban por un lado los agentes sociales por su cuenta y, por otro, a los que se unía la Administración- firmando a partir de ahora todas las colaboraciones a tres bandas.

[149] " Cabe recordar que esta *Estrategia* nace en la *Cumbre Europea sobre el Empleo*, celebrada en Luxemburgo en el año 1997.

[150] Desde su creación, la actual *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* ha ido variando en lo que a nomenclatura y desarrollo de funciones se refiere. Creada como "una de las herramientas más importantes en España para fomentar la formación continua en las Empresas" (Martín Rodrigo, 2006, p. 10) desde sus inicios se ocupó de la financiación de la formación continua en España principalmente. Aparece mencionada en el II Acuerdo Nacional de Formación continua (*Resolución de 14 de enero 1997*) como "Fundación para la Formación Continua" (FORCEM). En el III ANFC se producen modificaciones en su denominación -pasando a llamarse *Fundación Tripartita de Formación Continua* por incluir ahora a representantes de la Administración-, y en sus tareas de gestión. Ya en los III Acuerdos Tripartitos, este organismo asume la nomenclatura que posee a día de hoy: *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.* El apartado 6º de la *Resolución de 1 de febrero de 2001* alude a la fusión entre la antigua y la nueva Fundación, inscribiéndose en el "Registro de Fundaciones" y traspasándose recursos, medios y funciones. El apartado 4º de la misma Resolución establece que la *Fundación Tripartita* estará compuesta por dos órganos: un Patronato, configurado por 18 miembros (9 integrantes de la Administración y 9 de las organizaciones empresariales) que se encarga del gobierno, representación y administración de la Fundación; y una Comisión Delegada, encargada directamente de la gestión de la Fundación por orden del Patronato. Con la renovación de la normativa con respecto a la formación continua, se irán modificando muchos de los aspectos de funcionamiento de esta Fundación, como veremos en epígrafes posteriores.

[151] La *Comisión Tripartita* seguirá velando por el cumplimiento del Acuerdo, realizando los seguimientos adecuados, elaborando propuestas normativas concretas con las condiciones a cumplir y valorando los informes que se generen con respecto al desarrollo del Acuerdo.

Y en medio del desarrollo de los III Acuerdos, el Gobierno español promulga la ***Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*** (LOCFP), norma que en palabras de García Arce (2002, p. 41) es una disposición que "recoge los pilares del II PNFP y sobre todo su objetivo general, pero dotándoles de rango legislativo (...) y ya no de mero plan".

En la definición que propone sobre Formación Profesional se incluye, además de las "acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores" (formación ocupacional), las enseñanzas de la formación profesional inicial y aquellas relativas a la formación en las empresas o formación continua (art. 9º). Establece, por tanto, una definición más nítida de las tres modalidades de Formación Profesional, señalando la necesaria armonización de un "sistema integral" con dichas modalidades. Por todo ello, podríamos decir que se trata de una norma «unificadora» en tanto que trata de constituir un sistema global de Formación Profesional alrededor de la oferta formativa, las cualificaciones, las competencias[152] y la acreditación, pero respetando la idiosincrasia propia de cada una de los subsistemas formativos. El mecanismo establecido al respecto para conseguir esta globalidad e integración no es otro que el *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (SNCFP), "un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de formación profesional" (art. 2º). Se entiende, por tanto, como un referente esencial de integración y gestión de las enseñanzas profesionales en nuestro país, así como para validar y acreditar las competencias profesionales que los individuos adquieran a través de diversas vías (enseñanza formal o no formal y experiencia profesional). La regulación y coordinación de este Sistema le corresponde a la Administración General del Estado además de a las CC. AA. y a los agentes sociales (Marhuenda y Bernad, 2008).

Los instrumentos que se emplearán van a ser cuatro, concretamente: (1) un *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (donde se reconocen, ordenan y registran las cualificaciones); (2) la *evaluación* y la *acreditación* que, partiendo de dicho Catálogo, se realicen para proporcionar certificaciones y acreditaciones (títulos) homónimas en la formación que se pueda realizar en el sistema de FP español; (3) la *información* y la *orientación* en materia de FP y empleo; y (4) las *valoraciones* en torno a la *calidad* del propio *Sistema* de Cualificaciones (art. 4º). El más esencial de todos ellos es sin lugar a dudas el *Catálogo,* el cual contiene el conjunto de la oferta de Formación Profesional en nuestro país, ordenándola e identificando, además, la formación y las cualificaciones profesionales existentes según las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión. Será el Instituto Nacional de las Cualificaciones el encargado de mantenerlo actualizado permanentemente, acorde siempre a los cambios acaecidos en el mundo productivo.

Finalmente, en esta Ley cuando se habla de los centros de formación profesional (art. 11º) se menciona especialmente los *centros de referencia nacional*, una tipología de centros (junto a los Integrados de FP) implantados en todas las Comunidades Autónomas y especializados en los diversos sectores productivos. En ellos se llevará a cabo lo que se denomina como "innovación y experimentación en materia de formación profesional" y se

[152] Esta normativa concretiza una serie de conceptos de vital importancia. Además de la definición de *Formación Profesional* (art. 9º), concreta que la *cualificación profesional* es "el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral". Por su parte, la *competencia profesional* es el "conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo" (art. 7º).

podrá impartir formación dirigida a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados y empresarios y formadores (art. 11º).

Como hemos visto, a lo largo del articulado encontramos una serie de puntos de interés para todo el entramado de la formación continua, pero también una serie de aspectos que no acaban de encajar en el desarrollo de la FC y su armonización con respecto al conjunto del Sistema de FP. Es evidente que esta norma considera a la formación continua en las empresas como modalidad propia de la Formación Profesional en España. Y si a simple vista contempla la consideración de las cualificaciones y competencias profesionales que puedan adquirirse por las tres modalidades de FP existentes (reglada, ocupacional y continua), lo cierto es que únicamente se habla de los títulos de formación profesional reglada y de los certificados de profesionalidad (FP Ocupacional) como componentes de "las ofertas de formación profesional referidas al Catálogo de Cualificaciones Profesionales" (*exposición de motivos, Ley Orgánica 5/2002*). Por tanto, no existe una mención o consideración concreta a diplomas o títulos de las acciones de formación que se puedan realizar dentro de las empresas para sus trabajadores. Lo más cerca que está del ámbito empresarial, formativamente hablando, es cuando en cuestiones de acreditación de competencias profesionales se refiere al fomento de actividades emprendedoras o los procesos administrativos para el reconocimiento (mediante pruebas concretas) de las competencias adquiridas por experiencia profesional (art. 3º, *Fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*). O también cuando contempla la colaboración de las empresas o sus organizaciones representativas (junto con otros organismos[153]) en el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones. Dicha colaboración (a través de convenios) únicamente se traduce en la formación de personal docente o alumnado en las empresas con la realización de prácticas (sin carácter laboral), o con la participación de profesionales cualificados procedentes de las mismas en el sistema formativo.

En palabras de Marhuenda y Bernad (2008, p. 92), lo propuesto en la LOCFP "es un proceso complejo que necesita tiempo (...)", cuyo desarrollo se ve influida por las competencias que en materia de FP ostentan las Comunidades Autónomas pues "algunas ya habían puesto en marcha sus propios institutos de cualificación años antes de aprobarse esta ley estatal (...)".

Pero si estamos tratando las políticas de formación en la empresa, en esta etapa es de vital importancia mencionar el ***Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua***. Según Rahona (2009, p. 248) se trata de "la primera revisión en profundidad del sistema de formación continua desde su creación (...)" y concreción a través de una disposición legislativa de este rango. Las primeras líneas de esta disposición hacen un recorrido por la regulación de la formación continua a través de los Acuerdos de Formación Continua estatales mediante los cuales se creaba un *modelo de formación continua* centrado esencialmente en la financiación de empresas y trabajadores, en la concertación social y en el establecimiento de instituciones paritarias sectoriales y territoriales. Por todo esto, puede decirse que el Gobierno, en su deseo de seguir avanzando en esta materia, crea mediante esta disposición un *nuevo modelo de gestión* más sencillo y menos burocrático para los beneficiarios de la formación.

El *objeto* de este *Real Decreto 1046/2003* es el de "regular las distintas iniciativas de formación que constituyen el subsistema de formación continua, el régimen de

[153] Cámaras de Comercio, Administraciones Públicas, Universidades y entidades de formación.

funcionamiento y su financiación, así como la estructura organizativa y de participación del subsistema" (art. 1º).

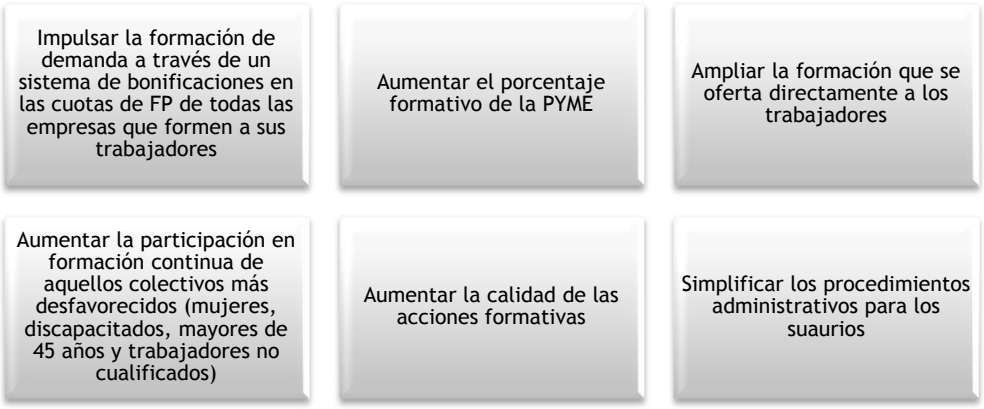


Figura 22. Objetivos que persigue el Real Decreto 1046/2003. Fuente: elaboración propia según Rahona (2006, p. 248)

Se establece como finalidad esencial de la formación profesional continua la de proporcionar a los trabajadores ocupados la formación que puedan precisar para obtener los conocimientos y prácticas adecuados a los requerimientos del mundo productivo y mejorar su capacitación profesional y su promoción individual (art.2º.1). Asimismo, sus *principios* esenciales son la unidad de caja, el protagonismo de los agentes sociales, la relevancia de los acuerdos alcanzados, la unidad del mercado de trabajo y la libertad de circulación de los trabajadores, la formación a lo largo de la vida, la gestión de las Comunidades Autónomas y la consideración de la Ley 5/2002 de Cualificaciones y Formación Profesional (art. 2º.2).

Los beneficiarios o *destinatarios* directos serán (art. 3º.2) los trabajadores asalariados de empresas privadas o entidades públicas empresariales que cotizan a la Seguridad Social en concepto de formación profesional (trabajadores fijos discontinuos en períodos de no ocupación; aquellos que entren en situación de desempleo cuando estén en período formativo; o aquellos acogidos a regulación de empleo); los trabajadores incluidos en el Régimen Especial Agrario, de Autónomos, del Mar y otros de la Seguridad Social; y, finalmente, personal de las Administraciones públicas. Siguen teniendo especial consideración en las acciones formativas de carácter continuo aquellos colectivos de trabajadores prioritarios para el Fondo Social Europeo (art. 5º): trabajadores de Pymes y colectivos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, mayores de 45 años y trabajadores no cualificados).

Por otro lado, se produce un intercambio de funciones. En este caso, el INEM será la entidad encargada de determinar el porcentaje presupuestario para cada acción de formación continua y, por consiguiente, entidad responsable de la financiación de las iniciativas de formación continua con cargo a sus presupuestos. La Fundación cesa en el desempeño de estas funciones. El Ministerio de Trabajo, por su parte, determinará los *módulos económicos máximos* es decir, módulos para los costes de formación (por participante y hora formativa), según si las acciones son presenciales, a distancia o mixtas (art. 6º).

En lo que respecta a las *iniciativas de formación continua* se produce una reestructuración y unificación, pasando ahora a contar con tres bloques fundamentales (art. 4º), que podemos observar en la siguiente Figura.

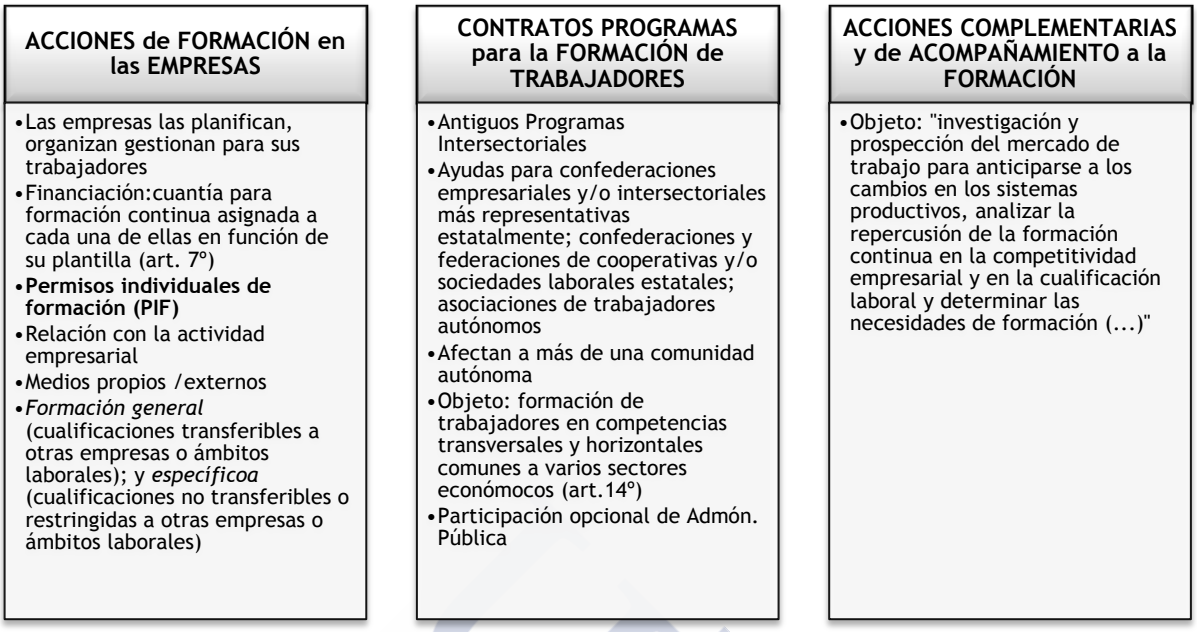


Figura 23. Características básicas de las iniciativas de formación continua establecidas en el *Real Decreto 1046/2003*. Fuente: elaboración propia según Capítulos II, III y IV de la norma citada

En el caso de *acciones formativas en las empresas*, aquellas que coticen por formación profesional recibirán un crédito para formación continua (art. 8º) resultante de aplicar a la cuantía ingresada por la empresa, el porcentaje de bonificación anualmente establecido en la Ley de Presupuestos Generales. El tamaño de la empresa[154] influye en esta cuantía: a menor tamaño, mayor porcentaje de bonificación. Aquellas empresas de nueva creación o que hayan abierto algún nuevo centro también podrán beneficiarse de este crédito, en el cual también se incluye la financiación de los PIF autorizados por la empresa. No obstante, la cofinanciación por parte de las empresas también se contempla en este Real Decreto. El cómputo serán los costes salariales de los trabajadores formados durante el horario de trabajo (art. 9º). Estarán exentas de participar con su propia financiación las empresas de cinco o menos trabajadores.

Las empresas con concesión de bonificaciones para acciones formativas deberán estar registradas en la contabilidad de la empresa a través de registros y documentación justificativa (art. 13º).

Como ya se establecía en los anteriores acuerdos, debe llevarse a cabo ese proceso de información a la representación legal de los trabajadores (o en caso de su inexistencia a los trabajadores afectados por la formación). Al mismo tiempo, las empresas deberán informar a la *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo*[155] de las acciones formativas que lleven a cabo -inicio, fechas y lugar de impartición, horario, profesorado, acciones formativas previstas y relación de alumnos- (art. 12º).

En segundo lugar, los *contratos programas* deben regular cuestiones como las siguientes: objeto; requisitos del plan de formación, ámbito de aplicación, financiación, normas aplicables, entidades adheridas y/o que colaboren en su ejecución, comisión mixta

[154] En el caso de empresas de uno a cinco trabajadores se garantizará un crédito de bonificación por empresa y no por porcentaje, determinada por orden del Ministerio de Trabajo (art. 8º).
[155] Es la anterior Fundación Tripartita –surgida de los últimos Acuerdos Nacionales– que ahora recibe nueva nomenclatura.

de seguimiento, causas de resolución y sus consecuencias, vigencia y denuncia del contrato programa (art. 15º).

En tercer y último lugar, las *acciones complementarias y de acompañamiento a la formación* son gestionadas por el INEM junto con el apoyo de la Fundación Estatal para el Empleo. Entre los resultados de estas acciones podemos mencionar la investigación, estudios de carácter sectorial y multisectorial y productos y herramientas innovadoras relacionadas con la formación continua (art. 17º).

En este mismo año de restructuración del modelo de gestión de la FC en nuestro país, es promulgada la ***Ley 56/2003, de 16 de diciembre de Empleo*** la cual viene a sustituir a aquella del año 1980. Nos parece de interés hacer mención a ella por tratar ciertos aspectos implicados en formación de los trabajadores ocupados. Primeramente, cuando remarca el carácter preventivo de las políticas de empleo para hacer frente a las situaciones de cambio. Todas las actuaciones formativas permiten al trabajador "el mantenimiento y mejora de su calificación profesional, empleabilidad y, en su caso, recalificación y adaptación de sus competencias profesionales a los requerimientos del mercado de trabajo" (art. 2º). En segundo lugar, el Gobierno, a través del Ministerio de Trabajo, realiza diversidad de tareas en torno a la planificación y ejecución de la política de empleo. Entre ellas, la aprobación de disposiciones normativas relativas a la formación profesional continua en el ámbito estatal (art. 3º).

Otro dato importante es la conversión del Instituto Nacional de Empleo (INEM) en el *Servicio Público de Empleo Estatal* (SEPE), conservando su personalidad jurídica y su naturaleza como entidad de la Administración General del Estado, así como su "régimen jurídico, económico, presupuestario, patrimonial y de personal" (Disposición adicional primera, *Ley 56/2003*). De esta forma, el SEPE asume las funciones que venía desempeñando el INEM en lo que a financiación de la formación continua se refiere, gestionando las ayudas procedentes de los fondos europeos para cofinanciar las acciones a cargo de su presupuesto, entre ellas las acciones de formación continua (art. 13º).

2.2.5 La unificación de los subsistemas destinados a la formación de los trabajadores: el nuevo modelo de *Formación para el Empleo* (Quinta Etapa).

Hasta aquí hemos seguido el esquema de la autora García Arce (2002) en cuanto a las etapas evolutivas del Sistema de Formación Profesional en España, incluso hemos ampliado en algunos casos los hitos legislativos que han influido en la formación de los trabajadores en las empresas. Ahora bien, es preciso añadir alguna etapa más, acorde al progreso que las políticas formativas han tenido en nuestro país. Es por ello que surge una nueva etapa a partir del año 2006 en lo que a Formación Continua se refiere. Principalmente, se opera una unificación del subsistema de Formación Ocupacional y del de Formación Continua para dar lugar a lo que hoy conocemos como el *subsistema de Formación para el empleo*.

Dos son los documentos básicos los que marcan la nueva situación de la formación continua. Por un lado, el *Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo,* suscrito de forma tripartita en febrero de 2006; por otro el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*.

A continuación analizaremos cada una de estas disposiciones de forma que conozcamos la caracterización del nuevo subsistema que emerge, comenzando por el ***Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo***[156]**.** Firmado de nuevo a tres bandas,

[156] Publicado mediante *Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación*.

se centraba en dos aspectos esenciales: el escenario económico y laboral en el que se desarrolla este nuevo acuerdo y el nuevo modelo de gestión que se establece.

El nuevo escenario viene marcado por los cambios en la economía "cada vez más global e interdependiente" en la que el "capital humano se erige en factor clave para poder competir con garantía de éxito" (Fundación Tripartita, 2006, p. 5), y por la influencia que las políticas europeas ejercen en materia educativa y laboral. La Unión Europea establece desde los años 90 el aprendizaje permanente como elemento vital en las estrategias educativas y laborales (*Estrategia de Lisboa*) a poner en marcha en los países miembros. Por consiguiente, España debe asumir dichos postulados en la gestión y normativización de estas cuestiones. Además, parece que tras prácticamente dos décadas de esfuerzos en materia de formación continua, convenía cambiar y adecuar el modelo existente.

Teniendo en cuenta los procesos de diálogo social anteriores, este *Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo* entre Gobierno y agentes sociales plasma la exigencia de *unificar e integrar la formación ocupacional y continua en un solo modelo de formación para el empleo*. Se desea romper así la barrera entre población ocupada y desempleada en la "perspectiva de la consecución del pleno empleo que garantice la cohesión social" (Ibíd., p.7), bajo los principios de gratuidad y de calidad de la formación. Por todo ello, surge un nuevo *subsistema* o *sistema de Formación para el Empleo* que trata de "impulsar y extender entre empresarios y trabajadores una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento" (Ibíd., p.9).

Este nuevo modelo se enmarca en el plano territorial (estatal y autonómico) y en el plano laboral (sector y empresa) reforzando así la capacidad gestora de las Comunidades Autónomas y su cooperación con la Administración Pública estatal, y la concertación social entre el Gobierno y los agentes sociales. Los *principios* que sustentan este nuevo *sistema* son (Figura 24):

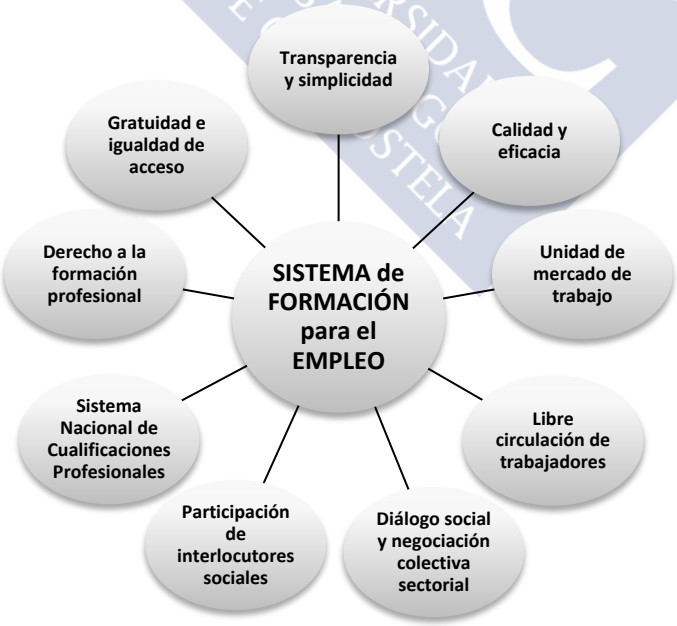


Figura 24. Principios generales del sistema de Formación para el Empleo. Fuente: elaboración propia según Fundación Tripartita (2006, p. 11)

Al amparo de estos principios, el sistema de formación para el empleo persigue, con respecto a los trabajadores, una serie de líneas, tales como favorecer la formación a lo largo de la vida de todos los trabajadores, proporcionándoles los conocimientos adaptados al mundo productivo, mejorar la empleabilidad (sobre todo de colectivos con mayores dificultades) y facilitar la acreditación de competencias profesionales (adquiridas en procesos formativos o experiencia laboral). En lo que se refiere a las empresas, el sistema desea mejorar la productividad y competitividad de las empresas y proporcionar a estas las prácticas que mejor se adapten a sus necesidades organizacionales.

Son trece los ejes que deben vertebrar la reforma que el Gobierno, junto con las organizaciones empresariales y sindicales, pone en marcha (Figura 25). Aunque todos los ejes vertebradores son de interés para el desarrollo del nuevo subsistema emergente, nos interesa profundizar aquí en los ejes número 3, 4, y 9 debido a su importancia en lo que a formación continua se refiere.

El tercer eje va dedicado a la "potenciación de la *formación de demanda*" (Ibíd., p.14), aquella que se proporciona en las organizaciones empresariales. Para facilitar los trámites en cuanto a acciones formativas se habilitará una "ventanilla única" en la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* en la cual se podrán realizar las consultas, solicitudes y comunicaciones que se estimen oportunas.

Potenciar esta formación en demanda va a requerir por parte de la Administración Pública la puesta en marcha de una serie de exigencias o facilidades de necesaria implantación:

- *Sistema de bonificaciones*[157] sobre la cuota de formación para las empresas que realicen formación para sus trabajadores.
- Desarrollo de los Permisos Individuales de Formación (PIF) bajo un proceso ágil y eficaz.

El eje vertebrador número 4 versa sobre la *oferta formativa* del nuevo subsistema de formación para el empleo, caracterizándola como amplia y accesible (hace honor al objetivo europeo tan prolongadamente perseguido de favorecer el acceso a las iniciativas y actividades de formación para todos los trabajadores). La oferta formativa –programada, gestionada y controlada por el SEPE en colaboración con la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo–, está configurada por las ofertas proporcionadas tanto a nivel estatal como a nivel autonómico. En el primer grupo podemos encontrar:

- *Planes de formación dirigidos a los trabajadores ocupados* para un ámbito territorial mayor que el de una Comunidad Autónoma. Sus particularidades son: carácter sectorial e intersectorial[158]; fórmula subvencional (contratos programas, convenios de colaboración o similares); vocación plurianual; concreción anual de acciones.
- *Otras ofertas de formación de ámbito estatal*, centradas en los convenios que el SEPE puede establecer con otros organismos y entidades que contribuyan a la formación de colectivos con dificultades[159].

[157] El *sistema de bonificaciones* es un "mecanismo que incentiva la inversión en formación por parte de las empresas y (...) que permite la formación se diseñe en el marco de la estrategia empresarial, favoreciendo el desarrollo de una competitividad basada en el reconocimiento y asegurando los derechos de la Representación Legal de los Trabajadores y, de no existir esta, la información a los trabajadores.

[158] Las *actuaciones intersectoriales* continúan centrándose en competencias transversales comunes a varios sectores económicos. Las organizaciones empresariales y sindicales serán las encargados de su articulación. En dichas acciones se tendrán especialmente en cuenta a los representantes de la economía social. Por su parte, la *oferta de carácter sectorial* reconoce que serán los interlocutores sociales los que pueden acordar planes de formación, creación de entes paritarios y criterios para la formación sectorial estatal.

[159] Por ejemplo, acceso a la formación a personas con necesidades educativas especiales, en situación de privación de libertad, militares o cuidadores de personas con dependencia, así como inmigrantes contratados en su país de origen.

La oferta formativa proporcionada desde las administraciones autonómicas, según normativa y decisiones dentro de sus competencias, incluirá la formación desarrollada en Centros Integrados de Formación Profesional autonómicos (CIFP), entre otras. Las iniciativas aquí incluidas son:

- *Planes de formación dirigidos a trabajadores ocupados* (prácticamente con las mismas características que los estatales).
- *Acciones formativas dirigidas a trabajadores desempleados.*
- *Formación de colectivos específicos.*
- *Iniciativas de formación con compromiso de contratación, dirigidas a desempleados.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Integración de subsistemas de formación ocupacional y continua, con sus especificidades.	•Visión integral de políticas formativas laborales. •Aumento de posibilidades de acceso a la formación. •Oferta ligada al Catálogo Nacional de Cualificaciones.
2. Acceso universal al conocimiento de todos los colectivos de trabajadores.	•Trabajadores con más dificultades (PYMES, mujeres, víctimas de violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación, discapacitados). •Formación de empleados públicos.
3. Potenciación de la formación de demanda: formación en la empresa y permisos individuales de fomación.	•Responsabilidad de la empresa. •Permisos individuales de formación (solicitud por trabajadores a título individual).
4. Desarrollo de una oferta formativa amplia y accesible, dirigida a los trabajadores.	•Anual. •Adaptación a las necesidades de todos los trabajadores. •Modular.
5. Ejecución de programas de formación en alternancia con el empleo.	•Compatibilización de aprendizaje formal con práctica profesional en el puesto de trabajo. •Incluyen:contratos para la formación y programas mixtos de formación.
6.Impartición de oferta formativa.	•Administraciones públicas (CRN; CIFP; otros centros acreditados) •Organizaciones empresariales /sindicales y entidades beneficiarias •Centros del Registro de Entidades de formación
7. Realización de acciones de apoyo y acompañamiento.	•Estudios e investigaciones generales y sectoriales (ámbito estatal y autonómico). •Acompañamiento a la formación: orientación profesional al trabajador; reconocimiento de competencias profesionales.
8. Configuración de una estructura organizativa racional y adecuada a los objetivos de la formación.	•Comisión E. de Formación para el empleo; Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo; Comisiones Paritarias E. •Órganos de las CC. AA. •Conferencia Sectorial de Asuntos laborales.
9. Impulso de la certificación de la formación profesional.	•Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (referente).
10. Atención a la calidad de la formación y la evaluación del sistema educativo.	•SEPE: Planes anuales de perfeccionamiento y metodología técnico - didáctica; Plan anual de dotació y equipamiento de centros.
11. Mejora, integración y coordinación del seguimiento y control.	
12. Financiación adecuada y suficiente al sistema.	
13. Adecuación competencial a través de la norma reguladora.	

Figura 25. Ejes básicos y reguladores de la reforma para la creación del Subsistema de Formación para el Empleo. Fuente: elaboración propia según datos de Fundación Tripartita (2006, p. 13-30)

En líneas generales, con este Acuerdo se pretende dar un *impulso a la certificación de la formación profesional*, sobre todo aquella que se imparte a los trabajadores en las empresas. Es lo que indica el eje vertebrador número 9. Básicamente se promueve que la formación proporcionada a los trabajadores esté basada en las competencias profesionales recogidas en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (referente principal y común), de tal manera que sean más fácilmente homologables y certificables y se fomente "el aprendizaje permanente de todos los ciudadanos mediante una formación abierta, flexible y accesible, estructurada de forma modular (...)" (Rahona, 2009, p. 249).

La vigencia del Acuerdo es indefinida, haciéndose indispensable una norma que regulase el nuevo modelo naciente de formación para el empleo. Esta será el ***Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo***, la cual regulariza todos los puntos del Acuerdo anterior. Su máximo exponente es la creación de un *modelo de formación profesional para el empleo de carácter único*, para todo tipo de trabajadores (ocupados o desempleados), evitando las dificultades de éstos a la hora de acceder a la formación si se produjesen cambios en su situación laboral (Mato, 2010). Hasta hace relativamente poco, era la norma vigente en materia de formación continua en España. En las siguientes líneas trataremos, además del propio Real Decreto, otras disposiciones[160] que lo desarrollan más en profundidad, centrándonos más si cabe en las referidas a formación en la empresa.

Son cuestiones relevantes en esta disposición principal el respeto por la gestión que las Comunidades Autónomas desarrollan en materia de formación para el empleo y el refuerzo de la participación de los interlocutores sociales. Igualmente se establecen como ***objetivos*** de esta norma:

- Potenciar la calidad y la evaluación de la formación.
- Mantener actualizadas las competencias de los trabajadores y la competitividad de las empresas.
- Reducir las diferencias de inversión en formación continua entre España y el resto de países de la Unión Europea.

Asimismo, los ***fines y principios*** que rigen este subsistema son los mismos que se establecieron en el *Acuerdo para la formación continua* firmado en 2006 y que ya detallamos en el epígrafe anterior.

Antes de hablar de las iniciativas concretas y a modo general, conviene aclarar algunas cuestiones que afectan de manera global al nuevo modelo. Las ***acciones formativas***[161] podrán adoptar las modalidades (art. 8º) de presencial, a distancia convencional (a través de la teleformación) o mixta. Es interesante advertir la distinción realizada a través del calificativo «convencional» para la formación a distancia. En este caso, la teleformación se caracterizaría por ser un proceso de aprendizaje de acciones formativas desarrolladas a través de las TIC, posibilitando la interactividad entre alumnos, tutores y recursos; mientras, la formación convencional a distancia únicamente se la dota de "soportes

[160] Nos estamos refiriendo a: la *ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, (...) en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal*; y a la *Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, (...) en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación*.

[161] En el *RD 395/2007*, se entiende por *acción formativa* aquella "dirigida a la adquisición y mejora de las competencias y cualificaciones profesionales, pudiéndose estructurar en varios módulos formativos con objetivos, contenidos y duración propios" (art. 7º) añadiéndose además, mediante el art. 10º de la *ORDEN TAS/2307/2007* (que desarrolla este RD en materia de formación de demanda) que la acción formativa no puede "con carácter general ser inferior a 6 horas lectivas".

didácticos que permitan un proceso de aprendizaje sistematizado para la participación, que (...) será complementado con asistencia tutorial (art. 8º). En lo relativo a los participantes, en la modalidad presencial se producen ciertas restricciones, no pudiendo superarse la cifra de 25 alumnos/as. En la modalidad a distancia o teleformación el número máximo de participantes es de, al menos, 80 por cada tutor[162]. Lo que sí es cierto es que se insta a que la formación (teórica y práctica) se lleve a cabo en instalaciones o con medios adecuados a la misma, independientemente de la modalidad en la que se imparta. Así, se habla de aulas, talleres, instalaciones o recursos didácticos apropiados.

Por otra parte, la ***financiación general*** de todo el subsistema de formación para el empleo se llevará a cabo con fondos procedentes del *Fondo Social Europeo*[163] (FSE), la cuota de formación profesional de trabajadores y empresas, las aportaciones del Servicio Público de Empleo Estatal y los fondos que cada Comunidad Autónoma desee destinar a la financiación de las iniciativas de formación (art. 6º). Asimismo, cada año, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales establecerá los presupuestos para la financiación del subsistema para los diversos ámbitos e iniciativas de formación incluidas en el *Real Decreto 395/2007*.

En cuanto a las ***entidades*** que pueden impartir la ***formación***, se informa de los mismos centros establecidos en el Acuerdo del año 2006 y se añaden matizaciones que es necesario analizar aquí. Si en aquel Acuerdo se hablaba de tres tipos de entidades, aquí se añaden dos más con sus peculiaridades (art. 9º).



Figura 26. Entidades y centros de formación. Fuente: elaboración propia a partir del art. 9º, RD 395/2007

Estos centros se inscribirán en el *Registro Estatal de Entidades* (en permanente actualización por el SEPE) y/o en aquellos Registros creados por las CC. AA., cuya estructura y datos a recabar serán comunes (art. 29º, *Orden TAS/718/2008*). Los centros de formación deberán cumplir una serie de requisitos y obligaciones: mantenimiento de instalaciones, infraestructuras y medios –pudiendo adaptarlas en cada momento a los requisitos que puedan exigirse para especialidades o tipología de formación–; colaboración en los procedimientos de selección e inserción laboral del alumnado; y, solicitud de autorización expresa para mantener su inscripción en el Registro de Entidades si se

[162] No obstante, las Administraciones podrán establecer un número de participantes menor al señalado para las modalidades anteriores, en función de las características de los mismos o de la formación a impartir (art. 8º.2)

[163] La cofinanciación del FSE de las iniciativas de formación se ha llevado a cabo a través del Programa Operativo Plurirregional Adaptabilidad Empleo previsto para el período 2007-2013, en el cual se prevén una serie de actuaciones relacionadas con la promoción del espíritu empresarial y la mejora de la adaptabilidad de trabajadores y empresarios.

produjera un cambio de titularidad o forma jurídica del centro (art. 31º, *Orden TAS/718/2008*). Si alguno de los centros no cumpliera dichas condiciones, la Admón. Pública podrá darlo de baja en el correspondiente Registro. La baja también podrá efectuarse ante una falta de mantenimiento de las exigencias técnico pedagógicas y de equipamiento o cuando no se lleguen a unos mínimos de calidad exigidos (art. 32º, *Orden TAS/718/2008*).

Cabe destacar que para desarrollar el conjunto del subsistema de formación para el empleo, se establece una estructura institucional y organizativa concreta, que asume determinadas responsabilidades y funciones de cara al mejor funcionamiento de dicho subsistema.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (art. 32º)	Organismo competente para el desarrollo de funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo Competencia estatal	Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales (Institución a través de la cual realizará la colaboración y coordinación)
Servicios Públicos de Empleo Autonómicos (art. 32º)	Organismo competente para el desarrollo de funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo Competencia autonómica	Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales (Institución a través de la cual realizará la colaboración y coordinación)
Consejo General del Sistema Nacional de Empleo (art.33º)	Organismo de consulta y participación de las Administraciones Públicas e Interlocutores Sociales en materia formación profesional para el empleo	Comisión Estatal de formación para el Empleo (comisión paritaria y tripartita creada en el propio Consejo para el desarrollo de sus funciones específicas)
Fundación Tripartita para la formación en el Empleo (art.34º)	Organismo público estatal de colaboración y asistencia técnica al SEPE, Administraciones Públicas y Organizaciones de los Agentes sociales; concreción de regulaciones; impulso, difusión y mejora de la calidad del subsistema de formación para el empleo	Patronato (Constitución tripartita: Administración Pública, Organizaciones empresariales y organizaciones sindicales)
Comisiones Paritarias (art. 35º)	Organismos de consulta y participación en la formación profesional para el empleo, creados en base a la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal	Comisiones Paritarias Sectoriales Estatales Comisiones Paritarias Sectoriales (de otro ámbito) Comisión Mixta Estatal (actuación en ámbitos donde no exista negociación colectiva sectorial estatal)

Tabla 30. Estructura institucional y organizativa del subsistema de formación para el empleo. Fuente: elaboración propia según datos del Real Decreto 395/2007

También es necesario hacer mención al Capítulo V de la disposición del año 2007, cuyo contenido versa sobre la "***calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación***". Se distinguen dos actuaciones elementales dirigidas al aumento de la *calidad*. La primera sería una programación que el SEPE deberá elaborar para el perfeccionamiento del profesorado/formadores. La segunda, pero no menos importante, es la planificación anual que las administraciones deberán establecer para la dotación de recursos y equipamientos a los centros de formación según las necesidades y cambios que se produzcan en el mundo productivo (art. 37º.3).

Además, tanto el SEPE como las CC. AA evaluarán el *impacto que la formación* ha tenido (art. 37º.1). Para ello elaborarán un plan de evaluación de carácter anual, al igual que otra planificación destinada al seguimiento y control de la formación profesional para el empleo (art. 38º.1), debiéndose llevar a cabo de manera coordinada e integral entre las diversas Administraciones y entidades participantes.

De igual forma, las Administraciones competentes deberán facilitar toda la información y documentación precisa al SEPE para la debida justificación de acciones ante

la financiación que puede prestar el FSE (art. 39º) y para su integración con la información estadística del conjunto de España. De manera recíproca, el propio SEPE proporcionará a las Comunidades Autónoma información sobre la formación realizada en el conjunto del estado.

Lo más interesante de este RD 395/2007 son las ***iniciativas de formación***[164]. Se diferencia entre la *formación de oferta* y la ***formación de demanda***. Es esta última la que acaparará nuestra atención.

La "formación de demanda" (art. 4º; *RD 395/2007*), recoge aquellas acciones formativas realizadas por las empresas y también los Permisos Individuales de Formación (PIF). Viene desarrollada más pormenorizadamente a través de una Orden del Ministerio de Trabajo, la *ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio*[165] (Tabla 31) la cual establece ya en su art. 1º la finalidad última de la formación de demanda: la respuesta "a las necesidades específicas de de formación detectadas por las empresas y sus trabajadores".

	FORMACIÓN DE DEMANDA
Objeto (art.12º)	Respuesta a las necesidades de formación de empresas y trabajadores
Modalidades (art. 12º)	- Acciones formativas en las empresas - Permisos Individuales de Formación (PIF)
Destinatarios[166] (art. 5º)	- Trabajadores asalariados en empresas o entidades públicas determinadas[167] - Trabajadores fijos discontinuos en período en período de no ocupación (art. 6º de la ORDEN TAS/2307/2007) - Trabajadores que accedan al desempleo cuando estén en período formativo - Trabajadores acogidos a regulación de empleo.
Realización de las acciones formativas (art. 16º)	- Empresa - Contratos con centros/entidades especializadas en formación - Agrupación voluntaria de varias empresas
Proceso de información (art.15º)	Información a la Representación Legal de los Trabajadores o a trabajadores afectados por la formación (en caso de no existir RLT)
Financiación (art. 6º, 13º,17º, 18º)	- Sistema de bonificación a las cuotas de la Seguridad Social de las empresas - Financiación propia de las empresas
Acreditación de la formación (art.11º)	- Certificados de profesionalidad - Certificado/diploma de asistencia

Tabla 31. Aspectos básicos de la iniciativa "formación de demanda". Fuente: elaboración propia según *RD 395/2007* y *Orden TAS/2307/2007*

Para simplificar el tratamiento de esta iniciativa de formación, quisiéramos describir lo que nosotros consideramos como **tres modelos subyacentes en la formación de demanda**: ***modelo de gestión y organización*** de este tipo de formación; ***modelo de financiación*** y, finalmente, un ***modelo de control y evaluación***. Pretendemos, con esta

[164] Se definen como el "conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados, una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento" (art. 2º, *Real Decreto 395/2007*).

[165] Debemos aclarar que en enero de 2008 se publica la *Orden TAS/37/2008, de 16 de enero de enero* que modifica esta *Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio*. La modificación que se establece se refiere a la posibilidad de bonificar determinadas acciones formativas en función de unos plazos establecidos.

[166] A pesar de que en cada una de las iniciativas que vamos a tratar se especifica claramente quienes son los destinatarios de las mismas, en el artículo 5º del propio RD 395/2007, se establece el *principio de prioridad de acceso* a desempleados y a determinados colectivos con especiales dificultades (mujeres, jóvenes, discapacitados, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas en riesgo de exclusión social), de manera que se cumplan mandatos y medidas propuestas en el marco de la *Estrategia Europea de Empleo*.

[167] Aquellas no incluidas en el ámbito de aplicación de los *Acuerdos de Formación en las Administraciones Públicas*.

división, una mayor comprensión de las implicaciones existentes en la formación de demanda, la más representativa de la formación continua.

Atendiendo, en primer lugar, al ***modelo de organización y gestión de la formación de demanda***, serán las empresas, por sí mismas o a través de agrupaciones con otras empresas[168] o con contratos con entidades especializadas en formación, quienes puedan realizar acciones de formación para sus trabajadores (art. 17º, *Orden TAS/2307/2007*). Cuando la formación se realice de manera agrupada, las empresas a través de su representación legal deberán firmar un «acuerdo» en el que consten los datos de identificación, obligaciones de los firmantes y de la entidad organizadora, y, compensación económica por los costes de organización (art. 17º, *Orden TAS 2307/2007*). Dicho acuerdo estará a disposición de los organismos de control competentes. Tendrá condición de *entidad organizadora* cualquiera de las empresas agrupadas o bien un centro que tenga entre sus actividades la impartición de formación. Será responsable de realizar las comunicaciones de inicio y finalización de la formación, custodiar la documentación relacionada con la organización, gestión e impartición de las acciones formativas y colaboración con las administraciones y órganos de control competentes en las actuaciones de seguimiento y control que se desarrollen respecto de las acciones (art. 16º.2, *RD 395/2007*).

Todas estas cuestiones de gestión han sido más sencillas gracias *sistema telemático*, herramienta implantada por el SEPE en la cual cada entidad organizadora (con "firma digital de persona jurídica" acreditada) y los representantes de las Administraciones públicas competentes podrán acceder mediante una clave para inscribir las acciones formativas y solicitar las bonificaciones, además de para realizar el conveniente seguimiento y control de los procesos[169]. De este modo, empresas y entidades organizadoras deberán comunicar la información relacionada con cada acción formativa y grupo, facilitando una serie de datos.

- Denominación y contenidos básicos de la acción formativa.
- Modalidad de impartición.
- Acreditación oficial.
- Número de trabajadores participantes.
- Fechas y horario.
- Lugar de realización.
- Razón social y CIF de empresas participantes (en el caso de agrupaciones de empresas).

Tabla 32. Información a facilitar por la *entidad organizadora* de la formación de cada acción formativa y grupo al que se dirige. Fuente: elaboración propia según art. 16º del *Real Decreto 395/2007*

[168] En esta agrupación voluntaria de empresas se designará a una de ellas como entidad organizadora, la cual gestionará los programas de formación. Dicha entidad podrá ser una de las empresas del conjunto agrupado o un centro que tenga entre sus actividades la de impartir formación. Quien quiera que sea la entidad responsable deberá hacer las comunicaciones oportunas sobre inicio de la formación (datos sobre denominación y contenido de la acción formativa, modalidad de impartición, número de participantes, horarios, fechas, lugar) y finalización de la misma (denominación, listado de participantes que han finalizado, número de horas lectivas, coste total de la formación con el coste bonificable). El proceso comunicativo se realizará a través de medios telemáticos implantados por el SEPE. Igualmente, deberá colaborar con las Administraciones y órganos de control en el seguimiento de la formación.

[169] Todo ello viene facilitado gracias a que el servicio registra todos los accesos al sistema, altas y bajas de los usuarios, agrupaciones de empresas, las comunicaciones de inicio y finalización de la formación (con modelos oficiales) y toda notificación de incidencia que puedan producirse (art. 9º, *ORDEN TAS/2307/2007*). Es decir, toda la información presente en la Tabla 32. También se garantiza la confidencialidad y seguridad de los datos que se introduzcan. Si se produjeran dificultades a la hora de comunicar cualquier información a través del sistema telemático, existe la posibilidad de enviar toda la documentación e información a través de los cauces tradicionales junto con una justificación al respecto. Sin embargo, subsanadas las problemáticas, toda la información deberá incorporarse al sistema telemático.

Por otro lado, uno de los requisitos imprescindibles para que las empresas desarrollen su formación es que estas deberán informar acerca de la formación a realizar y antes de que comience la misma, a la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) o de no existir esta, a los trabajadores afectados por las acciones formativas. La información versará sobre (art. 15º, *Real Decreto 395/2007)*: denominación, descripción y objetivos de las acciones formativas; destinatarios y número de participantes; calendario de ejecución; medios pedagógicos: criterios de selección de los participantes; lugar de impartición; balance de las acciones formativas realizadas con anterioridad. La RLT realizará un proceso de análisis de documentación y un Informe sobre la formación a realizar (según períodos administrativos), pudiendo ser favorable o desfavorable (véase Figura 27) según establece el art. 15º.3 del *RD 395/2007*.

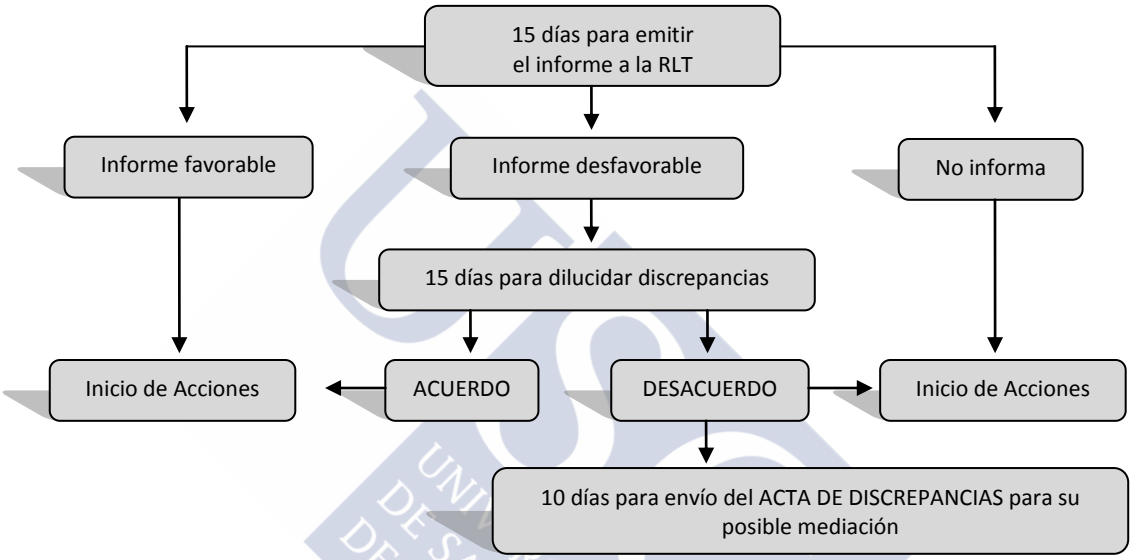


Figura 27. Proceso de información a la Representación Legal de los Trabajadores con anterioridad al inicio de las acciones formativas. Fuente: Fundación Tripartita (2009, p.13)

Si se produjeran desavenencias en este proceso, intervendría la correspondiente Comisión Paritaria o, en su defecto, la Administración competente, la cual dictará una resolución que podrá afectar a la adquisición y mantenimiento de la bonificación correspondiente a la acción formativa (art. 16º *Orden TAS/2307/2007*).

También debemos hacer una mención más pormenorizada a los *Permisos Individuales de Formación* (PIF). Son aquellas autorizaciones por las cuales una empresa permite a un trabajador "la realización de una acción formativa que esté reconocida mediante una acreditación oficial, incluidas las correspondientes a los títulos y certificados de profesionalidad que constituyen la oferta del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de favorecer su desarrollo profesional y personal" (art. 21º, *Orden TAS/2307/2007*). Es fundamental el reconocimiento de la formación mediante una titulación o acreditación oficial (titulaciones de FP, certificados de profesionalidad, etc.). La formación deberá ser siempre de carácter presencial, aunque se admitirá aquella en la que una parte se realice en la modalidad a distancia convencional o teleformación. En el momento en que un trabajador desee solicitar un PIF debe hacerlo a través de un «modelo»[170] en donde se recogen los datos del trabajador y el tipo de acción formativa

[170] Este *modelo de solicitud* de un Permiso Individual de Formación puede encontrarse en el Anexo I de la *Orden AS/2307/2007*.

para la cual lo solicita. También aparecerán los datos para la autorización por parte de la empresa. La desautorización del disfrute del PIF al trabajador por parte de la empresa deberá estar motivada por la razones organizativas o de producción, debiendo informar al trabajador sobre esta cuestión. Aquí también es requisito indispensable informar a la RLT sobre la solicitud y autorización de estos Permisos y la comunicación del proceso vía telemática (art. 26º, *ORDEN TAS/2307/2007*).

Otro punto importante a la hora de realizar acciones formativas en las empresas es la cuestión de la *certificación o acreditación de la formación*. Si los Permisos Individuales de Formación ya se solicitan en base a una titulación o acreditación de carácter oficial, en las acciones formativas podemos hablar de dos estrategias. Por un lado, que la formación se organice atendiendo a la adquisición de las competencias propias de los certificados de profesionalidad y por tanto, impartiendo los módulos formativos y requisitos establecidos en la normativa reguladora de los mismos. De este modo, el título que obtiene el trabajador participante en la formación es un *certificado de profesionalidad* si este ha superado la formación correspondiente. Los trabajadores podrán obtener las denominadas *acreditaciones parciales acumulables* cuando se superen los módulos correspondientes a una o varias de las unidades de competencia que configuran los certificados (art. 11º, *Real Decreto 395/2007*). Por otro lado, cuando la formación no esté vinculada a estos certificados, la empresa o centro impartidor de la formación deberá hacer entrega a cada participante que supere la formación, un certificado o diploma acreditativo de asistencia en el que consten, como mínimo la denominación de la acción formativa, los contenidos, días de desarrollo y horas de formación recibidas, especificando si se han realizado de forma presencial, a distancia convencional o a través de teleformación (art. 11º, *Real Decreto 395/2007* y art. 20º, *Orden TAS/2307/2007*). Los certificados y/o diplomas deberán entregarse a los participantes en el plazo de dos meses como máximo a partir de la finalización de la acción formativa (existe un modelo de certificado y diploma disponible en el *sistema telemático*). Finalmente, si en la financiación de las acciones formativas se incluyen fondos de carácter comunitario, los certificados y/o diplomas deberán incluir el emblema del *Fondo Social Europeo* (FSE).

En segundo lugar, conviene detenerse en el ***modelo de financiación*** vigente para el desarrollo ***de la formación de demanda***, y presentar sus puntos de referencia más importantes. Dicha financiación se realizará mediante el *crédito de formación* o *crédito de bonificación*, cuantía de que dispone la empresa para financiar a través de bonificaciones[171] en las cuotas de la Seguridad Social las acciones formativas a desarrollar para sus trabajadores" (art. 10º, *ORDEN TAS/2307/2007*). Es beneficiaria de este proceso toda empresa "que tenga centros de trabajo en el territorio estatal, cualquiera que sea su tamaño y ubicación, desarrollen formación para sus trabajadores y coticen por formación profesional" (art. 4º de la *ORDEN TAS/2307/2007*). Este crédito se acumula para ser utilizado en el año siguiente al período de cotización.

[171] La *Ley de Presupuestos Generales del Estado* establece anualmente el ***porcentaje de bonificación***, en función del tamaño de las empresas (cuanto menor sea el tamaño mayor será el porcentaje). Se aplica a la cuota de formación profesional que cada empresa ingresa el año anterior (desde enero a diciembre, como año natural) en concepto de «contingencia de formación profesional». Se trata, en definitiva de un componente en las cotizaciones sociales de las empresas.



Figura 28. Fórmula para el cálculo del Crédito de Formación. Fuente: elaboración propia

En la aplicación de la bonificación en las cuotas a la Seguridad Social, la empresa deberá tener en cuenta los *módulos económicos máximos*, módulos destinados a los costes de formación (coste por participante y hora de formación) que se establecen en función de la modalidad de impartición de las acciones formativas (presencial, teleformación, etc.) y del nivel de la formación. Serán actualizados anualmente a través de una resolución del Director General del Servicio Público de Empleo Estatal.

Modalidad de impartición	Nivel de formación	
	Básico	*Superior*
Presencial	9 €	13 €
Teleformación	7,5 €	
A distancia convencional	5,5 €	
Mixta	Se aplicarán los módulos anteriores en función de las horas de formación presencial y a distancia convencional o teleformación que tenga la acción formativa	

Tabla 33. Módulos económicos máximos para costes de formación. Fuente: art.12º, ORDEN TAS/2307/2007

El módulo de "nivel básico", como su nombre indica, se dirige a la formación en competencias y cualificaciones básicas, y se aplicará generalmente en formación para materias transversales o genéricas. El módulo de "nivel superior", por su parte, se aplicará a aquella formación de materias de carácter especializado o que sirva para adquirir competencias de programación o dirección.

Pero si hablamos de financiación, conviene tratar aquí los *costes de formación* (art. 13º, *Orden TAS/2307/2007*), a los que hacen referencia los módulos económicos, y que serán calculados en función de cada grupo y acción formativa que se desarrolle.

Costes directos o de impartición	a)	Retribución de los formadores (internos y externos).
	b)	Gastos de amortización / alquiler o arrendamiento de equipos didácticos y plataformas tecnológicas.
	c)	Gastos de medios didácticos y/o adquisición de materiales didácticos.
	d)	Gastos en bienes consumibles.
	e)	Costes de los medios de comunicación entre formadores y participantes (en el caso de la teleformación).
	f)	Gastos de alquiler, arrendamiento o amortización de aulas, talleres y otras superficies utilizadas.
	g)	Seguro de accidente de participantes.
	h)	Gastos de transporte, manutención y alojamiento (participantes y formadores).
Costes asociados o de organización	a)	Costes de organización, personal, instalaciones y equipos de apoyo.
	b)	Costes de luz, agua, calefacción, mensajería, correo, limpieza, vigilancia y otros costes de gestión.
Costes de personal	a)	Costes salariales de los trabajadores que reciben formación en jornada laboral (horas reales de la jornada laboral).

Tabla 34. Costes de formación a tener en cuenta por las empresas. Fuente: elaboración propia según art. 13º de la *Orden TAS/2307*/2007)

El *coste total de la formación* sería, obviamente, la suma de todos los costes señalados en la Tabla anterior. De éstos, sólo serán bonificables los costes relativos a la impartición y

a la organización, exceptuando los costes de personal (pero se computan en la cofinanciación privada exigible a las empresas). No obstante, es preciso calcular igualmente, y en base a los módulos económicos que se establezcan, el *coste máximo bonificable*, que será el resultante de "multiplicar el módulo económico establecido (...) por el número de horas de la acción formativa y por el número de trabajadores que la realiza" (art. 10º, *Orden TAS/2307/2007*).

(Módulo Económico: € x Nº trabajadores participantes x Nº de horas de la acción formativa)

Figura 29. Fórmula de cálculo para el *coste máximo bonificable* de las acciones formativas que desarrollen las empresas. Fuente: elaboración propia a partir del art. 10º, *ORDEN TAS/2307/2007*

Pese a todo este proceso de bonificación, las empresas tienen la obligación de participar con sus propios recursos en la financiación de esta formación de demanda (exceptuando los permisos individuales de formación). Es lo que se denomina en la normativa reguladora como *cofinanciación privada*. Es la diferencia entre los costes de formación totales (todos los costes asociados a la formación) y la bonificación que se le aplica a la empresa. El cumplimiento de esta obligación se realizará al finalizar la formación correspondiente, tomando como referencia la diferencia existente entre el coste total de la formación realizada y la bonificación aplicada a la empresa.

Asimismo, toda empresa beneficiaria de las bonificaciones, las recibirán una vez realizada la formación específica para la cual se habían solicitado, debiendo cumplir una serie de obligaciones concretas:

- Información a la representación legal de los trabajadores
- Comunicación telemática de inicio de la formación
- Realización de la formación
- Comunicación telemática de la finalización de la formación
- Identificación en la contabilidad empresarial, bajo el título "formación profesional para el empleo" de los gastos de realización de las acciones formativas y PIF y bonificaciones aplicadas
- Acatamiento de los procesos de seguimiento y control que realicen las Administraciones /Públicas y organismos competentes
- Protección de la documentación acreditativa de la asistencia diaria de los participantes a las acciones de formación
- Garantía de gratuidad de las iniciativas de formación a los participantes
- Cumplimiento de las obligaciones tributarias y de Seguridad Social cuando se hagan efectivas las bonificaciones
- Conservación de la documentación justificativa de disfrute de bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social por un período mínimo de 4 años[172]
- Comunicación de transformaciones, fusiones o escisiones a través del sistema telemático

Tabla 35. Obligaciones de las empresas beneficiarias de las bonificaciones. Fuente: elaboración propia según art. 5º y art. 15º de la *Orden TAS/2307/2007*

También habrá crédito de bonificaciones para aquellas empresas que concedan *Permisos Individuales de Formación* a sus trabajadores. La financiación de los costes salariales[173] derivados de la concesión de los PIF estará limitada a un máximo de 200 horas laborales por permiso y curso académico o año natural, según la duración de la formación

[172] Si una empresa suspendiera su actividad productiva y económica dentro del período establecido para mantener la documentación justificativa de recepción de bonificaciones, deberá entregar una copia de esta documentación a la Admón. competente a través del órgano que se determine. Si la Administración es la autonómica, esta deberá remitir dicha documentación e información al Servicio Público de Empleo Estatal.

[173] Salario del trabajador –sueldo base, antigüedad, complementos fijos, parte de pagas extras– y cotizaciones devengadas a la Seguridad Social durante el período de Permiso.

solicitada (art. 23º, *Orden TAS/2307/2007*). Las empresas aplicarán las bonificaciones en las cotizaciones a medida que abonen los salarios a aquellos trabajadores que disfruten de los PIF. Para ello deberán comunicar previamente la cuantía y el mes en que se aplica la bonificación.

A efectos normativos, se considerará a las empresas como las principales responsables en los incumplimientos de las obligaciones que se les atribuyen (Tabla 32) a pesar de que estos vengan dados por la actuación de las entidades contratadas para impartir la formación o aquellas que sean las organizadoras.

Por último, destacar que en la contabilidad de cada empresa deberán quedar reflejados los costes de las acciones formativas que hayan sido objeto de bonificación, estando siempre estos datos a disposición de los organismos y entidades de control y seguimiento.

Finalmente, solo queda tratar el tercer y último modelo subyacente en la iniciativa de formación de demanda: el ***modelo de control y evaluación*****.** Conviene volver a recordar que "las acciones formativas realizadas (...) deberán tener la calidad requerida para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores" (art. 27º, *Orden TAS/2307/2007*). Serán los propios participantes en las acciones los que evalúen dicha calidad (art. 37º.3 del *Real Decreto 395/2007*) a través de un "cuestionario" (publicado a través de varias Resoluciones del SEPE[174]). Además, se realizará una evaluación del impacto de la formación de demanda, plasmándose el proceso a desarrollar en un *plan anual de seguimiento y control* de la formación de demanda (art. 29º, *Orden TAS/2307/2007*) que, a su vez, se incluirá en el plan de evaluación general previsto para el conjunto del subsistema de formación para el empleo *(*art. 37º.3, *RD 395/2007).*

En el plan anual de seguimiento y control de la formación de demanda se incluirán una serie de actuaciones concretas (art. 30º, *Orden TAS/2307/2007*), "en tiempo real", "ex post" y de "comprobación de las bonificaciones aplicadas".

ACTUACIONES	EVIDENCIAS
Actuaciones "en tiempo real"	• Asistencia al lugar de impartición de formación • Evidencias físicas y testimonios (implicados)
Actuaciones "ex post"	• Ejecución de la acción de formación • Nº real de participantes • Entrega de diploma/certificado de formación (emblema del FSE) • Documentación justificativa de los costes de formación • Comprobación de entregas de material, seguimiento y pruebas (modalidades de teleformación, a distancia o mixta)
Actuaciones de "comprobación de bonificaciones aplicadas"	• Crédito de bonificación asignado y bonificaciones aplicadas • Cumplimiento de porcentajes de cofinanciación privada exigible • Pertenencia de los trabajadores a empresas beneficiarias • Cumplimiento del deber de información a la RLT

Tabla 36. Actuaciones de seguimiento y control de la formación de demanda. Fuente: elaboración propia según art. 30º de la ORDEN TAS/2307/2007

Las actuaciones en tiempo real consisten en realizar un control en el propio lugar de impartición de la acción formativa, recopilando evidencias físicas y testimonios (entrevistas) de responsables de formación, alumnos y formadores. De este modo, se comprueba la ejecución de la acción formativa, contenidos, número real de participantes,

[174] La última resolución que regula esta cuestión es la *Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de la calidad de las acciones formativas para el empleo* en la cual, en su anexo, se incluyen los cuestionarios correspondientes a la formación de demanda como a la formación de oferta.

instalaciones y medios pedagógicos[175]. Las actuaciones "ex post" se llevarán a cabo finalizadas las acciones formativas bonificadas, mediante evidencias físicas. Finalmente, las actuaciones de "comprobación de las bonificaciones aplicadas" tratarán de analizar todos los aspectos concernientes a la bonificación de la acción formativa en concreto.

Las tres actuaciones de seguimiento y control deberán representar el quinta parte de los recursos públicos destinados a las acciones formativas y a los PIF. E, igualmente, las Administraciones competentes podrán realizar otras actuaciones de verificación, seguimiento y control en el caso de que se produzcan denuncias o existan indicios de fraude o irregularidades en la ejecución de la actividad formativa financiada a través de las bonificaciones.

2.2.6 El momento actual de la *formación para el empleo*. Se abre una nueva etapa.

Podemos afirmar que en estos momentos se abre una nueva etapa de la formación para el empleo. Desde hacía ya algún tiempo, medios de la prensa escrita estatal no dejaban de publicar noticias en torno a la modificación que el Gobierno quería proponer del modelo de gestión existente de la formación en el empleo. Desde marzo del año 2013 venían produciéndose reuniones de negociación por parte de los tres agentes implicados (gobierno, patronal y sindicatos) para llegar a pactos sobre este nuevo modelo.

En el mes de febrero del 2014, el Gobierno español elabora un borrador con las primeras intenciones para reformular el modelo de la formación profesional para el empleo en nuestro país[176]. El documento se hace público con fecha de 4 de marzo de 2014 bajo el título "*Avanzando hacia un nuevo modelo de formación*". La premisa principal de la propuesta gubernamental es la modificación del papel que patronal y sindicatos han tenido en la gestión del modelo de formación para el empleo. De este modo, del análisis del borrador se deduce una clara reducción del «poder» de los agentes sociales en favor de una gestión más centralizada desde la propia Administración central e incluso autonómica. En definitiva, el Gobierno plantea eliminar "el papel de *juez y parte* de sindicatos y patronales (...). Los agentes sociales participan en el diseño de los programas formativos a través de la citada fundación [Fundación Tripartita]. Colaboran en la adjudicación de los mismos, al asesorar al SEPE en este paso a través de la misma fundación. Y, finalmente, reciben financiación para impartir los mismos cursos que han propuesto" (Gómez, 2013). No obstante, lo más llamativo de este nuevo planteamiento gubernamental sea también el mayor protagonismo que se concede a las empresas privadas de formación en la impartición de los cursos, a las cuales incorpora en dicho borrador como nueva entidad al diseño del subsistema.

Toda esta reformulación cobra más fuerza si cabe con los últimos escándalos que han saltado a la palestra sobre presuntos desvíos de fondos de formación por parte de sindicatos o empresas. Una de las polémicas más importantes ha sido la de las facturas falsas del sindicato UGT en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este escándalo ha costado ya el cargo a dos secretarios generales de UGT en la comunidad andaluza (Manuel Pastrana y Francisco Fernández Sevilla), y el *Instituto de Formación y Estudios Sociales* (IFES) –perteneciente al propio sindicato– se encuentra bajo sospecha. Sin embargo, Andalucía no

[175] En el caso de acciones realizadas a través de modalidades a distancia o teleformación, las empresas o entidades deberán facilitar información precisa e instrumentos técnicos necesarios para el ejercicio de la función de control, incluyendo el acceso telemático a las herramientas utilizadas en la impartición de las acciones

[176] Desde diversos medios de comunicación escrita de nuestro país se hace alusión al acceso exclusivo que cada uno de los medios ha tenido a dicho documento. En una búsqueda pormenorizada del borrador en Internet, la tutoranda también ha tenido acceso al mismo, en el cual el gobierno fija una serie de pautas orientativas del proceso que desea poner en marcha.

es la única empañada por escándalos en cuanto a fondos de formación. En Galicia, también se han producido ciertas suspicacias en torno al desvío de fondos de formación y ciertas prácticas irregulares. En su artículo, Bravo (2014) reseñaba que el *Consello de Contas de Galicia*, a finales del año 2014, cuestionaba el sistema establecido de ayudas a la formación en nuestra Comunidad Autónoma. Básicamente se alertaba de que a lo largo de los años 2009, 2010 y 2011 las entidades beneficiarias de ayudas para la formación las habían empleado en aspectos que nada tenían que ver con la formación de los trabajadores. Incluso se implica en estas prácticas a los agentes sociales y a la propia Xunta de Galicia. Paralelamente, en nuestra autonomía también ha saltado a la palestra otro escándalo de fraude en las ayudas formativas (cuya denominación es Operación Zeta) y que inmiscuye a diversos empresarios gallegos, a la Federación de Autónomos de Galicia y al mismísimo gobierno actual de la Xunta de Galicia (Vizoso, 2014).

A tenor de estas y otras circunstancias, el Gobierno deseaba acelerar la transformación del modelo existente, intentando paliar estas problemáticas y dar respuesta las carencias que a su juicio poseía el subsistema de formación profesional para el empleo, que podríamos resumir en las siguientes:

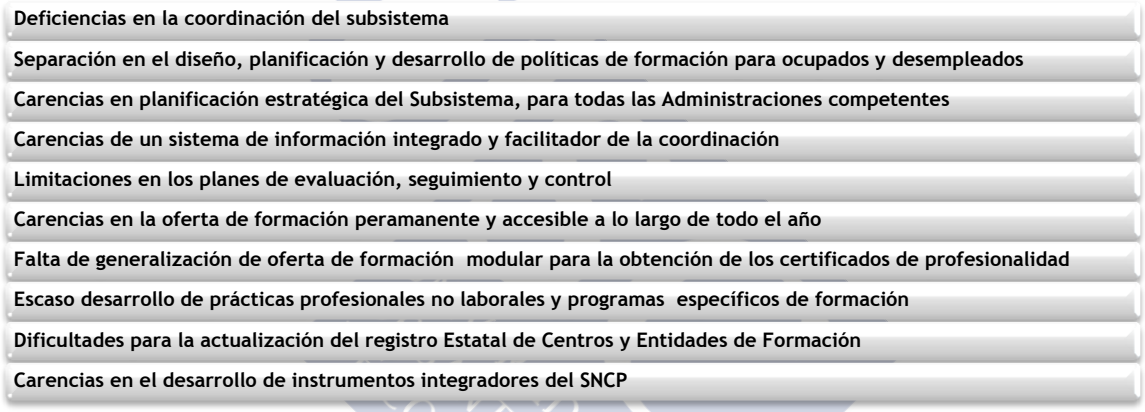


Figura 30. Carencias del modelo de formación para el empleo desarrollado por el Real Decreto 395/2006. Fuente: elaboración propia según datos del documento "Avanzando hacia un nuevo modelo de formación"

Será con la ***Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral***[177] donde verdaderamente se recojan las actuaciones oficiales que, de manera general, propone el Gobierno para transformar el modelo vigente y solucionar los déficits evidenciados (Figura 30).

Sin una variación sustancial en cuanto a agentes y entidades implicadas, fines y principios del sistema, lo que sí parece modificarse son otras normas anteriores vinculadas a la formación en el trabajo y la gestión del subsistema. En primer lugar, cabe destacar la supresión de la nomenclatura, a lo largo del articulado, de los conceptos de *formación de demanda* y *formación de oferta*. Para no romper el discurso analítico previo, utilizaremos la misma diferenciación de modelos subyacentes de la formación para el empleo (*modelo de organización y gestión*, *modelo de financiación* y *modelo de evaluación y control*) a la hora de analizar esta nueva norma.

[177] Aunque deberemos esperar a la publicación de las disposiciones reguladoras que lo desarrollan para realizar una comparativa más exhaustiva entre el modelo anterior y este nuevo que se propone, disponemos de la norma principal para establecer ya el primer análisis esencial.

Así, en primer lugar, debemos aludir al ***modelo de organización y gestión***. Se define el sistema de formación profesional para el empleo como:

> Conjunto de iniciativas, programas e instrumentos que tienen como finalidad impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responsa a las necesidades del mercado laboral y esté orientada a la mejora de la empleabilidad de los trabajadores y competitividad empresarial, conforme a sus fines y principios (art. 4º, *Real Decreto-ley 4/2015*).

También se diferencian claramente el papel que cada uno de los implicados asumen en el nuevo modelo. La Administración General del Estado, sin interferir en las funciones de las administraciones autonómicas, será quien coordine el diseño estratégico de todo el sistema; mientras, las organizaciones empresariales y sindicales planificarán, programarán y difundirán la formación profesional para el empleo, sobre todo –y esto es importante– en lo que respecta a aquella dirigida a los trabajadores ocupados. Será fundamental que todos estos implicados colaboren para elaborar un sistema de observación de los cambios que se produzcan en el mercado de trabajo, de manera que se anticipen a ellos en la adaptación de la formación (art. 4º). En el borrador presentado por el gobierno del año 2014 ya se proponía la realización de una *planificación estratégica y plurianual* se asentaban las bases de la observación del mercado de trabajo. A este respecto, con el *Real Decreto-ley 4/2015*, entra en juego "un *escenario plurianual* de la formación profesional para el empleo" (artículo 4º) elaborado por el Ministerio de Empleo en colaboración con CCAA, agentes sociales y organizaciones representativas de autónomos y Economía Social. En él deberían identificarse una serie de aspectos de relevancia para el correcto desarrollo del sistema de FPE (art. 6º.2):

- Tendencias y evolución de la economía española (para actualizar competencias profesionales).
- Sectores en reconversión así como aquellos que generarán puestos de trabajo y crecimiento.
- Competencias transversales de atención prioritaria[178].
- Objetivos prioritarios (sectoriales, transversales, territoriales, por colectivos) e indicadores para la evaluación del desarrollo y resultados de la acción formativa[179].
- Estimación de los recursos financieros necesarios para el sistema de formación para el empleo atendiendo a los períodos temporales.

Además de este escenario plurianual, al propio sistema de formación para el empleo le corresponde un *sistema integrado de información* (art. 22º) creado exclusivamente para depositar en un mismo lugar (un portal o fichero único) los datos e informaciones relevantes de todas las acciones formativas (art. 4º) que se desarrollen a lo largo y ancho del territorio estatal. Por consiguiente, se producirá una centralización de datos e informaciones que ayudará a todas las entidades a establecer comparativas y análisis más exhaustivos.

[178] Serán acciones prioritarias, en tanto no se elabore el escenario plurianual ni el informe de necesidades formativas, aquellas relativas a las "competencias de idiomas, ofimática y tecnologías de la información y comunicación, conocimientos financieros, jurídicos y del funcionamiento de las Administraciones públicas" (disposición transitoria segunda).

[179] Se hace especial alusión a que estos objetivos deberían tener en cuenta tanto las prioridades de la *Estrategia Española de Activación para el Empleo* (*Ley 56/2003*) como aquellas directrices sobre empleo y formación provenientes de Europa.

Derivado de lo anterior, se propone también desarrollar y/o ultimar otros instrumentos de difusión y transparencia, tales como la Cuenta de Formación, el Registro Estatal de Entidades de Formación o el Catálogo de Especialidades de Formación (art. 22º.1). De estos tres instrumentos, sin duda alguna, el más novedoso es esa «*Cuenta de Formación*», asociada al número de afiliación a la Seguridad Social de un trabajador/a. Podríamos definirlo como el fiel reflejo del perfil formativo y profesional de un trabajador, en el cual se podrían consultar: su nivel formativo, su perfil y sus competencias profesionales adquiridas a lo largo de los procesos de formación en los que haya participado. Los servicios de empleo velarán porque la información de esta Cuenta sea fehaciente y fiable (art. 22º.2).

Por su parte, es indispensable la revisión y actualización del *Catálogo de Especialidades Formativas*[180]. Incluirá la oferta formativa desarrollada en el sistema de FPE, incluso aquella dirigida a la obtención de Certificados de Profesionalidad. Igualmente, hará referencia a los requerimientos que los docentes y participantes deberían poseer, así como los equipamientos e instalaciones necesarios para cada especialidad (art. 22º.3). Este Catálogo debe ser actualizado periódicamente con nuevas especialidades y/o incluyendo cambios en el mercado de trabajo.

En cuanto al *Registro Estatal de Entidades de Formación*[181], será actualizado por el SEPE y estará en constante coordinación con los registros existentes en cada Comunidad Autónoma, e informarán de manera pública sobre las entidades que hayan sido objeto de sanción a consecuencia de infracciones (art. 16º.5). Por consiguiente, se entiende que existirá un Registro estatal y el correspondiente a cada Comunidad Autónoma. Para lograr esa coordinación se establecerá una estructura común de datos (art. 22º.4) que haga más fácil el intercambio informativo. En ellos estarán recogidos de manera obligatoria aquellos centros o entidades que impartan formación referida al Catálogo de Especialidades: públicas, privadas, a nivel autonómico, a nivel estatal y que impartan formación en la empresa o para la obtención de certificados de profesionalidad. Deberán disponer de los recursos e instalaciones que garanticen esta cuestión (art. 16º. 3). La acreditación y/o inscripción corresponderá al organismo competente de cada Comunidad Autónoma, en el caso de que la entidad formativa tenga en su territorio las instalaciones y recursos de formación. Mientras que en el caso de centros o entidades de formación que empleen plataformas de teleformación o cuando su actuación abarque más de una Comunidad Autónoma, será entonces función del Servicio Público de Empleo Estatal su acreditación e inscripción (art. 16º.2).

A los centros o entidades de formación se les exige una serie de obligaciones, cuyo incumplimiento dará lugar a la sanción correspondiente e, incluso a la baja en el Registro (art. 17º):

- Cumplimiento de las prescripciones aplicadas según la disposición legal o reglamentaria (utilización de espacios y recursos acreditados).
- Seguimiento de la participación del alumnado, aprendizaje y evaluación, investigación de metodologías y herramientas.
- Sometimiento a controles y auditorías de calidad establecidas por la Administración competente.
- Mantenimiento de exigencias técnico-pedagógicas, instalaciones, equipamiento y medios humanos acreditados.

[180] Conocido como Fichero de de Especialidades Formativas en el *Real Decreto 395/2007* y en el artículo 7º de la *Orden TAS 718/2008.*
[181] Denominado en el artículo 4º del *Real Decreto-ley* como "red de entidades de formación".

- Colaboración en la selección de participantes y en su inserción en el mercado de trabajo si son desempleados.
- Comunicación a la Admón. competente de cualquier cambio producido para mantener la inscripción en el Registro correspondiente.

Aunque ya hemos hablado de algún que otro organismo y entidad implicado en este sistema de formación para el empleo, cabe hacer aquí una alusión más exhaustiva en torno a ellos. El *Real Decreto-ley 4/2015* dedica su Capítulo VI a la "Gobernanza del Sistema" aludiendo a los órganos participantes en la FPE.

Consejo General del Sistema Nacional de Empleo (art. 25º)	- Principal órgano de consulta y participación de las administraciones públicas e interlocutores sociales (art. 25º) - Elevación a este Consejo de informes y planificaciones contempladas en la disposición - Establecimiento de orientaciones relativas a la formación en el empleo para su utilización - Realización de informes sobre planificaciones realizadas al amparo de esta norma - Aprobación del mapa sectorial
Consejo General de Formación Profesional (art. 25º)	- Órgano de consulta y participación de las administraciones públicas e interlocutores sociales en materias en las que no intervenga el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo - Funciones establecidas reglamentariamente (en esta y otras disposiciones) - Elevación a este Consejo de informes y planificaciones contempladas en la disposición - Realización de informes pertinentes que se soliciten
Administraciones Públicas (art. 26º.1)	- Estatal y autonómicas - Programación, gestión y control de la FPE - Necesaria coordinación - Funciones de impulso y promoción del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y, por ende, del Catálogo Nacional de Cualificaciones (disposición adicional tercera)
Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (art. 26º)	- Colaboración y coordinación con servicios de empleo autonómicos a través de la conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Sociales - Funciones de programación, gestión y control de la FPE, en: • Actividades de evaluación seguimiento y control • Programas/acciones formativas que trasciendan el ámbito territorial autonómico • Acciones formativas relacionadas con las competencias exclusivas del Estado • Acciones formativas en los territorios de Ceuta y Melilla si su gestión no se ha transferido a estas ciudades autónomas - Suministro de información a las CC. AA. sobre la formación realizada en el ámbito Estatal (también aquella que bajo el SEPE se realice en cada Comunidad Autónoma) - Vigilancia del cumplimiento de las obligaciones informativas de las CC. AA. - Promoción de iniciativas de acceso de las Pyme a la formación de sus trabajadores, asesoramiento e información (disposición adicional primera) - Elaboración de estadísticas sobre toda la formación que se desarrolle en España (disposición adicional cuarta)
Servicios Públicos de Empleo Autonómicos (art. 26)	- Colaboración y coordinación con el SEPE a través de la conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Sociales - Podrían asumir las funciones de programación, gestión y control de la FPE, si lo establecen las CC. AA.
Comunidades Autónomas (art. 26º)	- Designación de órganos/entidades para la programación, gestión y control de la FPE - Aporte de información al SEPE sobre formación desarrollada en su ámbito - Recepción de la información procedente del SEPE sobre la formación a nivel estatal
Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (art. 27º)	- Pertenencia al sector público estatal - Patronato (Administración General del Estado, CC. AA., organizaciones empresariales y sindicales más representativas). Constitución según Estatutos - Acuerdos por mayoría de los miembros del Patronato (presidente con voto dirimente en caso de empate) - Realización de actividades asignadas conforme al reglamento a nivel Estatal - Entidad colaboradora y de apoyo técnico del SEPE en materia de FPE (necesaria firma de convenio de colaboración) - Apoyo al Ministerio de Empleo y Seguridad Social en el desarrollo del sistema de FPE
Estructuras paritarias sectoriales (art. 28º)	- Constituidas a través de acuerdos entre organizaciones empresariales y sindicales más representativas (a nivel estatal y sectorial) - Ámbito estatal - Sectores afines según mapa sectorial - Funciones concretas: • Detección de necesidades formativas sectoriales • Propuesta de orientaciones y prioridades formativas para los programas formativos sectoriales • Propuesta de mejoras de la gestión y de la calidad de la formación en su ámbito sectorial

	• Propuestas formativas relacionadas con los procesos de ajuste, reestructuración y desarrollo sectorial • Mediación en procesos de discrepancias • Definición de mecanismos favorecedores de acuerdos en materia de formación en el seno de las empresas • Conocimiento de formación profesional para el empleo que se realice en sus respectivos ámbitos • Difusión de iniciativas de formación y promoción de la FPE • Elaboración de una memoria anual sobre la FPE en su ámbito sectorial • Elaboración de propuestas para estudios sectoriales e investigaciones en sus respectivos ámbitos y en los Centros de Referencia Nacional - Realización de funciones requeridas por el SEPE o Fundación Estatal para la Formación en el Empleo • Realización de estudios e investigaciones sectoriales sobre FPE • Participación en la definición y actualización de cualificaciones profesionales, certificados de profesionalidad y especialidades formativas • Intervención en la acreditación de la experiencia laboral y diseño de actuaciones formativas • Participación en la extensión y consolidación de la FP dual - Regulación desde el Ministerio de Empleo sobre: funcionamiento, plazos, criterios, condiciones y obligaciones de información de estas Estructuras Paritarias - Reglamento de funcionamiento - Apoyo técnico cualificado - Financiación suficiente para el desarrollo de sus funciones

Tabla 37. Características y funciones de los principales órganos y organismos implicados en la gestión y gobernanza del Sistema de Formación para el Empleo. Fuente: elaboración propia según Capítulo IV del *Real Decreto-ley 4/2015*

Básicamente, son los mismos organismos que hasta el momento, dotando de mayor protagonismo, si cabe, a la Administración General del estado y a las administraciones autonómicas. Al Consejo General de Formación Profesional se une ahora el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo, quien intervendrá más activamente. La Fundación Tripartita vuelve a remodelarse de nuevo. Ahora se la conoce por *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo* (disposición adicional quinta) cumpliendo lo que se dictamine en el artículo 29º de esta norma. Con un plazo máximo de un mes a partir de la promulgación de este *Real Decreto-ley*, esta Fundación deberá adoptar las medidas necesarias para adecuar sus estatutos y estructura. Algo similar sucede con las anteriores Comisiones Paritarias, que ahora se denominan *Estructuras Paritarias Sectoriales*, acotando aún más si cabe su ámbito de actuación a los sectores existentes, pero sin descuidar que su radio de actuación puede ser a nivel estatal. Las funciones que estas van a desempeñar (recogidas en la Tabla 37) van a ser financiadas a través del presupuesto asignado a la Fundación Estatal o a las administraciones competentes (disposición adicional sexta).

Hablemos ahora de las *iniciativas y acciones formativas*. Su finalidad esencial será "la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales de los trabajadores" (art. 4º, *Real Decreto-ley 4/2015*). La idea de *life-long learning* de las políticas europeas, y el *desarrollo humano* –que se centra en el desarrollo económico y humano de manera equilibrada en los territorios– (Rego Agraso, 2013) es palpable al analizar las metas perseguidas. Asimismo, "se entiende por *iniciativa de formación* cada una de las modalidades de formación profesional para el empleo dirigidas a dar respuesta inmediata a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo" (art. 9º). Existe un cambio de definición respecto del anterior modelo, el cual hablaba de "instrumentos y acciones" y no de modalidades.

Por su parte, distinguimos *cuatro iniciativas de formación*:

a) *Formación programada por las empresas, para sus trabajadores*.

b) *Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados* (programas de formación sectoriales, transversales y programas de cualificación y reconocimiento profesional).

c) *Oferta formativa de las administraciones para trabajadores desempleados* (programas formativos para cubrir necesidades, programas específicos de formación y programas formativos con compromiso de contratación).

d) *Otras iniciativas de formación profesional para el empleo* (Permisos Individuales de formación, formación en alternancia con el empleo, formación de empleados públicos, formación no financiada con fondos públicos realizada por entidades de iniciativa privada para la obtención de certificados de profesionalidad, formación de personas privadas de libertad y de militares de tropa y marinería con relación temporal con las Fuerzas Armadas).

Si bien hemos advertido que no se habla ya de formación de demanda y formación de oferta, observamos otros cambios de relevancia. En relación con el Real Decreto 395/2007, se suprimen como iniciativa las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación. Igualmente, no se equiparan en el mismo rango la formación en las empresas y los permisos individuales de formación (PIF). Estos últimos se incluyen ahora como una iniciativa aparte, incluida en el bloque "otras iniciativas".

Dada esta nueva estructuración, analizaremos más pormenorizadamente la iniciativa a) y los Permisos Individuales de Formación (PIF) incluidos en la iniciativa d). Centrémonos pues en la "formación programada por las empresas" (art. 10º). Lo primero a señalar es que debe dar respuesta a las necesidades de la organización y de los trabajadores. Tendrá como destinatarios principales a los trabajadores asalariados en las empresas o en ciertas entidades públicas que no se incluyan en los acuerdos correspondientes a este ámbito[182].

Asimismo, continúa contemplándose el proceso de información a la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) antes del inicio de las acciones formativas, elaborando el correspondiente informe o informes. Si bien es cierto que la figura esencial es la empresa –que puede impartir la formación ella misma– también se le otorga la posibilidad de contratarla externamente. En cuanto al caso de grupos de empresas, cualquiera de las integrantes podrá organizar la formación de los trabajadores del conjunto, al igual que si fuera una única empresa, esto es, impartiéndola por sí misma o contratándola externamente. En ambos casos, la entidad impartidora debe estar acreditada y/o estar inscrita en el Registro elaborado al respecto por las Administraciones. Igualmente, la empresa debe comunicar el inicio y finalización de las acciones de formación ante la Administración, responsabilizándose además de su desarrollo, control y evaluación. No obstante, se establece que la formación que se imparta en esta iniciativa no tiene por qué estar referenciada en las especialidades del Catálogo oportuno (art. 22º.3).

Existe diversidad de agentes a la hora de impartir la formación. Además de la propia empresa o entidades de formación acreditadas y/o registradas, es posible que la formación sea impartida por las Administraciones públicas competentes en materia de FPE (art. 15º.2) a través de centros propios (Centros de referencia nacional y Centros Integrados de

[182] También siguen teniéndose en cuenta las posibles situaciones laborales por las que actualmente puede pasar un trabajador. Por consiguiente, esta formación también se destina a los trabajadores fijos-discontinuos en períodos de no ocupación, trabajadores que, estando participando en la formación, acceden a situación de desempleo y trabajadores afectados por medidas temporales de suspensión de contrato por determinadas causas (productivas, económicas, organizativas, etc.).

Formación Profesional) o mediante convenios con entidades o empresas públicas acreditadas y/o inscritas para la formación. Sin embargo, las entidades externas a las empresas tienen autorización para organizar las acciones formativas (art. 13º.1). Más concretamente, se enumeran las "organizaciones empresariales o sindicales, a estructuras paritarias constituidas en el ámbito de la negociación colectiva que cuenten con personalidad jurídica propia, a asociaciones de trabajadores autónomos y de la economía social o a otras entidades externas, incluidas las entidades de formación acreditadas y/o inscritas en el correspondiente registro (…)". Sea cual sea, deberá cumplir las exigencias normativas en cuanto a organización de acciones (comunicación de inicio y finalización, seguimiento y evaluación, contratación de entidad impartidora de la formación, provisión de información, sometimiento a control de la Administración, etc.). Por otra parte, la formación se impartirá conforme a las modalidades tradicionales, es decir, presencial, teleformación o mixta (art. 15º.1).

En cuanto a los Permisos Individuales de Formación, salvo su mención en expresa como una acción dentro de "otras iniciativas de formación", no se estipula dato alguno más en la disposición que nos ocupa, por lo que creemos que será necesario esperar a la publicación de otras normas desarrolladoras de esta más genera.

Hablemos ahora del ***modelo de financiación*** que se establece en torno a este marco general de FPE y en lo que respecta a las acciones formativas en las empresas. La financiación de este nuevo modelo se realizará con los fondos derivados de la cuota de formación profesional, siendo gestionado "en régimen de concurrencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación, acreditados y/o inscritos conforme a la normativa vigente" (art. 4º, *Real Decreto-ley 4/2015*). Además, se completará con las aportaciones establecidas en el presupuesto del SEPE y con los fondos que las CC. AA. destinen al respecto. Otra figura, en este caso de cofinanciación, es el Fondo Social Europeo (FSE) del cual también se podrán obtener capital, sin excluir otras ayudas e iniciativas europeas que pudieran participar en esta cuestión con fondos dirigidos a la formación (art. 7º.1).

Son *cuatro* las *formas de financiación* recogidas en esta norma y que nosotros resumimos en la siguiente tabla.

Bonificaciones	• No carácter subvencional • Dirigidas a: - Formación planificada por empresas para sus trabajadores - Permisos Individuales de Formación (PIF) - Actividad formativa del contrato para la formación y el aprendizaje
Subvenciones (concurrencia competitiva)	• Dirigidas a - Trabajadores desempleados y ocupados (autónomos y de la economía social) - Programas públicos mixtos de empleo-formación • Concurrencia: - Formación: entidades de formación que cumplan requisitos de acreditación y/o inscripción - Programas formativos con compromiso de contratación: empresas y entidades que realicen los contratos - Programas Públicos de Empleo-Formación: entidades según normativa • Bases reguladoras de las subvenciones (orden del Ministerio de Empleo y Seguridad Social) • Alternativa a las subvenciones: «cheque formación» a trabajadores desempleados que precisen formarse para mejorar su empleabilidad
Concesión directa de subvenciones	• Aplicación: - Becas y ayudas de transporte, manutención y alojamiento concedidas a desempleados participantes en acciones formativas - Compensación económica a empresas por la realización de prácticas profesionales no laborales - Instituciones públicas, formadoras de personas en situación de privación de libertad y militares de tropa y marinería

Tabla 38. Formas de financiación del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. Fuente: elaboración propia según art. 7º del *Real Decreto-ley 4/2015*

Nuestro trabajo atendería a la primera de las formas de financiación, puesto que se dirige específicamente a la formación de trabajadores ocupados dentro de las empresas (art. 10º) y a los Permisos Individuales de Formación. Comencemos entonces diciendo que las empresas dispondrán de un *crédito de formación* que podrán hacer efectivo a través de las bonificaciones en las cotizaciones empresariales a la Seguridad Social. Este crédito dependerá de las cuantías ingresadas por la empresa en el año anterior en concepto de cuota de FP y el porcentaje que según el tamaño se establezca en la Ley de Presupuestos Generales del Estado. Este proceso quedó ampliamente explicado en epígrafes previos.

Tampoco se olvida la norma de la *cofinanciación privada*. Al igual que sucedía con disposiciones anteriores, las empresas también deben contribuir con sus recursos a la formación que realicen, según unos porcentajes mínimos (art. 10º.5). En esta cofinanciación quedan incluidos los costes salariales de los trabajadores que reciben formación en su jornada laboral, teniéndose en cuenta única y exclusivamente las horas laborales en las verdaderamente participan en la formación. También podrá financiarse a cargo del crédito asignado a la empresa aquellos permisos retribuidos contemplados en el Estatuto de los Trabajadores, de 20 horas anuales de formación profesional para el empleo.

Si estamos hablando de financiación no podemos dejar atrás los *módulos económicos* (coste por participante y hora de formación) tenidos en cuenta también en esta norma. Ahora se distinguen dos tipologías: los *módulos económicos específicos*, destinados a las especialidades de formación recogidas en el Catálogo de Especialidades Formativas (art. 22º.2) y cuya fijación y actualización corresponderá ahora al Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Los *módulos económicos máximos* aplicados a la financiación de las especialidades o acciones formativas que no tengan módulos específicos establecidos. En estos últimos se contemplan los costes directos.

En el supuesto caso de que quedaran remanentes de crédito destinados al sistema de formación para el empleo al final de cada ejercicio, podrán "incorporarse a los créditos correspondientes al siguiente ejercicio, conforme a lo que disponga la Ley de Presupuestos Generales del Estado (…)" (disposición adicional octava).

En cuanto a la financiación de los Permisos Individuales de Formación tampoco se establece nada más específicamente sobre ellos. Por ello, reiteramos que será necesario esperar a disposiciones desarrolladoras de este *Real Decreto-ley 4/2015* dirigidas a esta iniciativa específica.

Atendiendo ahora al ***modelo de evaluación y control***, señalar primeramente que una premisa básica a cumplir por los implicados en la formación para el empleo, pero sobre todo las Administraciones públicas, es la colaboración y coordinación de todas las actuaciones que se desarrollen, en aras de mejorar cualitativa y eficazmente el sistema de formación para el empleo.

En aquel escenario plurianual deberán plasmarse los resultados extraídos de la observación y análisis del mercado de trabajo realizado a través de la puesta en marcha de "un *sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo* para detectar y anticipar los cambios en las demandas de cualificación y competencias del tejido productivo" (art. 4º). Es decir, establecer un «observatorio» del mercado de trabajo y de la evolución de las cualificaciones profesionales. El observatorio será aquel perteneciente al Servicio Público de Empleo Estatal (art. 5º).

La evaluación y el seguimiento planificado en esta norma serán de carácter permanente y a lo largo de todas las fases que componen los procesos de formación, de modo que se conozca el impacto de la formación y se mejore el funcionamiento de este sistema. Así, a la Administración pública se le encomienda encarecidamente que lleve a

cabo un *proceso de control y supervisión* de las acciones formativas que vaya más allá de "la mera comprobación de requisitos y formalidades" (art. 4º; art. 18º). El seguimiento y control se realizará en base a dos líneas paralelas de actuación (art. 18º). Una de carácter más particular en la que se verificarán las acciones formativas o una parte significativa de ellas, completando esta actuación con los cuestionarios y entrevistas a realizar a los participantes de las acciones formativas sobre calidad, así como con las auditorías de calidad a realizar en las entidades de formación (según una serie de criterios e indicadores). La otra línea, de carácter más general e integral, se basa en esa coordinación necesaria entre administraciones y organismos implicados en la FPE. Cada uno de ellos deberá elaborar un *plan anual de seguimiento* que abarcará su ámbito de actuación. Del compendio de resultados obtenidos de cada plan se elaborará un informe de carácter anual para su difusión. Se contempla la posibilidad de que las Administraciones públicas puedan solicitar el apoyo de entidades externas (especializadas e independientes) para la ejecución del seguimiento y control de la formación profesional para el empleo, debiendo ser ajenas a cualquiera de los organismos implicados en la FPE (art. 19º.3).

En cuanto a la *evaluación de la formación*, esta se llevará a cabo de manera global y con carácter permanente. Tanto el SEPE como los órganos competentes de las CC. AA. y los agentes sociales, deberán elaborar un *plan de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia* (art. 23º.1) de manera anual. Por su parte, los organismos de gestión, programación y control de la FPE en sus ámbitos de actuación realizarán una *evaluación permanente*. Esta abarcará varias actividades (art. 23º.2):

a) Estudio justificativo de la idoneidad de iniciativas de formación y análisis del mercado (diagnóstico de necesidades de formación).
b) Objetivos previos (específicos y cuantificables) con un sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación de la calidad del sistema.
c) Medición del impacto de los conocimientos adquiridos por los participantes en la formación.
d) Evaluación de la satisfacción de los usuarios participantes (empresas y trabajadores/as).
e) Análisis de las conclusiones y recomendaciones de la evaluación.

En el caso de la formación desarrollada en las empresas para sus empleados, además de la evaluación de las acciones, se realizará una evaluación de la iniciativa en conjunto con el objetivo de comprobar si se ha dado respuesta a las necesidades detectadas. Esta evaluación se incorporará al *plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia* (art. 23º.3).

Se contemplan al mismo tiempo *otras evaluaciones*, aquellas que realizarán entidades externas independientes a todo organismo implicado en la FPE, y otras de carácter interadministrativo sobre calidad e impacto de la FPE en los diversos ámbitos (art. 23º.4).

Los resultados de todas las evaluaciones previstas en el articulado correspondiente serán publicadas en un espacio habilitado al respecto, de modo que sean accesibles e identificables a quienes deseen consultarlas (art. 23º.5).

Un aspecto de interés es el papel «sancionador» que asume la Administración en esta disposición, materializada aquella en la creación de una Unidad Especial de Inspección de Trabajo y Seguridad Social (art. 4º; art. 19º.2) cuyas funciones serán expresamente la vigilancia y el control del ámbito de las subvenciones y ayudas en materia de FPE (disposición final segunda). Gracias a la información procedente del SEPE y de los servicios de empleo de las CC. AA., esta Unidad deberá configurar un *programa de inspección* anual para el control de la FPE. Lo que se persigue es, sin duda, garantizar la

necesaria calidad del sistema y evitar cualquier tipo de fraude o datos falsos a la hora de poner en marcha la formación.

Será la Inspección de Trabajo y Seguridad Social quien controle –sin prejuicio del que puedan ejercer otros organismos públicos– las subvenciones y ayudas en el sistema de formación profesional para el empleo. Las sanciones cuando se cometan faltas graves y/o muy graves vienen reguladas en el texto refundido de la *Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto.* El presente *Real Decreto-ley 4/2015*, a través de su artículo 21º, realiza una substanciosa modificación del texto correspondiente a esta norma de infracciones.

Por otro lado, la *Cuenta de Formación* de los trabajadores/as se considera una herramienta de evaluación y seguimiento de los progresos del trabajador/a, a la vez que "favorecerá una mejor articulación de las políticas de activación para el empleo, con medidas complementarias y acorde a las necesidades individuales" ("Avanzando hacia un nuevo modelo de formación", 2014).

Finalmente destacar que, en tanto que no se desarrolle a través de las disposiciones convenientes este *Real Decreto-ley 4/2015* (estableciéndose un plazo de 6 meses desde la entrada en vigor del mismo), el anterior Real Decreto 395/2007 seguirá vigente salvo en una serie de supuestos (disposición transitoria primera), tales como la concurrencia competitiva de entidades de formación acreditadas/inscritas en el Registro correspondiente; el pago anticipado de subvenciones, el impulso del cheque-formación, entre otras. Se aplicarán los porcentajes de financiación máximos previstos en el articulado de esta norma para costes indirectos y de organización.

2.3 A MODO DE CONCLUSIÓN

Para concluir este capítulo, convendría hacer una aclaración sobre la **situación de la formación continua** tal y como la entendemos en este trabajo **a nivel de nuestra comunidad autónoma.**

A día de hoy no se han transferido completamente las competencias correspondientes a la formación continua a ninguna de las Comunidades Autónomas que componen el Estado español. Es por ello que la Fundación Tripartita y el SEPE siguen siendo los organismos responsables de la gestión de este tipo de formación aunque la Administración laboral a nivel autonómico comparta competencias y responsabilidades con el Ministerio de Trabajo en lo que concierne a la FC. Por consiguiente, los objetivos de la formación continua serán los mismos para todo el Estado español y por ello, la *formación de demanda* se lleva a cabo de una manera más centralizada, con respecto a la Fundación Tripartita, pues no existen convocatorias ni normativa específica de la Comunidad Autónoma de Galicia que hagan mención a las acciones formativas incluidas en esta iniciativa de formación.

Sí observamos un papel más activo de la Administración autonómica porque esta podrá proveer o impartir formación profesional para el empleo a través de centros propios o a través de convenios con entidades o empresas públicas que puedan impartir formación (art. 9º.1, *RD 395/2007*) estando, además, fuertemente implicada en la gestión y programación de la *formación de oferta*. Debemos señalar que es la *formación de oferta* aquella que de manera más prioritaria se desarrolla a nivel gallego. Y tal y como se ha podido observar, no ha sido objeto de profundización teórica y normativa, ni tampoco objeto prioritario en nuestro estudio. Pero entendemos que es conveniente realizar una breve contextualización de su tratamiento a nivel de nuestra comunidad autónoma por las implicaciones que tiene en este trabajo.

Brevemente, señalar que para el desarrollo de este tipo de formación existe la posibilidad de establecer convenios de carácter autonómico. Para los planes intersectoriales, dichos convenios se establecen entre el Servicio Público de Empleo de la Comunidad Autónoma concreta y las organizaciones más representativas de patronal y sindicatos a nivel autonómico. Mientras, para los planes de carácter sectorial, se establecen con aquellas más representativas de un sector concreto en la Autonomía (o entes paritarios). Así pues, cada Comunidad Autónoma establecerá el porcentaje de trabajadores que participarán en las acciones (art. 23º.1, *RD 395/2007*) además de gestionar la oferta de formación profesional para el empleo de:

- Planes de formación dirigidos a trabajadores ocupados (sectoriales e intersectoriales).
- Acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados.
- Programas específicos para la formación de personas con necesidades formativas especiales o con dificultades para su inserción o recualificación profesional. Serán establecidos por la entidad competente al respecto y en ellos podrán participar la Administración Local, instituciones públicas o entidades sin ánimo de lucro cuyas finalidades sean la formación o inserción profesional de colectivos de trabajadores a los que se dirigen estos programas.
- Programación de acciones formativas que incluyan el compromiso de contratación de desempleados y a trabajadores inmigrantes. Se suscribirán convenios con empresas, asociaciones u otras entidades que adquieran dicho compromiso.

En relación con esta cuestión, se han venido publicando una serie de disposiciones a finales de los últimos dos años, concretamente la *Orden del 1 de octubre de 2013* y la *Orden de 24 de octubre de 2014, por la que se aprueba la convocatoria de subvenciones para la financiación de planes de formación dirigidos prioritariamente a personas ocupadas, mediante la subscripción de convenios de ámbito autonómico*[183], las cuales desarrollan la *Orden TAS/718/2008* en lo relativo a la formación de oferta para el colectivo de trabajadores ocupados. Como su nombre indica, proporciona una serie de pautas para acceder a las subvenciones dirigidas a la financiación de los planes contemplados así como el establecimiento de las entidades que tienen acceso a estas ayudas.

Como hemos advertido, esta parte de la formación para el empleo no es objeto de nuestro análisis, por tanto, simplemente hemos hecho mención a esta normativa como una parte influyente en las políticas estatales y autonómicas de formación continua. Deberemos esperar al desarrollo normativo del *Real Decreto-ley 4/2015* en materia de políticas autonómicas de formación para el empleo y comprobar, en un futuro, si se producen transformaciones relevantes en esta cuestión.

[183] Ambas están publicadas en el Diario Oficial de Galicia (DOG) en Lengua Gallega.

CAPÍTULO 3 - LA REALIDAD INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA: LA EMPRESA

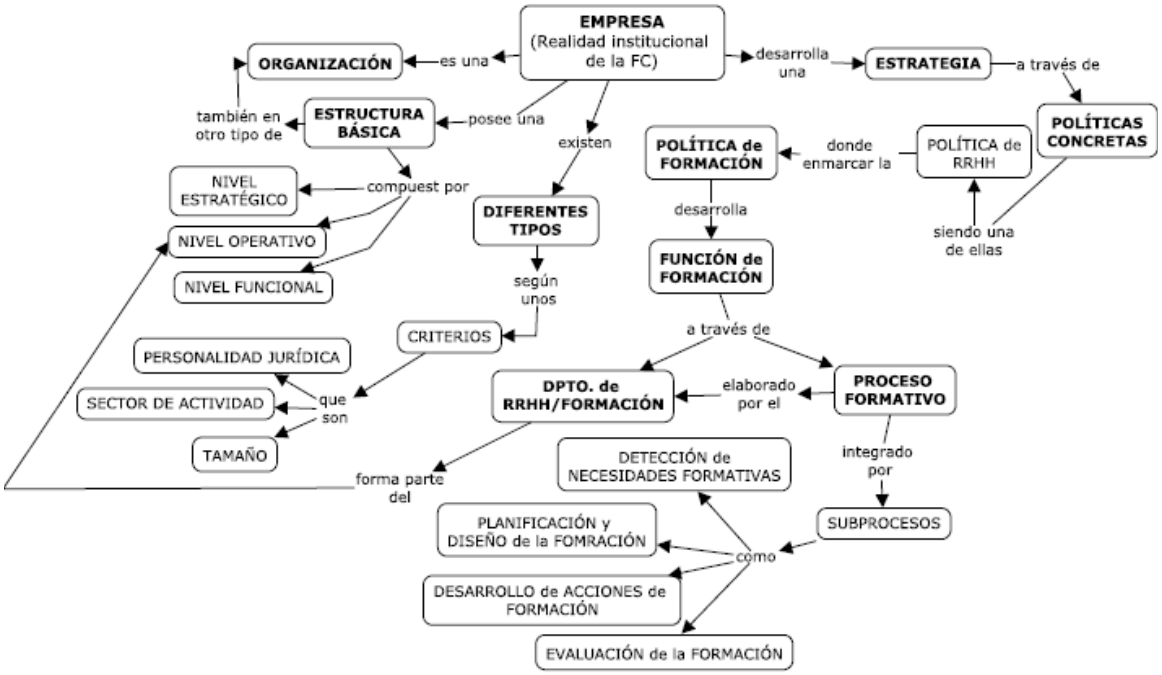


Figura 31. Mapa conceptual del tercer capítulo dedicado a la empresa como contexto de la formación continua. Fuente: elaboración propia

Al hablar de *empresa* estamos haciendo mención a una realidad existente en el mundo productivo y socioeconómico en el que los individuos llevan a cabo la actividad humana del trabajo, desempeñando puestos y competencias profesionales concretas con distintos niveles de cualificación. Como tal, nos interesa hacer un breve acercamiento a la empresa como *sistema* social, atendiendo a las concepciones existentes en torno a ello.

No obstante, no podemos hacer mención de las empresas sin referirnos al concepto de *organización*. Este término hace referencia a distintas acepciones: a una entidad, a la acción de organizar, o al saber científico que estudia todo lo anterior (Moyano, Bruque, Maqueira, Fidalgo y Martínez, 2011). Nos interesa especialmente el primero de estos significados ya que existen una serie de matizaciones en cuanto a qué es *organización* y qué es *empresa*. Así, entendemos, al igual que hacen Pereda y Berrocal (1999), que aunque no todas las organizaciones son empresas, una empresa sí es una organización. Parra (1997, p. 221) señala que la diferencia fundamental entre estos dos conceptos es que la empresa "está especializada en el valor *Riqueza Material* (RM), o sea, obtener rentabilidad del capital empleado". Es una idea sencilla de entender puesto que existen organizaciones

las cuales no tienen entre sus fines el ánimo de lucro o los beneficios económicos. Sea como fuere, los fines y metas de las organizaciones constituyen la razón de su existencia y su característica esencial, así como su estructuración, visto desde el punto de vista del diseño organizativo[184].

El enfoque sistémico y organizativo son dos perspectivas complementarias entre sí y que no podíamos obviar en este trabajo, puesto que la empresa es el lugar donde se desarrolla el tipo de formación que estamos tratando de estudiar. Tampoco podemos obviar una serie de factores sociales que influyen hoy día muy notablemente en las empresas (Pereda y Berrocal, 1999), condicionando muy mucho la formación que se lleva a cabo en la empresa. Por tanto, será necesario tenerlos muy presentes a lo largo de la lectura de este capítulo. Estamos refiriéndonos a la *internacionalización*, que afecta no sólo a la salida de empresas estatales a otros países, sino también la irrupción de corporaciones extranjeras en nuestro país; la *evolución de los mercados*, sujeta a las constantes y amplias demandas de los clientes; la *organización del trabajo*, que ha pasado a ser completamente inestable por cómo evolucionan, se generan y se destruyen puestos de trabajo; y, finalmente, la *tecnología*, que va a marcar muchos de los aspectos anteriores pero, sobre todo, su implantación en las empresas.

3.1 LA EMPRESA COMO REALIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA

3.1.1 Definición y caracterización de la empresa en el mundo productivo

Cuando hablamos de *empresas* estamos refiriéndonos a "organizaciones que producen bienes y servicios" con características diferentes (estructura, tamaño, actividad, etc.) en donde confluyen "dos tipos de recursos el capital físico (equipos, instalaciones, etc.) y el capital humano" (Guinjoan y Riera, 2000, p. 7). Por su parte, a nivel de la Unión Europea, con arreglo a los artículos 48º, 81º y 82º del *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, considera que una empresa es:

> (...) toda entidad independientemente de su forma jurídica, que ejerce una actividad económica, incluidas, en particular, las actividades que ejercen una actividad artesanal y otras actividades a título individual o familiar, las sociedades personalistas o las asociaciones que ejercen una actividad económica (art. 1º, Recomendación de la Comisión del 6 de mayo de 2003).

No obstante, desde su propio punto de vista, Parra (1997) insiste en ir un paso más allá en la mera concepción economicista de la empresa y observarla desde el punto de vista del factor humano y de los elementos implicados en el mismo. En esta línea se sitúan los postulados de Castanyer (1988, p. 7-8), quien habla de la empresa actual como un organismo que además de tener el fin tradicional del beneficio se añade la satisfacción personal que los empleados deben sentir como miembros de la empresa. Este mismo autor explica claramente cuáles son los aspectos más característicos de la organización empresarial de hoy día y a los que siempre se debe atender en los procesos de formación en la misma: es un organismo de producción ya que evidentemente, produce una serie de bienes o servicios (con coste óptimo), pero otorgándole la importancia que antes no tenía a

[184] "La disciplina que se ocupa de la generación y el cambio de la estructura de una organización, de manera que sea capaz de servir de soporte para la implantación de la estrategia elegida y se consigan los objetivos formulados para el conjunto de la organización" (García-Tenorio et al., 2007, p. 114; cit. en Moyano et al., 2011, p. 97).

la comunidad de trabajo o grupo de individuos que la constituyen y considerando a la organización como una célula económica o social esto es, un ente que forma parte del sistema social y económico. Es por ello que la formación, según este autor, debe conseguir que la fuerza de trabajo desee conseguir los objetivos de la organización llevando a cabo de la mejor manera posible su puesto de trabajo sin ignorar, al mismo tiempo, el componente humano y social de la organización. Efectivamente, en la economía tradicional persistente en la sociedad industrial, las empresas organizaban el trabajo según el modelo taylorista (especialización y puesto de trabajo) y únicamente se veían como entes de producción, cuyo único objetivo era producir con un coste óptimo para alcanzar un fin primordial: beneficios. Un individuo con una única competencia profesional determinada podía desempeñar el mismo trabajo a lo largo de su vida productiva.

En la sociedad actual, se evoluciona hacia un nuevo modelo en las empresas con distintas particularidades (Brunet y Belzunegui, 1997) a dos niveles: externo e interno. A nivel externo este nuevo modelo demanda de la empresa, una producción más diversificada, acorde a la variada demanda de los clientes. En segundo lugar, una flexibilización de las jerarquías, procurando la participación total de la plantilla, en busca productos con la máxima excelencia. También una renovación tecnológica en consonancia con los avances en este campo. En relación al trabajador, sobre todo, se exige unas habilidades personales de carácter social (trabajo en equipo, liderazgo, etc.) y movilidad dentro de la organización (que sea capaz de desarrollar distintas ocupaciones dentro de la empresa).

A nivel externo, este nuevo modelo demanda una mayor flexibilidad y polivalencia a las organizaciones en lo que al mercado productivo se refiere. Las empresas deben competir en mercados más globales, más grandes, con lo cual, el número de competidores también se multiplicará. La empresa deberá aumentar sus esfuerzos en excelencia y calidad de sus productos si desea pervivir. Pero además, el nuevo modelo y el mercado les otorgan un rol esencial:

> Condicionan (...) la vida de los individuos que, como agentes económicos, están en permanente interacción con todo tipo de organizaciones, ya sea como consumidores, o, como trabajadores, inversores o ciudadanos que se benefician y/o sufren las externalidades que generan estas instituciones" (Cuervo et al., 2008, p. 48).

El intercambio entre empresas y consumidores es lo que caracteriza al mercado. Estos últimos reclaman una serie de productos y de servicios que, a su vez, son elaborados y vendidos por las empresas. Estas se observan, por ello, como agentes de satisfacción de necesidades (laborales y de consumo, de calidad de vida, etc.) de los individuos.

En la actividad empresarial se ven implicados una serie de factores como son los factores clásicos de producción: tierra, trabajo y capital o lo que es lo mismo, los recursos naturales, el esfuerzo de los miembros de la organización y los recursos económicos necesarios. Alfred Marshall (1842-1924), economista y matemático británico del s. XIX, realiza un análisis de las transformaciones económicas y productivas de su época. De sus trabajos, añade a estos tres factores otro factor más como es el de la organización, que según él, articula y coordina a los tres primeros.

A pesar de esta teoría clásica, los autores reconocen que en el actual sistema económico y en la sociedad de hoy, aparecen otros factores, de carácter más intangible, que también influyen en la actividad empresarial, entre los cuales destacan la capacidad técnica de la empresa, la información a la que tenemos acceso o los conocimientos que se generan desde las propias organizaciones. Según Fernández-Salinero (2004) una empresa

así concebida se configuraría en la actual sociedad como una *organización inteligente* (OI) o una *organización que aprende* (OQA), o como dice Sarramona (2002, p. 16) organizaciones que "se adapten y puedan aprovechar las posibilidades de la nueva situación: tener el bagaje de preparación flexible apropiado y la predisposición a seguir aprendiendo". Según este mismo autor, lo importante en estas organizaciones es modificar e innovar, tanto en sus metas como en la producción, y que los trabajadores también asuman que es necesario cambiar de puesto y de empresa a lo largo de la vida laboral. Son características básicas de este tipo de organizaciones los procesos de adaptación y transformación constante, la formación permanente de todos sus miembros, el conocimiento y el aprendizaje como clave del éxito de la empresa, valorización de los recursos humanos que integran la organización y la visión estratégica a largo plazo. Tejada y Navío (2005) también proponen unas particularidades concretas de estas organizaciones como son la versatilidad de sus miembros, mayor importancia a las relaciones horizontales, colaboración entre niveles superiores e inferiores, trabajo en equipo, participación y responsabilidad de todos los trabajadores, innovación constante en contraposición a la reiteración de procesos.

El factor clave aquí es el conocimiento desarrollado por los recursos humanos de la empresa, el cual hace que las propias organizaciones generen nuevas oportunidades de negocio y crecimiento en entornos en donde la competitividad, la incertidumbre y el cambio son los factores característicos. Se distingue entre el aprendizaje individual asociado a la formación en competencias laborales de los trabajadores y el aprendizaje organizativo vinculado a la formación en equipo para la consecución de las metas comunes de la empresa.

Como vemos, en las organizaciones inteligentes la formación y los conocimientos están ampliamente anclados en la cultura empresarial y en el funcionamiento de la misma. Todas las personas de la empresa, independientemente de su posición en la jerarquía organizacional tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos y competencias o adquirir otras nuevas, pues la formación es un principio altamente instaurado en las mismas.

Por consiguiente, a la hora de hablar de la empresa se diferencian dos ejes vertebradores (Parra, 1997, p. 239):

- *Eje teleológico*, relativo a la consecución de metas y fines. Las principales dimensiones que lo conforman son los inputs, outputs y transformaciones.
- *Eje instrumental*, relacionado con la utilización de medios, posee cuatro dimensiones básicas como son la estrategia, la formación, la dirección y los recursos humanos.

Para este trabajo obviamente nos interesa la dimensión instrumental de formación en base a su relación con los recursos humanos y con la estrategia de la empresa.

3.1.1.1 La empresa como sistema. Consideraciones desde la perspectiva organizativa

En el estudio de las organizaciones empresariales es muy común que estas se comparen con organismos, sistemas o máquinas (Pereda y Berrocal, 1999). En nuestro caso, haremos mención a las organizaciones como *sistemas*[185], adoptando, en

[185] Tomando como génesis la *Teoría General de Sistemas* desarrollada por Ludwig von Bertalanffy a mediados del s. XX, se aplica hoy día a multitud de ámbitos (economía, psicología, biología, organización, etc.). Esta Teoría propone que no se pueden estudiar los sistemas atendiendo a sus elementos por separado, sino que estos elementos deben estudiarse en su conjunto para así acceder a las características de los propios sistemas, esto es, encontrar las propiedades comunes de los mismos. Los pilares básicos de esta perspectiva teórica son la existencia de sistemas dentro de otros; apertura e intercambio entre sistemas; las funciones de los sistemas dependen de su estructura.

consecuencia, el enfoque sistémico al referirnos a las empresas. En este sentido y siguiendo a García Cuadrado (1995, p. 198), un *sistema* podría considerarse como "un conjunto de elementos interrelacionados e interactivos (...) que a la suma de sus elementos añade las mutuas relaciones que los ligan entre sí, y las acciones y reacciones mutuas de unos elementos sobre otros". Pero además persiguen conseguir una meta común a todos los elementos. En esta consideración es posible distinguir entre esos elementos interrelacionados cuya variabilidad afecta notablemente a los restantes; y la meta u objetivo común (Pereda y Berrocal, 1999).

Las *organizaciones* cumplen estas particularidades, pudiendo ser consideradas como sistemas y, por tanto, también las propias empresas. En ellas podemos observar una serie de componentes concretos (Bueno, 2002; cit. en Moyano et al., 2011, p. 1):

- Elementos: factor humano, factor económico, factor financiero, factores técnicos, y tecnológicos, etc.
- Relaciones (estructura del sistema).
- Plan común: metas a alcanzar (medio y largo plazo).
- Funciones para conseguir el plan común.
- Fases observables a lo largo del tiempo.

La empresa según Fernández-Salinero (2004, p. 114) sería un sistema "abierto e integrado" que se desarrolla en un contexto concreto, pues la organización interactúa con su entorno directo (un sistema mayor en el que se sumerge la organización empresarial) y recibe del mismo una serie de recursos materiales, financieros y humanos (entradas o *inputs*) que se combinan y transforman (formación y trabajo de los empleados, utilización de herramientas y maquinaria, etc.) para alcanzar un objetivo común, en base a una serie de principios de funcionamiento, actuación y relación, de manera que se envía al entorno una serie de salidas o *outputs*.

Inputs	Outputs
○ Materias primas.	○ Productos.
○ Recursos materiales.	○ Servicios.
○ Recursos financieros.	○ Residuos
○ Información.	○ Etc.
○ Trabajadores.	
○ Etc.	

Tabla 39. Inputs y outputs presentes en la organización como sistema. Fuente: elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (1999) y Moyano et al. (2011)

Pero además, una organización y, por ende, una empresa cumplirían una serie de principios y características propios de los sistemas abiertos (Pereda y Berrocal, 1999; Moyano et al., 2011):

- Sinergia: la acción del conjunto de elementos es superior a la suma de la acción individual de los elementos de manera individual.
- Importación, transformación y exportación de energía e información.
- Feedback: retroalimentación, respuesta o reacción.
- Orden y buen funcionamiento.
- Estabilidad y homeostasis dinámica: mantenimiento y crecimiento; autorregulación de las propiedades.
- Diferenciación: especialización.
- Equifinalidad: misma finalidad.
- Jerarquía: división del sistema en unidades más pequeñas (subsistemas) con propiedades similares al sistema general.

Por su parte, Martín Alcázar define la empresa como:

> El sujeto de la organización (...) un sistema socio-técnico abierto (...) compuesto por cinco elementos principales o aspectos organizativos: sistema técnico, sistema humano, sistema de dirección, sistema político o de poder y en el que se persiguen unos objetivos básicos (1999, p. 171).

Asume, pues, la perspectiva de la organización como sistema social porque la empresa se integra en el contexto social y en ella se encuentran los sujetos que componen los recursos humanos de la organización; como sistema técnico porque en la empresa se llevan a cabo unos procesos de producción; y, como sistema abierto, pues la empresa se relaciona con otros sistemas del entorno y a su vez acoge a otros sistemas internos interrelacionados. Éstos podrían ser:

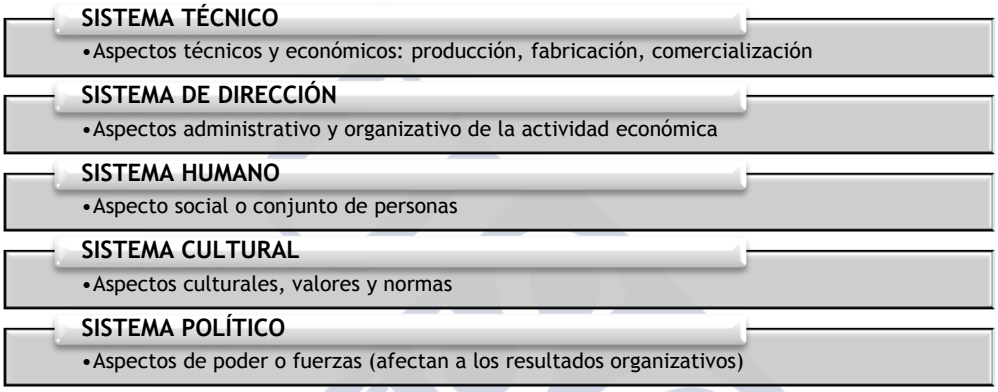


Figura 32. Subsistemas incluidos dentro del sistema empresa. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Marín Alcázar (1999, p. 171-172)

Pero además, la empresa se caracteriza por ser un *sistema finalista* (Cuervo et al., 2008, p. 52), ya que desea alcanzar unos determinados objetivos, siendo la *estrategia* el camino para lograrlos. Es por ello que podemos representar la empresa de la siguiente forma, atendiendo a todos los aspectos que hemos mencionado con anterioridad.

3.1.1.2 El entorno empresarial. Algunas pinceladas.

El *entorno* es ese sistema más amplio, ese ambiente o medio en el cual se sumerge una organización o empresa, compuesto por una serie de variables que afectan o influyen en las mismas. Además, provee de *entradas/inputs* mencionados previamente que las empresas transforman en *outputs*. Actualmente existe unanimidad en considerar al *contexto* o *entorno empresarial* como una realidad cambiante y muy compleja que exige una rápida adaptación a las empresas y organizaciones. En este caso, se identifica con el mundo productivo o económico cuyos factores (aspectos financieros, sector productivo, normativa y legislación, relaciones empresariales, etc.) van a influenciar la de modo importante en "las prácticas y resultados empresariales" y en "el éxito competitivo de las empresas, que es una de las razones (...) que explica el fracaso empresarial (Porter, 1991; cit. en Tamayo, Gamero y Martínez, 2006, p. 136).

Podemos diferenciar entre *entorno general* y *entorno específico*. El primero puede identificarse con todos aquellos elementos que impactan por igual en todas las empresas como por ejemplo, los factores del sistema económico dominante (política, elementos financieros...), la normativa y legislación por la que deben regirse, los avances

tecnológicos, los factores socioculturales, etc. El mercado y el sector productivo se configuran ya como ese entorno más específico de la empresa, siendo lo más característico en este la competitividad entre empresas. Aquí se identifican una serie de aspectos más particulares. Porter (1982, cit. Moyano et al., 2011, p. 16-17) habla de cinco fuerzas competitivas –competidores existentes, competidores potenciales, clientes, proveedores y productos sustitutivos– que es necesario analizar para hacernos una idea global del entorno específico que rodea la empresa. No obstante, otros autores trabajan con otras clasificaciones Así, se habla de *entornos* con *alto/bajo nivel de incertidumbre* al analizar el grado de conocimiento que poseemos sobre los factores presentes en un entorno y su posible evolución). Igualmente, podríamos hablar de *entornos dinámicos* o *estáticos* al estudiar el dinamismo o la velocidad en las transformaciones de los factores del entorno. Finalmente, hablaríamos de *entorno simple* o entorno *complejo* dependiendo de la complejidad de factores presentes en el entorno (Tamayo et al., 2006).

Ya nos situemos en uno u otros enfoques, sin duda es necesario que la empresa (refiriéndonos aquí a la dirección) tenga en cuenta las influencias que el entorno inmediato puede ejercer sobre ella, analizando todos los factores o fuerzas para que la estrategia de la organización se dirija a obtener los mayores beneficios.

En lo que respecta a la formación, siempre debemos partir de un contexto definido y de la situación de la empresa, pues para llevar a cabo cualquier proceso dentro de una organización será necesario comprenderla al máximo, así como entender el entorno en el cual se sitúa. Será el paso previo para la planificación estratégica de cualquier empresa (González Soto y González, 2000). A este respecto, Solé y Mirabet (1997, cit. en Fernández-Salinero, 1999) proponen una serie de aspectos a los que atender acerca del entorno de una organización, como las características del entorno exterior, las interdependencias con este, la posición competitiva de la empresa en el contexto, los servicios o productos ofertados y las previsiones de contingencias.

3.1.2 La estructura de las organizaciones empresariales

La empresa es considerada una estructura organizativa configurada por diferentes partes (Cuervo et al., 2008), es decir, por un conjunto de elementos que poseen una actividad propia y concreta que, en actuación coordinada, conforman y movilizan la organización en su conjunto. La construcción de una estructura se realiza a través del ***diseño organizativo***, disciplina técnica que permite no solamente erigir la forma estructural sino también prever las transformaciones necesarias para alcanzar las metas estratégicas definidas dentro de la organización, atendiendo siempre al entorno. Por consiguiente, en la empresa encontramos una *estructura organizativa* definida por Daft (2007, p. 595) como "relaciones formales de subordinación, agrupamiento y sistemas organizacionales" (*estructura formal*) que se establecen de manera "consciente y deliberada por parte de la dirección de la empresa" (Moyano et al., 2011, p. 98). Añadiríamos aquí que también haría referencia a las reglas implícitas y explícitas que disponen cada uno de los subsistemas integrantes de la organización, así como las formas de comunicarse, de trabajar entre ellos y de relación social que surgen entre los miembros de la organización (*estructura informal*). Podríamos decir entonces, que la *estructura organizacional* es el "eje" mediante el cual se establecen la diversidad de grupos que componen la organización atendiendo a las necesidades, actividades, procesos y funcionamiento de la empresa, siempre teniendo presente el objetivo o fin último que persigue la entidad. Es cierto que existe un componente humano (individual y grupal) y otro técnico (trabajo y formas de producción). De hecho, muchos autores se refieren a él en base a las tareas productivas y a su división y

coordinación; otros, atendiendo a la jerarquía establecida y a las vías comunicativas en ella (Cuervo et al., 2008). Bien adoptando un punto de vista u otro, lo cierto es que se establece como necesario que las empresas adopten una estructura acorde a la estrategia definida así como a su entorno, tamaño, proceso productivo, etc.

La definición de la estructura organizativa se realiza en base a unos criterios básicos o *dimensiones estructurales*:

- **Número de personas que conforman** la organización. Cuando es elevado, es frecuente adoptar un tipo de organización que favorezca la realización del trabajo.
- **División del trabajo**. Se trata de definir las funciones y tareas a realizar en la organización. Depende esencialmente de la tecnificación del trabajo y de la especialización adoptada en la labor organizativa. Es preciso partir del objetivo esencial, de la estrategia a desarrollar para alcanzarlo y del tipo de producción a realizar. Aclarados estos puntos, se definirá y concretará qué puestos de trabajo van a ser necesarios para llevar a cabo la actividad productiva. Aquí entra en juego el *análisis del trabajo o de los puestos* –a un nivel de concreción amplio– que, una vez realizado, derivará en la división y clasificación de tareas y funciones, también denominado *especialización*[186].
- **Agrupación o departamentalización** (denominada como ***diferenciación*** por Moyano et al., 2011, p. 98)**.** Es la agrupación de las unidades o subsistemas[187] que configuran el sistema organización. Es un factor esencial en la coordinación y control de las tareas previamente detectadas y diseñadas. Puede realizarse atendiendo a pautas sencillas como la agrupación según el número de individuos que desempeñan una serie de actividades análogas; o según el tiempo. Modelos más complejos en lo que a departamentalización se refiere (Cuervo et al., 2008, p. 173-176) son aquellos centrados en función de una analogía de áreas y funciones (p. e. producción, control, administración, etc.), siendo esta la más empleada en el ámbito empresarial. Igualmente, es posible tener en cuenta la zona geográfica donde se desarrollan las actividades empresariales[188], los procesos; las agrupaciones por equipos (atendiendo a las fases del proceso productivo); por mercados (departamentalización realizada en base a los mercados atendidos y a los canales de distribución utilizados); por clientes (la agrupación se realiza en torno a los clientes que se atienden); y la organización matricial (se unen la agrupación por funciones y por producción).
- **Niveles de la estructura jerárquica y alcance de control.** Uno de los aspectos esenciales de las organizaciones es la existencia de una ***jerarquía organizacional***, pudiendo comparar análogamente los niveles de esta jerarquía a los peldaños de una escalera de autoridad. Efectivamente, la organización se basa en un orden de

[186] La *especialización* puede ser horizontal y vertical (Cuervo et al., 2008, p. 167). La vertical no solamente abarca la realización del trabajo sino también la administración de la entidad. Cuanto más especializada verticalmente esté una empresa, menor poder de decisión tendrán los empleados que la configuran. Mientras tanto, la horizontal está más vinculada con la división del trabajo que se realice en la organización. Así, por ejemplo, si en cada puesto de trabajo que configura una empresa se realizan un número reducido de tareas, la especialización de dicha organización será horizontal. Estos tipos de especialización no se dan por separado sino que suelen producirse simultáneamente en las entidades, no obstante, que una se produzca más ampliamente que otra va a depender del tipo de organización con la que estemos trabajando.

[187] A lo que nosotros llamamos «unidades» o «subsistemas», Bayón (2002, p. 109) los denomina "órganos", es decir, "unidades de decisión y ejecución dentro de la estructura de la empresa especialmente preparados y responsabilizados para la asunción de funciones".

[188] Esta tipología está más próxima a grandes empresas, sobre todo multinacionales, cuyas actividades están diseminadas por uno o varios territorios amplios (distintos países). Sobre todo, esta departamentalización afecta a las actividades productivas y comerciales (no tanto ya a la dirección o finanzas, que normalmente suelen estar localizadas en un espacio concreto).

autoridad bajo el cual se coordina la labor o misión de la misma y se organizan jerárquicamente los distintos estratos o grupos que integran la entidad. Existen dos tipologías básicas de jerarquías en las empresas (Cuervo et al., 2008, p. 42). Por un lado, aquellas en las que un número reducido de trabajadores realizan su labor bajo las órdenes de un único jefe (*jerarquías simples*) y, aquellas en las que existen ya diversos grupos de trabajadores y en las cuales la jerarquía se hace más amplia (*jerarquías complejas*). El ***alcance de control***, por su parte, se referiría al número de personas subordinadas bajo el mando de un superior. A más niveles, menor control y viceversa. Su existencia viene dada porque una persona solo puede controlar a un número limitado de sujetos bajo su mando[189], generando a su vez diversas estructuras organizacionales[190].

- **Centralización / descentralización** en lo relativo al proceso decisional (Moyano et al., 2011). La estructura organizacional será centralizada cuando la toma de decisiones las lleva a cabo solamente unos niveles jerárquicos (niveles más elevados), mientras que una estructura organizacional descentralizada se caracteriza porque la toma de decisiones se produce de manera transversal a toda la organización.

La investigación en torno a las estructuras y «formas» de las organizaciones es un campo amplísimo y se ha llevado a cabo tanto desde la Psicología de las Organizaciones, pasando por la Administración y Dirección de Empresas, como desde la Economía Empresarial, entre otras. Se ha producido una evolución de teorías y estructuras organizativas conforme han evolucionado los supuestos económicos y las formulaciones sobre las organizaciones y los mercados a lo largo del tiempo, tal y como podemos ver a continuación.

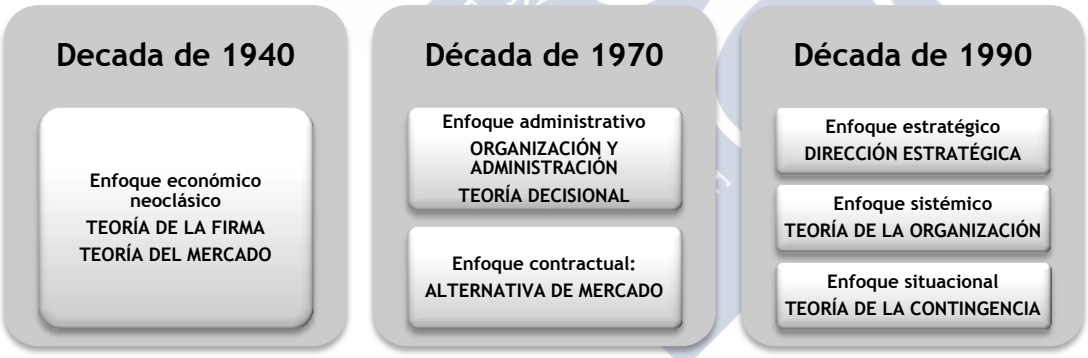


Figura 33. Enfoques y teorías sobre la concepción de la empresa a lo largo del tiempo. Fuente: elaboración propia a partir de Gil y Giner (2007, p. 47)

A la hora de adentrarnos en los procesos formativos que se producen en las empresas, conviene al menos comprender como se configuran estructuralmente de las organizaciones, lo cual reportará unas mínimas indicaciones de cómo se distribuyen las actuaciones formativas en el conjunto de la empresa. De hecho, Val y Goñi (1999, p. 56; cit. en Padilla y Del Águila, 2003, p. 70) consideran que acercarnos a las clasificaciones estructurales de

[189] Niveles de mando: "Número de niveles jerárquicos que existen entre los niveles más altos y los más bajos de la empresa" (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1990, p. 59).
[190] Las *estructuras organizacionales* pueden ser de tipo alto o de tipo alargado. En las primeras la coordinación y control depende de un superior y puede ocasionar grandes cotes de funcionamiento o dificultades en la relación. En las alargadas, los puestos de trabajo tendrían niveles de responsabilidad propios y el superior simplemente mediría el rendimiento.

las organizaciones supondrá "(...) hacer más fácil la comprensión de fenómenos complejos" como puede ser el fenómeno formativo.

En la mayor parte de los estudios sobre tipologías estructurales de organizaciones, subyace la idea de que no existe un tipo de estructura mejor que otro, sino que lo más importante va a ser el entorno. Es lo que se denomina Teoría de la Contingencia, siendo Mintzberg uno de los seguidores de este enfoque y un autor destacado. Según esta Teoría, el medio ambiente y sus variables (contingencias) "son las que realmente condicionan las características del diseño de una organización" (Gil y Giner, 2007, p. 52).

Debemos partir de una serie de *elementos esenciales,* presentes en las estructuras organizativas. Mintzberg (1991, p. 11-12) considera que toda forma organizativa o estructura se compone de cinco partes bien diferenciadas:

- Operarios como base de la organización, constituyéndose como el *núcleo operativo* o *núcleo de operaciones*.
- *Cumbre* o *ápice estratégico*, donde se concentra la alta dirección que supervisa las tareas de los operarios.
- La *línea media*, en organizaciones muy densas y elaboradas. Estaría compuesta por el personal ejecutivo o los mandos medios. Mediaría entre el núcleo operativo y la cumbre estratégica.
- La *tecnoestructura*, configurada por analistas responsables del estudio y estandarización de los procesos de trabajo. Sus tareas serían de corte administrativo pero de naturaleza diferente a las comúnmente consideradas y se situarían fuera de la jerarquía de autoridad.
- El *staff de apoyo*, compuesto por el personal de asesoramiento –como lo denomina Cuervo et al. (2008, p. 178) –, quienes realizan tareas de provisión de servicios indirectos necesarios para la actividad organizativa.

Por su parte, Pereda y Berrocal (1999, p. 17-18) realizan una clasificación de elementos mucho más sencilla, aunque no menos representativa.



Figura 34. Niveles estructurales en las empresas. Fuente: Pereda y Berrocal (1999, p. 18)

El nivel superior (*nivel estratégico*) es aquel en el que se situaría la dirección general o estratégica, quien define la misión de la organización, los objetivos estratégicos y la planificación de la actividad para lograrlos. En un segundo nivel (*nivel funcional*) se situarían aquellos mandos o directivos de carácter intermedio (mandos, jefes de taller/sección, capataces, administrativos), puente de diálogo y relación entre el primer y el tercer nivel Su responsabilidad principal sería planificar los objetivos y actividad de su área, coordinar la labor de los trabajadores con las restantes áreas y supervisar el rendimiento y resultados. En la base de la pirámide los autores sitúan el *nivel operativo* conformado por los restantes empleados, cuyas funciones se centran en realizar las tareas y

funciones asociadas a cada puesto de manera que exista un aseguramiento de la producción. Los autores indican que cada nivel puede subdividirse a su vez, en dos subniveles: *línea* (subnivel responsable directamente de la producción) y *staff* (subnivel que ejerce labores de apoyo y asesoramiento, similares a la *tecnoestructura* y *staff de apoyo* propuesta por Mintzberg en su momento).

Estos elementos son comunes a todas las empresas pero no se conjugan de igual forma en todas ellas, pudiendo prescindir de algunos o cambiar otros. Esto daría lugar a diversos ***modelos estructurales de organización/empresa***. La *estructura lineal*, *por departamentalización* o aquella denominada *divisional* se configuran como las estructuras más clásicas, aunque también podrían incluirse aquí otras como la *híbrida* o la *matricial* (Mintzberg, 1991, 2005; Del Val Pardo, 1997; Padilla y Del Águila, 2003; Daft, 2007; Cuervo et al., 2008; Moyano et al., 2011). De todas ellas, veremos las particularidades más importantes.

- *Estructura lineal* o simple. Se correspondería con jerarquías simplificadas (dirección y un pequeño grupo de trabajadores). La toma de decisiones es ágil y sencilla al estar focalizada en una misma persona. Las relaciones internas entre superiores y empleados son cercanas y directas. Defectos en procesos de planificación e investigación.
- *Estructura por departamentalización* o *funcional*. Agrupa las unidades del sistema organización según "las distintas labores que tienen lugar en la empresa, tales como la función[191] de producción, comercial o de marketing, la función financiera o la función de recursos humanos (...)" (Moyano et al., 2011, p. 100). Especialización y eficiencia en el uso de los recursos. Estructuración por *departamentos*.
- *Estructura divisional*. Variante de la anterior. A cada departamento se le denomina *división* o *unidad de negocio*. Diversificación de productos/servicios. Cada división funcionaría como una organización independiente y autónoma, siendo coordinadas por una dirección general u órgano centralizado[192].
- *Estructura híbrida*. Combinación de las anteriores. Las empresas con este tipo de estructura se caracterizan por: instauración en entornos volátiles; alta adaptación al medio; apertura hacia territorios extensos; rápida capacidad de satisfacción de clientes; variedad de productos y/o servicios en el mercado; uso de tecnologías clásicas y novedosas; especialización; coordinación de actividad por funciones; costes asumidos por divisiones; etc.
- *Estructura matricial* (*no piramidal*, *por proyectos*, *por equipos*). Vinculación de los criterios de departamentalización funcional y por proyectos. Aspectos característicos de esta estructura son: procesamiento y difusión de la información, disposición de recursos compartidos; especialización, participación e incentivación de los empleados.

Cuervo et al. (2008) destacan que, en la actualidad, se están cuestionando los paradigmas tradicionales de las estructuras, surgiendo enfoques nuevos centrados en la flexibilidad y en el cambio de los roles estructurales. Por consiguiente, surgen en los últimos tiempos *nuevas formas* o *diseños estructurales organizativos*:

- *Organización federal*. Evolución del modelo divisional por productos, aunque el modo de desempeñar su actividad se asemeja a la cooperación interempresarial.

[191] Bayón (2002, p. 109) define *función* como "la operación que se desarrolla en el interior de la empresa", considerándolo un término abstracto que solo es posible observarse en cada una de las fases del trabajo y en cada subsistema o elemento de la empresa (existiendo interdependencia entre los ellos).
[192] Habla Moyano et al. (2011, p. 100) de la denominación anglosajona de este órgano central: "*core*"

Externalización de las divisiones (cuasi-empresas). Sede central: rol de apoyo, liderazgo y asesoramiento (sin control del trabajo). Divisiones independientes y autónomas para emprender estrategias de negocio.

- *Organización en trébol*. Nombre acuñado por Charles Handy[193], se refiere a una organización que realiza una subcontratación de las actividades de otras empresas (o individuos) con el fin de realizar una tarea puntual y concreta. La *alta dirección (o núcleo principal*) se situaría en un lugar central del organigrama y alrededor de él, configurando un trébol, tres elementos: *núcleo profesional* (número limitado de trabajadores estables, muy cualificados), *subcontratación* (empresas subcontratadas) y *fuerzas de trabajo flexibles* (personal temporal o eventual). Sería preciso buscar una cuarta hoja en el trébol, configurada en este caso por los consumidores o *clientes*, quienes realicen el trabajo de forma autónoma[194].
- *Organización en red*. Modelo muy parecido a la organización federal; no obstante, el término «red» se refiere a la configuración por varias empresas, con un núcleo central. Cada una realiza unas funciones concretas que dan lugar a la actividad general de la organización. Pueden adoptar formas y tamaños diversos.
- *Organización virtual*. La más representativa de la sociedad actual, posee rasgos de organizaciones federales y en trébol: alianzas con otras empresas, utilización de TIC intensivamente para las relaciones, desarrollo estratégico a través de la cooperación, centralización; no jerarquía.
- *Empresa en tiempo real*. Empresas de carácter virtual, muy mediatizadas por el tiempo. Ágiles, rápidas, flexibles y adaptables al entorno. Intercambios producidos prácticamente de forma inmediata gracias a la utilización de las TIC.

3.1.3 Tipología de empresas

Son muchos los criterios empleados a la hora de establecer una clasificación de empresas que podemos encontrarnos en el mundo productivo. Entre ellos se habla del tamaño empresarial, sector de actividad, localización geográfica, forma jurídica, desarrollo de la formación, etc. A nuestro juicio, los criterios[195] más empleados son aquellos relativos al tamaño empresarial y a la forma jurídica, aunque también incluiremos aquí una clasificación según su pertenencia a un sector de actividad determinado por su relevancia con el trabajo que presentamos.

En primer lugar hablaremos de las **empresas según su forma jurídica**. Según la normativa, toda actividad empresarial debe realizarse bajo una forma jurídica determinada, en la cual intervienen diversidad de elementos que adoptan varias formas o valores concretos (que van a ser las que caractericen la empresa). Debemos acudir a estos componentes a la hora de optar por una u otra forma.

[193] Charles Handy es un prestigioso consultor irlandés y profesor en la Escuela de Negocios de Londres. El nombre proviene del símbolo de Irlanda, el trébol en cuyo tallo se situaría la alta dirección, y de él nacerían las tres hojas (tres colectivos de trabajo): núcleo organizacional, empresas subcontratadas y una fuerza de trabajo flexible.

[194] Un buen ejemplo de ello nos lo ofrecen Moyano et al. (2011, p. 104) cuando se refieren a la banca electrónica en la cual se consigue que los clientes realicen ellos mismos la mayor parte del as operaciones financieras y gestión de su cuentas sin necesidad de personal e infraestructura. Simplemente con un ordenador e Internet ya es posible y se trata de un servicio extendido ya a multitud de organizaciones bancarias.

[195] Moyano et al (2011, p. 8) concreta una serie de criterios de clasificación de las empresas. Entre ellos destaca: tamaño empresarial (microempresa, pequeña empresa, mediana empresa y gran empresa); localización geográfica (locales, regionales, nacionales, multinacionales); sector productivo (primario, secundario, terciario); grado de desarrollo técnico de la producción (artesanales, capitalistas); forma jurídica (empresario individual, Sociedad Anónima, Sociedad Limitada, etc.).



Figura 35. Elementos característicos para la elección de forma jurídica de una empresa. Fuente: elaboración propia según Rajadell (2003, p. 130) y Moyano et al. (2011, p. 3)

Según la *titularidad de producción o de capital*, hablamos de empresas públicas o privadas. Las primeras son aquellas en las que "el capital el propiedad total o parcial del Estado (...)" y las segundas son empresas "cuyo capital es propiedad de particulares, que pueden ser personas individuales o jurídicas (sociedades)" (Rajadell, 2003, p. 130).

En lo que respecta a la *personalidad*[196], las empresas adoptan dos formas fundamentales, la forma «física» y la forma «jurídica». En el primer caso, un empresario individual (o un profesional) lleva a cabo la actividad empresarial bajo su propio nombre, organizando de forma autónoma su trabajo y asumiendo la titularidad. Posee la capacidad de contratar a otras personas. En el caso de una persona única se conoce como autónomos. En el caso de existir dos o más persona hablamos de comunidad de bienes o sociedad civil.

En el segundo de los casos, una entidad es dotada de personalidad propia (gracias a la norma jurídica). Es lo que comúnmente se entiende por empresa. Existen diversas formas jurídicas que para su mejor comprensión hemos resumido en la siguiente tabla.

PERSONALIDAD JURÍDICA		
Sociedades mercantiles Entidades con personalidad jurídica propia, con una distribución de responsabilidades y poder entre los miembros / socios		
FORMA	**Nº SOCIOS**	**RESPONSABILIDAD Y CARACTERÍSTICAS**
Sociedad colectiva Socios (en nombre colectivo y bajo una razón social) se comprometen a participar, en la proporción que establezca, de los mismos derechos y obligaciones, respondiendo subsidiaria, personal, solidaria e ilimitadamente con todos sus bienes de los resultados de las operaciones sociales. Constitución: escritura pública, inscripción en el Registro Mercantil, declaración censal y obtención del CIF. Capital: sin máximos ni mínimos legales.	Mínimo 2	Ilimitada

[196] Información extraída del Portal Web del Instituto Galego de Estatística (IGE): http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?paxina=001&c=0307006001&ruta=definiciones/defcod.jsp?C=03070060010000 [Consulta: 05/10/2011]; y del Portal Web PYME (Ministerio de Industria): http://www.ipyme.org/es-es/creacionempresas/formasjuridicas/Paginas/FormasJuridicas.aspx [Consulta: 25/10/2011].

Sociedad comanditaria simple Socios: colectivos y comanditarios. Estos últimos responden limitadamente en las deudas sociales con el importe que pusieron en la sociedad. Los socios colectivos responden, personal e ilimitadamente, con su propio patrimonio frente a las deudas sociales.	Mínimo 2	Socios colectivos: Ilimitada Socios comanditarios: Limitada
Sociedad anónima (SA) Socios: personas físicas o jurídicas. Responden personalmente a las deudas sociales. Capital: dividido en acciones. No puede ser inferior a 60.101€. Existe una separación entre propiedad y dirección de la empresa (independencia y flexibilidad en la gestión de la misma). Frecuente que los propietarios (accionistas), no puedan controlar la actuación de los directivos al no disponer de toda la información necesaria.	Mínimo 1	Limitada al capital aportado
Sociedad de Responsabilidad limitada Socios: no responden personalmente a las deudas sociales. Capital: dividido en participaciones sociales y contribuciones de todos los socios. No puede ser inferior a 3005 € desembolsado totalmente desde el inicio.	Mínimo 1	Limitada al capital aportado
Sociedad limitada Nueva Empresa Forma de la Sociedad de Responsabilidad Limitada. Denominación social: apellidos y nombre de un socio (socio fundador) más un código alfanumérico único (ID-CIRCE). Socios: número máximo en el momento de su constitución (5 socios). Podrán ser únicamente personas físicas, permitiéndose un socio único adoptando la forma de Sociedad Limitada Nueva Empresa unipersonal. Posteriormente podrán incrementarse el nº de socios. Capital: división en participaciones sociales; mínimo de 3012€ y máximo de 120.202 €. La responsabilidad frente a terceros está limitada al capital aportado.	Mínimo 1 Máximo 5	Limitada al capital aportado
Sociedad Comanditaria por acciones Accionistas: dos categorías, socios colectivos (carácter ilimitado y que deben responder personal y solidariamente a la deuda social; administradores de la sociedad); socios comanditarios (carácter limitado; no responsabilidad personal y participan en la sociedad a través de la Junta General). Capital: no inferior a 60000 €.	Mínimo 2	Socios colectivos: Ilimitada Socios comanditarios: Limitada
Sociedades mercantiles especiales Trataremos las dos tipologías más importantes: la sociedad laboral y la sociedad cooperativa. No obstante, existen otras sociedades a las que no haremos referencia por el momento (sociedades de garantía recíproca, entidades de capital riesgo, etc.).		
Forma	**Nº socios**	**Responsabilidad y Características**
Sociedad laboral Son sociedades anónimas o limitadas (deberán calificarse como Sociedad Anónima Laboral –S.A.L.-, o Sociedad Limitada Laboral –S.L.L.-). Socios: trabajadores como socios de tipo laboral o trabajadores; socios de carácter general o no trabajadores. Capital social: división en acciones nominativas o participaciones sociales. En el caso de sociedades anónimas el capital será de 60000 € como mínimo (aportando una parte en su constitución); si se trata de sociedades limitadas, el capital mínimo será de 3000 € (aportando la totalidad en el momento de su constitución). Capital en manos de los trabajadores que prestan sus servicios (con un 51 % del capital). Los socios de carácter general poseerán el resto de capital. Trabajadores contratados indefinidamente: nº de horas trabajadas no podrá superar el 15% del total de horas trabajadas por socios trabajadores. Ampliación posible al 25% si la sociedad no posee más de 25 socios trabajadores.	Mínimo 3	Limitada al capital aportado
Sociedad cooperativa Socios: personas que se asocian en régimen de libre adhesión y baja voluntaria (funcionamiento democrático: "una persona, un voto"). Constitución para realizar actividades empresariales y satisfacer necesidades económicas y sociales. No responden socialmente. Responsabilidad social limitada a las aportaciones de los mismos. Capital: socios aportan el capital; debe aportarse desde el inicio de su funcionamiento. Inscripción en el Registro de Sociedades Cooperativas. Tipologías de cooperativas: primer grado (los socios pueden ser personas físicas o jurídicas), pudiendo ser cooperativas de trabajo, de consumidores y usuarios o de servicios; de segundo grado o ulterior grado (los socios sólo pueden ser un mínimo de dos cooperativas con grado de integración inferior).	Mínimo 3	Limitada al capital aportado

Tabla 40. Tipos de empresas según la personalidad jurídica. Fuente: Portal Web www.ipyme.org [Consulta: 24/10/2011]

Al acercarnos a la clasificación de **empresas según su tamaño** parece no existir un criterio unánime entre los economistas. En algunos casos se delimita su tamaño atendiendo al volumen de ventas o al capital propio que manejan; en otros, se tiene en cuenta el número de trabajadores contratados en la organización (Boedo y Calo, 2001).

Asimismo, existen diferencias entre países, según los organismos económicos encargados de establecer dichas valoraciones y variables. Esta perspectiva afecta bastante a las PYME (Pequeñas y Medianas Empresas) porque muchas veces la definición de un aspecto concreto afecta a las políticas públicas que se desean poner en marcha, como pueden ser aquellas que relativas a la financiación o propuesta de la formación en las mismas. Pero no solo eso; afecta también al conjunto del entramado empresarial, ya que es un factor decisivo en lo respecta a la competitividad (Moyano, Maqueira y Bruque, 2006). Para muchos autores, el minúsculo tamaño de una empresa puede convertirse en un lastre a su competitividad; otros sin embargo, valoran positivamente las aportaciones de las pequeñas y medianas empresas a la economía de un país.

En términos económicos, se puede tomar como referencia esencial para estipular el tamaño empresarial una serie de indicadores que cuantifican diversos aspectos como son: capital, volumen de producción, ventas, beneficios obtenidos, superficie de plantas empresariales… En palabras de Galindo (2005), el tamaño empresarial vendría a ser el resultado de conjugar todos o algunos de estos indicadores. A saber: número de empleados, ventas anuales, gobierno y estructura organizativa, dominio en el sector, etc. Sin embargo, el más utilizado es sin lugar a dudas el número de trabajadores, que nos permite obtener diversas clasificaciones.

En la Unión Europea, en sus intentos por unificar conceptualizaciones y normativas, establece definiciones claras acerca de tipologías de empresas en el contexto europeo. Para ello, tiene en cuenta el criterio de cuantificación de trabajadores (o criterio de efectivos[197]) pero destaca que es necesario también considerar el criterio financiero para poder situar y comprender el nivel de competitividad e importancia de una organización empresarial. De esta forma, la Unión Europea establece en su normativa que aquellas empresas que emplean a menos de 250 trabajadores, son pequeñas y medianas empresas (PYME), hablando a su vez de microempresas, con un número máximo de 10 trabajadores; pequeñas con hasta 50 trabajadores y Medianas, con 250 trabajadores, máximo[198] (art. 2º, Recomendación de la Comisión del 6 de mayo de 2003).

Esta misma clasificación es asumida por la Cámara de Comercio estatal, cuando hace alusión a la heterogeneidad de las PYME en el tejido empresarial español, predominando su existencia: un 99,8 % del total de la empresa española frente a una reducida presencia de las grandes (Cámaras de Comercio, 2005). Por tanto, la mayor parte de los trabajadores asalariados de nuestro país, desarrolla su labor en una empresa de estas características.

La OCDE por su parte, al emplear la cuantificación de empleados como criterio, establece que las empresas pequeñas son aquellas que poseen menos de 100 trabajadores[199]

[197] Los efectivos se corresponden con los UTA (Unidades de Trabajo Anual) o número de personas que trabajan en la empresa o por cuenta de la misma a tiempo completo por todo el año de que se trate. Se incluyen en esta categoría los asalariados, personas que trabajan para la empresa o estén subordinados a ella; propietarios y socios con actividad regular en la empresa y con ventajas financieras. No así los aprendices o alumnos con contratos de aprendizaje (art. 5º, Recomendación de la Comisión del 6 de mayo de 2003).

[198] Microempresa (10 o menos trabajadores); pequeña empresa (entre 11 y 50 empleados); mediana empresa (entre 51 y 250 trabajadores); gran empresa (más de 250 empleados); multinacional (ventas de carácter internacional).

[199] La OCDE suele diferenciar en este grupo a un subgrupo de empresas muy pequeñas que tendrían como plantilla a 20 o menos trabajadores.

y las medianas como aquellas que dan trabajo a entre 100 y 499 trabajadores. Obviamente, las empresas grandes son aquellas que emplean a 500 o más trabajadores (Villalba, 2009).

Desde nuestro punto de vista y en nuestra investigación, seleccionamos como criterio esencial para establecer el tamaño de las entidades (grandes y medianas) a las que nos íbamos a dirigir el número de trabajadores existentes en las mismas. Acudimos, por consiguiente, a la clasificación empleada por los dispositivos de control y desarrollo estadístico tanto a nivel estatal como a nivel gallego (Instituto Nacional de Estadística, INE, e Instituto Galego de Estatística o IGE, respectivamente), que emplean en el tratamiento estadístico de datos sobre el ámbito empresarial la siguiente distribución de trabajadores para señalar el tamaño:

Microempresa	Pequeña empresa	Mediana empresa	Gran empresa
1 a 9 ocupados	10 a 49 ocupados	50 a 249 ocupados	250 o más ocupados

Tabla 41. Clasificación de la dimensión de la empresa según criterio de número de trabajadores. Fuente: elaboración propia según datos de INE e IGE

El organismo encargado de realizar el análisis estadístico empresarial a nivel nacional es el DIRCE (Directorio Central de Empresas) perteneciente al INE, y que genera además datos sobre la demografía de las empresas (Cámaras de Comercio, 2005, p. 22). No obstante, los datos que contiene hacen referencia a empresas "no agrarias", aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de servirnos de esta herramienta en la búsqueda de datos y también en el momento de realizar el muestreo conveniente.

En relación al tamaño de las empresas según sectores en España, cabe destacar aquellas situadas en los sectores energético e industrial, con porcentajes amplios de grandes y medianas empresas. En este caso, es el sector energético el que posee empresas más grandes (1,7%) seguido de la industria manufacturera, de la extractiva y del sector de intermediación financiera (0,4%). La microempresa, por su parte, queda relegada a sectores de intermediación financiera, inmobiliarias o servicios empresariales (con una media superior al resto de sectores), hostelería y comercio, reparación de vehículos. En lo que respecta al sector educativo debemos destacar la existencia de pequeñas y medianas empresas (Ibíd., p. 24).

Precisamente trataremos a continuación el aspecto vinculado con las **empresas según el sector de actividad** correspondiente. Debemos aclarar que, tradicionalmente, se distinguían tres sectores concretos de actividad en el mundo empresarial dentro de los cuales se clasificaban las empresas atendiendo a la naturaleza de la actividad económica que desarrollaban. Éstos eran *sector primario*, *sector secundario* y *sector terciario*.

De un tiempo a esta parte, se ha añadido[200] un sector más, el *sector de la construcción* –sobre todo en lo que respecta a nuestro país– debido a la proliferación y enorme peso que dicho sector ganó en el conjunto económico estatal[201] hace unas décadas. Por tanto, manejaremos cuatro sectores diferenciados:

[200] «Añadir» quizás no es el mejor término; es probable que debamos hablar de «desglose» para hacerlo con propiedad, pues la actividad de la construcción se enmarcaba dentro del sector secundario inicialmente.

[201] Entre los años 1995 y 2007 se produjo un aumento considerable del empleo en este sector, aunque la llegada de la crisis económica marcó una caída en picado, estableciéndose una "etapa recesiva" a partir del año 2008 (García Serrano, 2012, p. 164). Sin entrar a valorar aspectos que se nos escapan en este trabajo (como los referidos por ejemplo a la «burbuja inmobiliaria»), lo que sí es cierto es que el enorme desarrollo de este sector y su posterior «caída» han generado aumentos y reducciones drásticas en los niveles de empleo y desempleo de nuestro país. Para consultas acerca del nivel de empleo por sectores –con especial énfasis en el de la construcción– con conclusiones de gran interés sobre la evolución de este sector en los trabajos de Martín y González (2011) y García Serrano (2012) referenciados en el apartado bibliográfico. En la actualidad, diversos expertos y autores comienzan a hablar ya de cinco sectores, fruto de las transformaciones en la actual sociedad. Por tanto, se añaden a la taxonomía tradicional el *sector cuaternario* (relacionado

- Empresas del *sector primario* o aquellas que tratan los recursos existentes en el medio natural (p. e., empresas agrícolas o ganaderas).
- Empresas del *sector secundario* o las que transforman las materias primas (p. e., empresas industriales).
- Empresas del *sector terciario* o aquellas que prestan una serie de servicios (p. e., empresas de transporte, comunicaciones, finanzas).
- Empresas del *sector de la construcción* o las que desarrollan su actividad en el mundo de la fabricación de edificios o infraestructuras concretas.

Por otro lado, no podemos olvidar la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) empleada en España, la cual permite la agrupación y clasificación de las empresas según la actividad que ejercen de cara a la elaboración de estadísticas. De hecho, es la clasificación que emplean los organismos de estadística citados en la elaboración de sus datos descriptivos con respecto a la economía y sectores productivos.

Es el *Real Decreto 475/2007, de 13 de abril*, el que recoge la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) del año 2009[202] en su anexo. En ella basaremos para agrupar dichas actividades en sectores productivos, a saber:

GRUPO Y ACTIVIDAD (CNAE - 2009)	SECTOR ECONÓMICO DE CORRESPONDENCIA
A - Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca.	**SECTOR PRIMARIO**
B - Industrias extractivas[203].	**SECTOR SECUNDARIO**
C - Industria manufacturera.	
D - Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado.	
E - Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación.	
F - Construcción	**SECTOR de la CONSTRUCCIÓN**
G - Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas.	**SECTOR TERCIARIO**
H - Transporte y almacenamiento.	
I - Hostelería.	
J - Información y comunicaciones.	
K - Actividades financieras y de seguros.	
L - Actividades inmobiliarias.	
M - Actividades profesionales, científicas y técnicas.	
N - Actividades administrativas y servicios auxiliares.	
O - Administración pública y defensa. Seguridad social	

con la gestión de intangibles como la información y el conocimiento, la investigación y ciencia) y el *sector quinario* (centrado en actividades relacionadas con la educación, la salud, la cultura, el arte, el ocio y entretenimiento, etc.). Más información en las siguientes referencias: Hatt, P. & Foote, N. (1953). On the expansion of the tertiary, quaternary, and quinary sectors. *American Economic Review;* May, 1953; Zallo, R. (1988). *Economía de la Comunicación y la Cultura*. Madrid: Akal (p. 15); Papí, N. (2008). *El género entre bastidores. El caso de las periodistas de la Comunidad Valenciana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante (p. 149); Garza, G. (2008). *Macroeconomía del sector servicios en la Ciudad de México*. México D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales (p. 54 a 56).

[202] Conviene señalar brevemente que el establecimiento de la CNAE ha sido fruto de un proceso de elaboración y revisión internacional en base a una serie de condiciones concretas –a nivel europeo– establecidas en una *Nomenclatura estadística de actividades económicas de la Comunidad Europea* (NACE) establecida en el *Reglamento CE 1893/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de diciembre de 2006 por el que se establece la nomenclatura estadística de actividades económicas NACE Revisión 2 y por el que se modifica el Reglamento (CEE) 3037/90 del Consejo y determinados Reglamentos de la CE sobre aspectos estadísticos específicos* (Diario Oficial de la Unión Europea, L 393/1, 30 de diciembre de 2006).

[203] Existía cierta confusión sobre dónde situar la actividad referida a las "industrias extractivas" pues podrían incluirse tanto en el sector primario como en el secundario. Tras realizar una consulta en la literatura existente sobre la composición de cada uno de estos sectores, hemos establecido su clasificación en el sector secundario. Para saber más, consultar: Gran Enciclopedia Aragonesa (http://www.enciclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=7081): entrada "industria", Cámara de Comercio de Oviedo (2006).

GRUPO Y ACTIVIDAD (CNAE - 2009)	SECTOR ECONÓMICO DE CORRESPONDENCIA
obligatoria. P - Educación. Q - Actividades Sanitarias y de Servicios Sociales. R - Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento. S - Otros servicios. T - Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico; actividades de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio. U - Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales.	

Tabla 42. Clasificación de actividades integradas en la CNAE (2009) según el Sector Económico de correspondencia. Fuente: elaboración propia

3.2 LA EMPRESA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN

Antes de tratar directamente los contenidos y particularidades propias de la formación en las empresas, debemos destacar, aún a riesgo de ser repetitivos, que seguimos el pensamiento de Cañizares (2002, p. 14) cuando dice que al mencionar "la formación continua se piensa inmediatamente en las empresas, entendiendo por tales a las organizaciones mercantiles con ánimo de lucro". Esta es, sin duda, una de las razones que nos han impulsado a utilizar este término –*formación continua*–ya que creemos que delimita exactamente el tipo de formación a la que nos referimos.

Hemos visto que las empresas –y organizaciones en general– se marcan unos objetivos concretos cuyo logro se realiza a través de la labor de las personas que configuran la organización. Y esta labor, al igual que los objetivos, debe actualizarse constantemente gracias a una herramienta que actualmente es parte integral de las empresas: la formación. Pero esta no solamente puede considerarse como un instrumento para el logro de metas; debe considerarse al mismo tiempo como un objetivo a alcanzar por la empresa, algo que caracterice la esencia de la organización. En esta línea que planteamos se posiciona Veira (1992) cuando afirma que no es posible hablar de formación en las empresas si esta no se considera como una parte primordial e integrada dentro de la estrategia empresarial y venga impulsada desde lo que Mintzberg (2005) denominaba ápice estratégico, es decir, desde la dirección o jefatura de la empresa (consejo de administración, dueño, inversor principal...). Son las dos condiciones primordiales de la formación[204].

Ciertamente, para que tengan cierto calado, las actuaciones de formación en la empresa deben estar estructuradas e integradas en la política global de la organización. Puchol (2007, p. 25) entiende por *política empresarial* el conjunto de "declaraciones o ideas muy generales que representan la posición oficial de la compañía ante determinadas cuestiones, y que ayudan a tomar decisiones conforme a la cultura de la empresa". Este mismo autor, cuando menciona esa cualidad «general» propia de las políticas empresariales, establece un símil comparándolas con la Constitución Española como marco normativo de referencia a partir del cual se van a derivar normas más específicas de desarrollo del articulado constitucional[205]. En definitiva, lo que trata de explicar es que

[204] Esta integración de la formación en la estrategia de las empresas se materializa en un fenómeno que se ha producido en el contexto anglosajón: la creación de *universidades de empresa* (Cañizares, 2002). Son establecimientos formativos que una empresa, normalmente grande o de carácter multinacional, genera y mantiene para la formación de sus empleados, incluso a nivel mundial.

[205] A este proceso de concreción de objetivos estratégicos globales presentes en la política de la empresa hacia otros más específicos y funcionales, incluidos en las unidades o áreas funcionales de la empresa, se le denomina "*despliegue en cascada*" (Cañizares, 2002, p. 30).

dentro de una empresa encontraremos políticas comerciales, políticas productivas, políticas de personal, políticas formativas, etc., derivadas ineludiblemente de la «hoja de ruta» global de la empresa y que, además, establecen las pautas a seguir por cada uno de las áreas o subsistemas de la empresa (Castanyer, 1988, p. 15). Deben ser políticas concretas y coordinadas entre sí, además de estar supeditadas a la política general con el objetivo de alcanzar la *estrategia empresarial*. Fernández Espinosa la define como "el conjunto de políticas y acciones definidas por la organización para tratar de alcanzar sus objetivos a largo plazo" (2002, p. 343). Por tanto, en última instancia, la política empresarial será donde se definan el tipo de negocio al que se va a dedicar la empresa y el tipo de empresa que es o aspira a ser. En resumidas cuentas, qué queremos alcanzar y cómo lograrlo. Todo ello conlleva una toma de decisiones que realizarán esencialmente, los altos directivos en las empresas, junto con las decisiones de carácter administrativo (organizacional y estructural) y las decisiones de tipo operativo (centradas en la conversión de recursos y su distribución entre áreas funcionales de la empresa, producto final...), sin olvidar que toda política y estrategia deben estar planificadas, sin dejar ningún tipo de elemento al azar.

No obstante, antes de relatar algunos aspectos de organización y estructurales de la formación continua dentro de las organizaciones, trataremos de integrar en este trabajo algunas pinceladas teóricas sobre la consideración, implantación y desarrollo de este tipo de formación dentro de la empresa como ente fundamental al que nos estamos refiriendo en este capítulo que nos ocupa.

3.2.1 La política de recursos humanos y/o de personal en la empresa, marco para las políticas de formación

La **política de recursos humanos** (también conocida como política de personal) recoge las pautas de acción de la función o subsistema de recursos humanos[206]. Podríamos decir de ella que es la "definición de objetivos, estrategias, procedimientos e instrumentos destinados a la dirección y gestión de los recursos humanos de una organización" (Fernández-Ríos, 1999, p. 709). Emana, tal y como se refería Puchol (2007) de la política global de la empresa. Se trata, por un lado, de gestionar la relación entre la empresa y los trabajadores que prestan servicios en ella y, por otro, de coordinar y aunar el esfuerzo del conjunto de recursos humanos (conjunto de trabajadores y colaboradores que posee una organización empresarial) para la consecución de la estrategia de la empresa.

Se denomina **gestión de recursos humanos** (también denominada «de personas») al "conjunto de mecanismos (atracción, retención, motivación) que «activan» a las personas de la organización para que se quieran contribuir a la consecución de los objetivos plantados por la empresa" (Moldes, 2012, p. 13). A su vez, las Cámaras de Comercio lo definen como el "proceso para atraer, desarrollar y mantener una mano de obra con el conocimiento y la motivación necesarios para desarrollar las estrategias de las organizaciones y alcanzar sus objetivos" (2005, p. 125). En definitiva, su objetivo fundamental son las relaciones de la organización –en este caso la empresa– con sus trabajadores. Su importancia radica en que esta gestión debe estar completamente coordinada con las otras áreas o funciones que componen la organización. De esta forma, se asegurarán los objetivos y metas organizacionales, pues esta gestión pone en marcha las políticas y decisiones elaboradas para el mejor desempeño de las personas que configuran la empresa.

[206] Buckley y Caple (1991) consideraban la formación como *subsistema* dentro del *sistema «organización»*. Sin embargo, nosotros aludiremos a los recursos humanos como el subsistema de la organización dentro del cual se integra la función de formación.

Chiavenato (2000) abogaba por ver a las personas de la organización como un recurso que posee unas habilidades, capacidades y destrezas concretas para desempeñar su labor en la organización. No obstante, no despreciaba en ningún caso el factor personal, es decir las motivaciones, valores o relaciones. La conjugación de ambos caminos o formas de entender al individuo en la empresa es, a día de hoy, la forma de trabajo más extendida en la administración o gestión de recursos humanos. Por tanto, habla del recurso humano como "una capacidad desarrollable, susceptible de transformase en una ventaja competitiva de la organización", mientras que define la gestión de estos recursos como la capacidad de dirigir y mantener a las personas dentro de la organización, trabajando y dando lo máximo de sí mismos, con una actitud positiva, favorable.

En la actual sociedad y economía «del conocimiento», las empresas deben gestionar sus recursos humanos de manera que se obtengan empleados mejor preparados y con características de adaptación a los rápidos cambios en el empleo.

• Especificidad y escasez de los conocimientos y competencias que poseen. • Incremento del "valor" al servicio o producto que genera la empresa. • Recursos difícilmente intercambiables al no saber que costes reales tienen a la hora de poner en marcha sus esfuerzos. • Recursos de difícil apropiación, pues el hecho de que permanezcan en la empresa depende básicamente de ellos mismos. • Recursos de difícil sustitución, gracias al hecho de evitar su obsolescencia mediante actividades de formación continua y de reciclaje. • Recursos inimitables, pues los competidores directos no poseen la capacidad de reproducir sus conocimientos profesionales implícitos, sus competencias ni tampoco las circunstancias de trabajo en las que estos recursos humanos funcionan convenientemente.

Tabla 43: Características del recurso humano como recurso intangible. Fuente: elaboración propia según Salinero Martín y Simões (2007)

El factor humano se convierte así en el principal activo de las organizaciones (*activos o recursos intangibles*), otorgándosele una importancia esencial a los individuos y a los grupos, ya que éstos poseen una serie de capacidades y conocimientos difícilmente reproducibles o imitables lo que, bien gestionado, puede conllevar ventajas competitivas a las empresas. Es lo que se conoce como *capital intelectual*.

En la literatura en torno a la administración empresarial es frecuente hablar de las siguientes *funciones* esenciales en lo que a *gestión de RRHH* se refiere (Puchol, 2007; Moldes, 2012), las cuales también podríamos extrapolar como funciones generalizadas del departamento o estructura de la empresa responsable de esta gestión.

- *Función de selección/empleo*: relativa a proveer a la organización de aquellos sujetos necesarios para desarrollar las metas planteadas. Aquí entraría en juego tres procesos fundamentales:
  - Proceso de valoración (de habilidades, capacidades y competencias) de los sujetos.
  - Proceso de adición o valoración de puestos de trabajo y planificación del organigrama para comprender qué individuos hay que seleccionar, contratar, formar, etc.
  - Proceso de sustracción, o más concretamente, procesos de finalización o modificación contractual (despido, jubilación, recolocación, etc.).
- *Función de administración de personal*, o planificación de plantillas (nóminas, altas y bajas, absentismo...). Fundamentalmente se refiere al proceso burocrático/administrativo de contratación: firma del contrato, nóminas, registro de ausencias, etc.

- *Función retributiva,* en relación directa con el salario. Se refiere a los pagos directos (salario base y salario según rendimiento) y a los pagos indirectos (prestaciones diferenciadas) cumpliendo las condiciones de ser equitativo (mismo cargo – mismo salario) y competitividad (salarios como elemento para atraer futuros profesionales).
- *Función compensativa o de recompensa* añadida a las retribuciones. Es una estrategia voluntaria de la empresa que favorece la motivación de los empleados.
- *Función de desarrollo del personal*. Es la que probablemente más se relacione con la perspectiva actual de sujeto como activo importante dentro de la organización. Se trataría de que el empleado desarrolle sus potencialidades dentro de la empresa, no solo a nivel profesional sino también personal. Aquí se incluirían otras funciones más actuales que se han separado de otras más tradicionales. Estamos hablando de la *función formativa* que trataría de realizar acciones formativas adaptadas a los diversos sujetos en la organización para conseguir su desarrollo y actualización (planes de carrera o itinerarios profesionales[207] apoyados en la formación), etc. Si es deseo de la empresa la consolidación de ciertos trabajadores por sus cualidades, igualmente se llevarán a cabo actuaciones de atracción y retención del talento de manera que no se produzcan «fugas de cerebros» hacia otras compañías.
- *Función de relaciones laborales*. Dedicada a evitar y/o gestionar los conflictos que puedan surgir entre los empleados y la organización. En este sentido, será necesario manejar cierta documentación de importancia para los trabajadores –convenios colectivos– así como situaciones de conflictividad que puedan aparecer –huelgas, paros–. Puchol (2007, p. 23-24) nos habla de dos tipos de conflictos en las empresas: *conflicto individual* ("un trabajador disconforme con su retribución, sancionado, despedido; descontento por los más variados motivos"), y el *conflicto colectivo*, "que a su vez puede ser *parcial* (de una parte de los trabajadores de una empresa) o *total*".
- *Función de comunicación interna*: se trata de establecer una serie de mecanismos que favorezcan el flujo de información dentro de la organización tanto de manera horizontal (entre empleados) como vertical (entre empleados con la dirección). Esta función se relaciona directamente con la anterior, favoreciendo en muchos casos la prevención y resolución de conflictos.

En los últimos tiempos se han puesto de manifiesto una serie de *tendencias* muy claras *en relación a la orientación de las políticas de recursos humanos* en las diversas organizaciones empresariales, derivadas de la situación mundial. Permiten una flexibilización de la estructura organizativa y son: la modalidad cuantitativa y la modalidad cualitativa (Llanes, Navarro y Boix, 2005). La *tendencia cuantitativa* podríamos enfocarla reduciendo costes en la mano de obra y empleando la estrategia tecnocéntrica. Si además, se contrata a tiempo parcial o por cortos períodos y se externalizan funciones o tareas (subcontratas, p. e.), obtenemos claramente una flexibilización cuantitativa (variación de la cantidad de trabajadores). En contra, si simplemente empleamos estrategias centradas en las personas (antropocéntricas), adoptando un *enfoque cualitativo*, invertimos en la preparación, cualificación y adaptabilidad de la mano de obra de la organización, estableciendo una flexibilización cualitativa.

Es evidente que las transformaciones económicas y tecnológicas empujan a las empresas a emplear la modalidad cuantitativa (en solitario, para la mayoría de la mano de obra, o combinadamente con la cualitativa para grupos con competencias complejas en la

[207] Son dos conceptos que pueden entenderse como sinónimos pues tratan de establecer las rutas de formación que un trabajador debe seguir para su promoción dentro de la empresa. No obstante, trataremos esta cuestión más adelante en este mismo capítulo.

organización), siendo ampliamente confirmada según datos claros de reducción de plantillas en muchas empresas españolas, sobre todo en este período de crisis económica. Pero creemos que esta aplicación de las dos modalidades referenciadas hace que los recursos humanos se entiendan simplemente como un «coste» tendente a su reducción, y no como un valor que afecta a la calidad y a la producción en las empresas.

3.2.1.1 Modelos o paradigmas en la gestión de recursos humanos

González Fernández (1999), Fernández Losa (1999) y Peña García-Pardo (2009) nos hablan de los orígenes de la dirección de recursos humanos como fenómeno que se inicia desde el mismo momento en que la organización empresarial establece una relación laboral con otros sujetos. Asimismo, establecen una evolución del concepto y de sus paradigmas a lo largo del tiempo influida, en gran medida, por las variaciones dadas en el sistema socioeconómico y en lo que a evolución organizacional se refiere. Si en un primer momento la administración de recursos humanos se veía muy «burocratizada» (el trabajador debía atenerse a las normas y regulaciones de la organización), en la actualidad, el enfoque de la gestión de recursos humanos es más «directivo», intentando hallar una integración entre individuo y organización, esto es, la máxima identificación del trabajador con la empresa en la que presta sus servicios. La finalidad última es conseguir mayor productividad, más competitividad y, en definitiva, un aumento de los beneficios de la empresa. Esa identificación se potencia mediante la participación de los empleados en los beneficios de la empresa empleados (acciones, p. e.) y en procesos de toma de decisiones que afectan a la organización.

Es obvio, por consiguiente, que la gestión de recursos humanos ha cambiado con el paso del tiempo. A medida que se produce la evolución tecnológica y los nuevos modelos de información y comunicación, cambia la empresa y por tanto las formas de dirección en las mismas. Y aunque podríamos considerar la gestión de recursos humanos como una actividad directiva relativamente novedosa, lo cierto es que ya desde los sistemas de organización científica del trabajo (taylorismo, fordismo...) podemos intuir los primeros modelos de gestión de recursos humanos (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994). De esto mismo habla González Fernández (1999) cuando afirma que el *management* (dirección y gestión de empresas) constituye uno de los criterios para explicar el desarrollo histórico de la gestión de los recursos humanos[208]. Peretti (1991, cit. en González Fernández, 1999) señala que ha sido la gestión de recursos humanos la que ha sufrido los cambios más rápidos y exagerados.

Sin entrar en una profundización extensa sobre la evolución histórica de la gestión de recursos humanos[209], debemos decir que nos situamos en el período en el que la empresa española ha asumido ya las tendencias internacionales existentes. Estas tendencias se traducen en una serie de ***dimensiones*** que a su vez caracterizan la ***actual gestión de recursos humanos*** (González Fernández, 1999):

- *Cambio en la concepción de los recursos humanos, pasando de considerarlos un coste a verlos como un verdadero recurso estratégico de la empresa*. Se busca por consiguiente, la optimización de éstos de cara a obtener las metas de la organización a través de la formación, sobre todo, estableciéndose aquí igualmente un cambio de concepción de la misma al verla también como una inversión y no como un coste.

[208] Aunque no el único pues en también es preciso tener en cuenta la influencia de otros factores como la globalización, la competitividad económica, los cambios en el mundo del trabajo, el avance tecnológico, los cambios en los estilos de vida, etc.

[209] Véanse los trabajos de Luis González Fernández en el que se explican, entre otros aspectos, la evolución histórica paralela entre la Administración de la Empresa y la Administración de los Recursos Humanos.

- *Marcado carácter técnico y científico,* pues posee protocolos sistemáticos y técnicas de gestión bien estudiadas
- Introducción de la *perspectiva proactiva* en la gestión de recursos humanos, es decir, tratar de anticiparse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos del entorno para adaptar la empresa y posicionarla competitivamente.
- Introducción de la *perspectiva «estratégica»* o de la gestión estratégica. Esta perspectiva concibe que la dirección de toda la actividad de la empresa debe llevarse a cabo de manera coordinada e integrada en base a una serie de planificaciones de la actuación, enmarcadas en las políticas, para la consecución de las metas estratégicas de la organización.
- El *conocimiento que generan la empresa como recurso intangible* esencial pues proviene de las personas que las integran.

Estas tendencias recorren un continuum situado entre dos tipos de comportamiento empresarial en relación a sus recursos humanos.

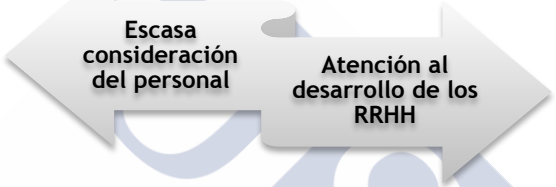


Figura 36. Continuum existente en el comportamiento de las empresas sobre el desarrollo de sus recursos humanos. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Duque (1999)

Por un lado, un modelo en el que la empresa no tiene en consideración al personal y, por tanto, rechaza las políticas de recursos humanos; por otro lado, un modelo en el que la empresa basa su estrategia en el desarrollo de las capacidades y conocimientos de sus recursos humanos.

Asimismo, a las actividades de la clásica administración del personal -altas y bajas, nóminas y salario, beneficios sociales, sindicato y negociación colectiva- se añaden otras actividades nuevas que abarcan desde la selección del personal, pasando por la valoración del desempeño laboral del trabajador y su potencial, la planificación de la formación, el diseño de planes de carrera e itinerarios profesionales, evaluación del clima laboral y la motivación del personal, condiciones de trabajo, seguridad e higiene en el trabajo, hasta llegar a la optimización de plantillas, entre otras muchas.

Teniendo en cuenta todo esto, ahora sí nos disponemos a hablar de los **modelos**[210] **de gestión de recursos humanos**. Primeramente, podríamos señalar que son marcos que integran y guían todas las actividades vinculadas con los recursos humanos de una organización. En ellos están implicados, por tanto, políticas (directrices establecidas que marcan unos objetivos así como la actividad de los empleados y las prácticas a realizar con los recursos humanos) y prácticas (acciones concretas a desarrollar con los recursos humanos de la organización que persiguen unas metas específicas). Por consiguiente, cada

[210] González Fernández (1999) establece una diferenciación sobre las concepciones existentes alrededor del término "modelo". Aunque estas dos concepciones entienden los modelos como "herramientas conceptuales que se construyen como ayuda para la comprensión de la realidad", la diferenciación proviene en su base conceptual. Así, la primera acepción haría referencia a las relaciones establecidas para conocer y clarificar aspectos de la experiencia o de la realidad que inicialmente son "extraños", es decir, referentes y guías de acción; mientras que la segunda acepción se referiría a una serie de construcciones teóricas para la representación de la realidad.

organización crearía o seleccionaría y desarrollaría el modelo de gestión de recursos humanos que más se ajuste a su cultura, actividad y productos o servicios.

Igualmente, existen numerosos criterios para clasificar la multiplicidad de modelos existentes: el grado de control de la plantilla, el grado de rendimiento y orientación hacia el personal, según las prácticas realizadas, en base a los objetivos propuestos, etc. Empleando uno o varios de estos criterios se podrían clasificar los diversos modelos existentes en la literatura gerencial de los recursos humanos. Así, por ejemplo, Colom, Sarramona y Vázquez (1991) realizan un breve recorrido por los más generales, apoyándose en la evolución de la empresa y en la concepción de la misma. Es decir, empleando ese criterio comparativo paralelo del que hablaba González Fernández (1999) al tratar la historia de la gestión y dirección de recursos humanos. Así, estos autores, además de aquellos primeros modelos basados en los antecedentes de la organización científica del trabajo, mencionan el *modelo de las relaciones humanas* –basado en la Psicología y en la visión más humanizada de la empresa–, el *modelo ecológico*, el cual se vincula más con el entorno en el que se desarrolla la propia empresa –desarrollado a partir de la internacionalización de la economía y en los procesos de globalización–, o el *modelo de contingencias*, el cual trata de fusionar las aportaciones del modelo humanista y del ecológico, dando especial relevancia a las personas y a las características socioculturales del entorno directo de la empresa, con la teoría general de sistemas.

Sin embargo, son tres los modelos de gestión de recursos humanos que nos hemos propuesto destacar en líneas posteriores dada su vinculación con el aspecto formativo y con el desarrollo de las personas en la empresa. En primer lugar, el modelo de gestión del conocimiento; en segundo lugar, el modelo de gestión del talento y, finalmente, el modelo de gestión por competencias.

El ***modelo de gestión del conocimiento*** ha ganado en importancia en los últimos años. Como es lógico, el concepto que prima aquí es el de *conocimiento*, presente en los miembros que componen la organización (trabajadores, clientes, proveedores, colaboradores, etc.). El objetivo dentro de este modelo es descubrir el conocimiento existente en la empresa, organizarlo, gestionarlo y finalmente, utilizarlo para extraer una rentabilidad y un rendimiento. En definitiva, extraer lo mejor de cada miembro de la organización para aplicarlo en la empresa para conseguir su buena marcha. Todo ello desde el punto de vista colectivo (Tejada Zabaleta, 2003).

Según este paradigma, las ideas y/o conocimientos deberían fluir a través de la organización en base a un modelo establecido para su gestión en el cual dichos conocimientos se transformarán (proceso de transformación) creando aprendizajes comunes para la organización que, a su vez, se convertirán, gracias a su puesta en marcha, en competencias elementales para la empresa. Estos serían los principales pasos para que la empresa genere conocimiento propio y lo utilice como recurso interno.

Diversos autores que han estudiado este modelo coinciden en señalar que no podrá ser desarrollado sin una buena base tecnológica que lo acompañe, es decir, sin tecnologías de la información y la comunicación que lo apoyen en la organización.

En segundo lugar, debemos referirnos aquí al ***modelo de gestión del talento***, como aquel centrado fundamentalmente en dos ideas: el individuo como factor fundamental en la organización y la atención a sus potencialidades y talentos. Si el modelo de gestión del conocimiento atendía al conocimiento colectivo, este lo hará en el conocimiento a nivel individual. Y a veces va a ser muy complejo marcar los límites entre ambos modelos. Talento y potencialidad son cualidades humanas consideradas en su esfera tanto individual como grupal susceptibles de modificación, mejora y desarrollo (Tejada Zabaleta, 2003).

En resumidas cuentas, la dificultad radica en que este modelo tratará de desarrollar al máximo estas potencialidades en beneficio del propio sujeto pero también de la propia organización. Dentro de la empresa será necesario que desde la dirección y mandos se proporcione la formación precisa y los conocimientos que les permitan detectar, impulsar e incentivar el talento de sus trabajadores y colaboradores –sin descuidar el suyo propio–. Aquí cobra relevancia la visión que la dirección tenga sobre los procesos de formación, de aprendizaje y de motivación. De hecho, las empresas que sustentan este modelo se caracterizan por la explicitación de sus modelos de formación y de aprendizaje de manera continuada y por el pleno compromiso del apéndice estratégico y alta dirección.

Finalmente, hemos destacado el ***modelo de gestión de competencias***, aquel que va a tener altas implicaciones en el tema que nos ocupa. Surge en EEUU a mediados de los años 70 de la mano de McClelland. Se basa esencialmente en el análisis de las diferencias entre las capacidades exigidas para desempeñar un puesto de trabajo y las propias que posee cuando este trabajo se ejecuta de manera excelente, es decir, en realizar un *Análisis del Trabajo*. Este estudio del trabajo dará lugar a la definición de un perfil profesional (integrado por competencias) a partir del cual se diseñarán los procesos formativos (Rial Sánchez, 2007, 2010). Debemos precisar –antes de clarificar nuestros posicionamientos con respecto al concepto de competencia– que, a pesar de su rápida evolución en los últimos años (gracias a su introducción primeramente en el ámbito de la Formación Profesional y con posterioridad en la Educación Superior), lo cierto es que aún queda mucho camino por recorrer en lo que competencias se refiere en cuanto a su introducción en la formación continua de los trabajadores (Rodríguez Moreno, 2006; Rial Sánchez, 2009).

De esta forma, el concepto de competencia que se maneja en este modelo es el de las «formas de hacer de aquellos que desempeñan su puesto de manera excelente». Son importantes aquí las aportaciones de Tejada y Navío (2005, p. 2) cuando consideran las *competencias* como "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional". Por consiguiente, se combinan el *saber* (conocimientos concretos del ámbito profesional), *saber hacer* (capacidad de actuación eficaz) y *saber ser y estar* (capacidad de mostrar actitudes y aptitudes básicas en el ejercicio profesional y en el ámbito personal), todos ellos llevados a cabo de manera «integral» en la propia actuación profesional. Y este es un factor importante: la acción. Dicen estos mismos autores que el individuo no solamente debe poseer dichos aspectos, debe movilizarlos y utilizarlos, "poner en juego el repertorio de recursos" (Ibíd., p. 3) yendo más allá del término *capacidades*.

Se distingue aquí entre competencias «mínimas», entendiéndose estas como las mínimamente exigidas para acceder a un puesto de trabajo, y competencias «singulares» a aquellas que se utilizan para distinguir a aquellos trabajadores que poseen un desempeño y un rendimiento superior. Estas últimas son el objetivo de este modelo, tratando de encontrarlas y fomentarlas. En definitiva, se trata de ir más allá de los conocimientos del trabajador, para centrase en sus competencias como elemento aglutinador de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., los tres componentes de las competencias.

Pero este modelo no es susceptible de utilizarse en cualquier organización. Deben poseer unas determinadas características, que según Vargas Zúñiga (2000, p. 14) se resumen en las siguientes:

- Liderazgo dinámico y visionario desde la alta dirección.
- Asunción d riesgos con voluntad.

- Confianza en las competencias de los miembros/colaboradores de la organización.
- Existencia y seguimiento de un marco global que orienta el proceso de cambio.
- Visión compartida sobre el proceso de cambio.
- Conocimientos específicos para el desarrollo del programa de cambio.

Como ya hemos advertido, es un modelo que se relaciona estrechamente con la función formativa a desarrollar en la organización. Tal y como apunta Levy-Leboyer (1997), la formación continua es una de las maneras de desarrollar las competencias en los individuos. Si las competencias se basan en la propia «acción» va a entrar en juego, sin lugar a dudas, la manera en que se transmitan, es decir, la metodología de enseñanza-aprendizaje que se emplee en la formación. Por consiguiente, según Tejada y Navío (2005, p. 13) "los procesos de enseñanza (...) deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje". Estos mismos autores, proponen como estrategias metodológicas que sustentan este modelo, los círculos de calidad, el *coaching* y el *mentoring*, las «islas de formación», rotación en el empleo, programas modulares de formación, estrategias de alternancia, etc.

Dentro de este modelo será esencial establecer las competencias necesarias para solventar cada uno de los puestos de trabajo presentes en la organización. Se trata de elaborar un "perfil de competencias" (Bayón, 2002, p. 511) de cada puesto, en el cual confluyan las características personales de los trabajadores que hacen que se obtengan resultados excelentes, junto con los contenidos y criterio de cada puesto de trabajo. Una vez hecho esto, será preciso valorar el nivel de desarrollo de las competencias establecidas en cada puesto para concluir si es preciso establecer planes formativos para la mejora de las competencias de los trabajadores. Asimismo, deberá existir un control y un seguimiento de las planificaciones establecidas y comprobar si ha habido mejoras en el desempeño.

Se trata, en definitiva, de un modelo con un marcado carácter dinámico en tanto que no persigue la gestión de las mismas competencias sino su desarrollo, con el objetivo claro de conocer y desplegar las potencialidades organizativas.

3.2.1.2 El Departamento de Recursos Humanos

Como bien hemos destacado previamente, la política de recursos humanos es asumida por un Departamento (que suele adoptar la misma denominación). Y aunque es posible que cualquier estructura o parte de la empresa asuma sus responsabilidades y funciones, lo cierto es que lo más lógico sería la presencia en la estructura organizacional de una parte encargada específicamente de la tarea formativa[211]. En base a la política establecida, este departamento (también llamada área, subsistema...) gestiona y dirige al conjunto de recursos humanos bajo unas líneas de actuación o funciones características del mismo (dirección y gestión de recursos humanos).

Sarries y Casares (2008) defienden un modelo de Departamento de Recursos Humanos situado en un lugar central de la estructura organizacional y desde el cual se gestionen todos los aspectos de la empresa.

[211] En otros casos también es posible que las tareas y responsabilidades incluidas en el área de formación sean asumidas por una empresa o consultora externa que además, tramitaría la documentación para el acceso a determinadas bonificaciones, subvenciones o planes estatales.

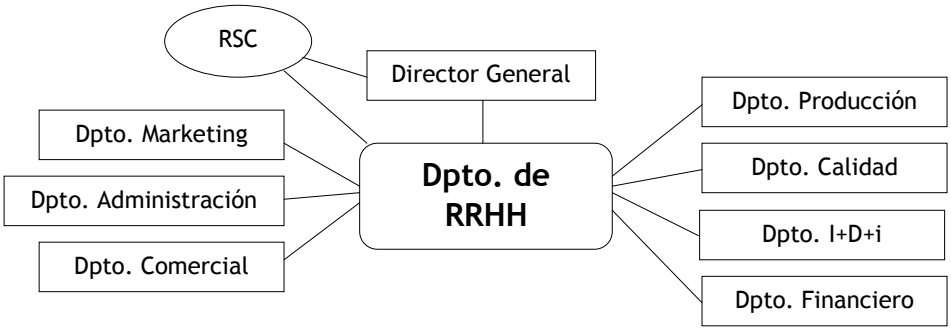


Figura 37. Nueva estructura de las organizaciones. Fuente: Sarries y Casares (2008, p. 70)

Aunque insisten en que, la dinámica establecida en nuestro país no se rige por este modelo, quedando vacía en muchos casos la responsabilidad mayor que debería ejercer este Departamento dentro de las empresas.

Por su parte, Veira (1992, p. 46) indica que la formación o la "Pedagogía Empresarial se manifiesta principalmente en los departamentos de formación (...)". Como vemos, este autor no se refiere al departamento de recursos humanos pues, aunque este es el más habitual en la estructura funcional de las empresas, lo cierto es que pueden hallarse otras estructuras y nomenclaturas. Por ejemplo, que exista en la estructura organizativa –dentro de los Recursos Humanos o como elemento afín–, un Departamento encargado de la Formación (Fernández-Ríos, 1999, p. 281) o una unidad de formación. Ya sea uno u otro, lo cierto es que ha ido ganando en importancia dentro de las empresas en las últimas décadas.

Pese a que ya hemos visto algunas funciones de carácter global, señalaremos a continuación una serie de ***funciones*** más ***específicas*** a desempeñar por ***esta área***.

- Colaboración con los mandos intermedios y alta dirección en la gestión de los RRHH
- Gestión de los cambios empresariales, para su asunción integral por el conjunto de la organización
- Organización y estructuración de los empleados y colaboradores según la estructura organizacional
- Planificación de los RRHH en torno a: previsión de necesidades, planes de carrera y desarrollo profesional, ordenación de puestos, remuneración y salarios, etc.
- Administración de RRHH: gestión de contratos, aspecto económico de la plantilla (nóminas, Administración Tributaria) así como la gestión de la Seguridad Social, entre otros
- Selección e incorporación de nuevos empleados a la plantilla actual mediante procesos planificados
- Formación de los empleados para su adaptación a las nuevas demandas productivas y organizacionales
- Establecimiento de canales informativos internos que favorezcan la transmisión de información de forma fluida y directa
- Relaciones laborales entre empresa y trabajadores (representantes sindicales), incluyéndose condiciones laborales, negociaciones colectivas, política salarial o contratación, acciones sociales con los empleados, disciplina o medidas de seguridad e higiene
- Atención personalizada del conjunto de la plantilla de la empresa
- Control / evaluación de la gestión del propio departamento para corregir los posibles errores

Tabla 44. Funciones básicas del Departamento de Recursos Humanos. Fuente: elaboración propia según Eguiguren (2001), Porret (2008) y Sarries y Casares (2008)

Este Departamento funciona como un puente entre el ápice estratégico y los restantes departamentos de la organización (Moyano et al., 2011); es más, también se configura como un punto de encuentro entre la dirección y los empleados.

Asimismo, para Veira (1992) es importante que el Departamento de Formación o de RRHH así como los responsables incluidos en el mismo sean aquellos que conozca en profundidad el conjunto de la empresa, su estructura, cultura y sobre todo, los puestos de trabajo y las personas que se encuentran desempeñando éstos. Es lo que ya denominábamos en otros capítulos, el A*nálisis del Trabajo*[212]. Será el departamento de Recursos Humanos el encargado de llevar a cabo este proceso, ideal igualmente para la detección de las necesidades formativas en la empresa y en cada puesto concreto, a la vez que es útil para la elaboración de "los Módulos Ocupacionales Formativos correspondientes a cada puesto de trabajo (...)" (Veira, 1992, p. 68). También sería relevante que se estableciera a nivel de la empresa, una serie de "itinerarios profesionales" que recojan el camino que es preciso recorrer para transitar y/o promocionar de unos puestos a otros dentro de la propia empresa. Todo ello reflejado en la Política y Estrategia de Formación de la organización.

En cuanto a la actividad concreta de formación, el departamento ha de desarrollar igualmente una serie de funciones concretas. Alonso (1994; cit. en Navío, 2001, p. 184), al hablar de la empresa con carácter global, sugiere una serie de funciones en relación a la formación, las cuales hemos considerado propias del área responsable de esta función dentro de la empresa. Así, estas funciones serían:

- Función de gestión de la formación y de las relaciones a establecer con otras entidades o instituciones.
- Función de planificación, en relación a la detección de necesidades, diseño, programación y evaluación de la formación.
- Función docente, vinculada con la puesta en marcha de acciones formativas.
- Función de investigación sobre la formación (nuevas modalidades y estrategias, eficacia, etc.).

Además de todo esto y ya que estamos hablando del personal de las empresas y de su administración, no podemos dejar atrás al personal que configura el departamento en cuestión. Lo más importante será que esté configurado por diferentes profesionales de la organización, de tal forma que se integren la mayor diversidad de estamentos jerárquicos (directivos, mandos intermedios, operarios, otros profesionales vinculados a la empresa), pero también a formadores profesionales y pedagogos laborales. Esto es, bajo la batuta de un director de departamento, coexistirán: un responsable de formación, un responsable/s de selección, personal de relaciones laborales y ergonomía, etc.

Foxon et al. (2005) nos muestran una radiografía del personal que conforma el departamento de formación –parten de la existencia de esta área más específica–. Estos autores ponen de manifiesto que, al igual que ha sucedido con las organizaciones y con el mundo del trabajo, el personal de este departamento ha cambiado mucho en los últimos años. Y el principal cambio que se observa es el referido a los conocimientos en base a los cuales desarrollan su labor. Es decir, los miembros del departamento (formadores, directores, etc.) conocían en profundidad la materia a la cual se dedicaba la empresa y «patinaban» en cuanto al dominio del ámbito de la formación. La razón principal de ello es que a menudo muchos de los integrantes del departamento venían –y vienen– derivados de otros puestos en la empresa. Ahora, parece que las plantillas integrantes de los departamentos de formación son más solidas en cuanto a conocimientos sobre educación de adultos, diseño y desarrollo de la formación, desarrollo organizacional, desarrollo de los recursos humanos, etc.

[212] Véase Capítulo I de este trabajo.

Conviene también detenernos un momento en un estudio que Pereda, Berrocal y Sanz (2003) llevaron a cabo en la Universidad Complutense de Madrid acerca de las exigencias ocupacionales realizadas al profesional que desarrolla su labor dentro del área de recursos humanos. Los criterios a cumplir por los participantes fueron que llevase a cabo su labor en esta área y que fuese un titulado superior (licenciado, ingeniero o doctor). El estudio, realizado a una muestra de 37 individuos con dichas características, dio como resultado el establecimiento de una serie de competencias fundamentales para estos profesionales –siempre y cuando hubieran sido seleccionadas como mínimo por el 50% de los participantes en el estudio–. Sin centrarnos en las ponderaciones realizadas por los autores –ellos mismos ponen de manifiesto que estas pueden ser discutibles–, mencionaremos a continuación las competencias resultantes en el estudio:

- Planificación/Organización: el profesional debe ser capaz de diseñar y plantear planes y proyectos a corto, medio o largo plazo, según las exigencias y las necesidades de cada función en la que lleve a cabo su labor.
- Orientación al cliente (interno y externo): este profesional deberá estar atento a las exigencias que el cliente, en el marco estratégico de su organización.
- Trabajo en equipo: el profesional de recursos humanos formará parte, indiscutiblemente, de un grupo de trabajo dentro del área específica.
- Colaboración: deviene de la anterior competencia. Este profesional deberá ser capaz de colaborar y trabajar eficazmente con los miembros del equipo de trabajo del que este forma parte.
- Comunicación: su trabajo se realiza entre y con personas por lo que la competencia comunicativa va a seguir siendo un factor fundamental en su perfil.
- Flexibilidad: exigencia fundamental si estamos en un entorno de continuo cambio y transformación.

Se trata de competencias muy genéricas y aplicables, en consecuencia, a la mayor parte de los profesionales que pueden incluirse dentro del Departamento de Recursos Humanos o de Formación. Sin desmerecer ni mucho menos esta investigación, creemos que hubiera sido más enriquecedor haber partido de perfiles o profesionales concretos, para después ir haciendo un estudio más específico de cada una de sus competencias. No obstante, tampoco deseamos aventurarnos a manifestar categóricamente que los autores no hayan realizado estudios con posterioridad, centrados en lo que acabamos de manifestar aquí. Algo lógico dadas las posibilidades que abre una investigación de estas características y que los mismos autores manifiestan en sus conclusiones.

Pero si estamos hablando del Departamento de una empresa, vamos a hablar de la persona o responsable principal que lo gestiona: su Director/a[213]. Volvemos a mencionar aquí el trabajo de Foxon et al. (2005) quienes realizan un estudio acerca de las competencias del director de formación. Pese a que su estudio versa alrededor ámbito anglosajón y se ciñe a la función formativa, no podemos desaprovecharlo, dada la internacionalización de los procesos empresariales. Por ello, es posible extrapolar algunos de sus resultados y conclusiones, máxime cuando hablamos de competencias profesionales y nos situamos inicialmente en el ámbito formativo.

Comenzaremos por dilucidar quién es el Director/a de Formación. Se trata del individuo que se encarga de dirigir el desarrollo y la implantación de la formación y todo lo relativo a la misma. Estos autores lo llegan a denominar como "conciencia educativa de

[213] El *director de formación* recibe diversidad de denominaciones en la actualidad: "gerente de formación; director de formación, gestión y rendimiento; director de tecnología del rendimiento humano; director de mejora del rendimiento; director de diseño y desarrollo; director de soluciones de formación..." (Foxon et al., 2005, p. 38).

la organización" (Ibíd., p. 25) puesto que no sólo ha de gestionar, sino también debe estar pendiente del aprendizaje y del desarrollo de las personas en base a la cultura de la organización.

Al igual que sucedía con el estudio de Pereda, Berrocal y Sanz (2003), encontramos una serie de competencias genéricas que comparten todos y cada uno de los directivos de la organización, sean del área que sean. Pero como es de suponer, el director de formación va a precisar de competencias más específicas, vinculadas al desarrollo de los recursos humanos. De este modo, deberá poseer conocimientos sobre el aprendizaje del adulto, sobre el rendimiento y sobre la influencia del entorno en las personas y en las organizaciones, etc. El perfil de un director de formación en este siglo XXI controla todo el proceso de formación dentro de una empresa, "desde la evaluación inicial (...) hasta las evaluaciones a largo plazo del impacto de los servicios de formación en las metas de la organización y del cliente" (Foxon et al., 2005, p. 38). La gestión de clientes internos, la consultoría interna, desarrollo de productos y servicios según necesidades de la organización, mejora del desarrollo y rendimiento individual y colectivo de los miembros de la organización, serán, entre otras, competencias a desarrollar. Asimismo, será capaz de incluir en su departamento perfiles profesionales diversos como por ejemplo especialistas en TIC y en creación de bases de datos, especialistas en gestión del conocimiento o en psicología laboral.

También conviene detenernos un momento en las contribuciones de Navío (2001). En su estudio referenciado hace un recorrido a lo largo de la literatura existente sobre la figura del responsable de formación en la empresa. De este podemos extraer ciertos trazos característicos. Así, es habitual que se denomine como *director/responsable* del departamento o área *de formación* dentro de la empresa, moviéndose entre dos esferas distintas: la pedagógica-didáctica y la pedagógica-organizativa. De esta manera, desarrolla habilidades directivas relacionadas con un área concreta en la organización (liderazgo, negociación, rentabilidad, organización, administración, etc.) pero también asumiendo responsabilidades en la gestión de la formación y de los programas dentro de la empresa (diagnóstico, diseño, planificación, evaluación, etc.), relacionados no solo con el propio personal de la empresa sino también con alumnos en prácticas dentro de la empresa (procedentes de la FP). Tampoco debería quedar aislado de los sucesos y evoluciones del mercado productivo y de la actividad en la cual se basa la empresa. No es de extrañar, entonces, que dados los campos en los que se mueve este profesional, muchas veces se identifique con un Pedagogo Laboral (Veira, 1992; Sánchez Valle, 2002; Villar y Lezcano, 2002; Gonzalo, 2005; Puchol, 2007).

Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) le confieren a esta figura una serie de roles fundamentales que deberá desempeñar, dependiendo de la concepción de la formación y de la organización.



Figura 38. Roles del responsable de formación en la empresa. Fuente: elaboración propia según Ferrández et al. (2000)

En los resultados del estudio llevado a cabo por Guinjoan y Riera (2000, p. 17) se establece que las funciones esenciales del responsable de la formación son: elaborar el Plan de Formación Anual de las organizaciones empresariales; coordinar los cursos y elementos esenciales de las acciones formativas; solicitar la financiación pública necesaria para la formación; etc.

El papel del Departamento de RRHH o Formación y de sus responsables es vital, no solo por la gestión de las actuaciones formativas para la plantilla de la empresa, sino también porque va a ser el órgano empresarial más directamente vinculado con los empleados en toda su vida laboral. Este Departamento debería establecer un seguimiento personal y profesional lo largo de la vida laboral de todos y cada uno de los empelados dentro de la empresa. Por consiguiente, tendrá un conocimiento amplio de cada empleado/a de su currículum, proceso de desarrollo profesional, etc. Es decir, va a poseer "un conocimiento del potencial humano existente en la empresa (Ibíd., p. 76).

A pesar de la idoneidad del modelo multi e interdisciplinar en los Departamentos de Recursos Humanos o de Formación, este no es el más extendido entre las empresas, destacando otras modalidades de gestión de la formación (Ferrández, 1997b) como pueden ser la existencia de una única figura o persona encargada de contratar de forma externa la formación a impartir en la organización empresarial, o la existencia de un departamento de formación con unas funciones mínimas de diseño y estructuración pero con formadores especialistas de carácter externo a la institución. Es lo que se denominaría como *externalización* de las funciones de formación, es decir, que una empresa de formación, consultora, etc., personal externo a la empresa en definitiva, se ocupe de la gestión del área formativa y de todo lo que esta lleva aparejado. Foxon et al. (2005) señalan que esta práctica ha sido más habitual desde los años ochenta, al menos en el ámbito estadounidense, pero que se ha vuelto a reducir en la actualidad debido a los períodos de crisis económica. La tendencia actual es la de *(re)internalización* de la formación, esto es, que los responsables o directores de formación vuelvan a retomar su diseño y desarrollo de manera interna para la reducción de costes.

3.2.1.3 La política de formación en el marco de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones

La **política de formación** es, según Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993), un conglomerado de objetivos, acciones, medios y procedimientos en los cuales se fundamenta la formación. Incluye las aportaciones de esta al conjunto de los trabajadores

de la empresa y a la propia organización, así como el proceso de priorización de necesidades formativas y la financiación de la formación.

El área encargada de la gestión de la formación en la organización deberá disponer de una política de formación bien definida y cuya estrecha vinculación, e incluso integración en la política estratégica recursos humanos, debe ser bien visible. Existirá, por consiguiente, una conexión entre los objetivos corporativos de la organización con los objetivos de la formación propuesta (unos ayudarán a la consecución de los otros, según Puchol, 2007). Realmente, Buckley y Caple (1991) tenían razón cuando manifestaban que la formación no tendrá sentido si esta no se relaciona directamente con la estrategia y con los objetivos corporativos.

La política de formación respondería a la cuestión de ***¿cómo entiende la empresa la formación que se desarrolla en la misma?*** (*concepción de la formación*). Esto conlleva un posicionamiento institucional en relación con la formación. Cañizares (2002, p. 34) nos muestra una serie de pautas muy sencillas para gestionar la formación dentro de una empresa. A partir de ellas es posible crearse una imagen de cómo se entiende el proceso formativo dentro de una empresa.

Visión	Disponer los objetivos generales y condicionantes de la formación.
Estudio de necesidades	Imprescindible para la planificación, será necesario realizar este estudio también de manera prospectiva y no solo en el ahora.
Estándares y modelos	Establecer cómo se va a desplegar el proceso de formación (herramientas, metodologías, exigencias a los implicados, etc.).
Priorización	Determinar qué es lo más importante para comenzar primero por ello y qué puede esperar.
Plan de acción	Plasmar lo que tenemos y lo que queremos en el papel, tratando de valorar en cada momento el progreso de la planificación.
Ejecución	Desarrollo de lo planificado, iniciando este procedimiento a través de la «comunicación» de nuestras intenciones a todos los niveles de la organización.
Seguimiento y control	Es la valoración que mencionábamos, tratando de comparar lo que inicialmente proponíamos con lo logrado al finalizar.

Tabla 45: Pautas para la gestión de la formación. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Cañizares (2002, p. 34).

Todo ello, reiteramos, sin olvidar el plan estratégico de la empresa. Según Vicente (2008) la política de formación debe ser coherente con la estrategia de la organización y englobarla en todas sus actuaciones; debe planificar pero siempre de forma real; y, finalmente, debe siempre constar de una parte descriptiva, otra explicativa y otra declarativa. Integrar las acciones formativas en la planificación estratégica de la propia empresa ha sido un aspecto muy estudiado en la administración empresarial y en la pedagogía laboral (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994; Parra, 1997; Sánchez Valle, 2002). De hecho, son considerados aspectos inter - influyentes entre sí, pues no existirá una adecuada formación sin asumir el plan estratégico de la organización; y tampoco se lograrán las metas estratégicas si no existe formación en la que estén implicados todo el elemento humano de la empresa.

Según Martín Alcázar (1999), Fernández-Salinero (1999) y Porret (2008), entre otros, podríamos señalar una posible "secuencia de la formación en la empresa" en lo que a su planificación generalizada se refiere:



Figura 39. Representación de la secuenciación de políticas y planificaciones representativas. Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Parra (1997), Fernández-Salinero (1999); Martín Alcázar (1999, p. 172), Sánchez Valle (2002), Porret (2008, p. 217) y contribuciones propias

Podemos definir el plan estratégico como ese documento de carácter rector y temporal en el cual la organización establece los objetivos o metas que desea alcanzar a corto o medio plazo (entre 1 y 5 años), y las estrategias para lograrlos. Se trata, por tanto, de pensar la actividad de la organización con visos de futuro, desarrollando las actuaciones en

base a lo que es esperable en función de una situación. Tanto los objetivos[214] como las estrategias deben definirse con total claridad y especificidad, de manera que el conjunto humano de la organización entienda y asuma lo que se pretenda lograr.

De igual forma que una empresa elabora un Plan estratégico con carácter global en cuanto a su actividad productiva a lo largo de un período determinado con unas metas concretas (aumentar la competitividad en el mercado, optimizar recursos, favorecer la innovación, disminuir los accidentes laborales, mejorar la estructura organizacional...) también se deben incluir dentro de este planes estratégicos relativos a la formación, tomando como referencia esas estrategias productivas y metas de desarrollo de la empresa, ubicando dentro de éstos, a su vez, los Planes de Formación. Tal y como expresa Sarramona (2002, p.47) "los resultados finales de la formación deberán situarse en la línea de las metas señaladas (...) en los Planes estratégicos que son una de las referencias básicas de la formación".

De una manera más específica, Fernández-Salinero (1999, p.185) hace una repaso a los elementos que cada uno de los planes deberían contener y hacia dónde deberían dirigir sus esfuerzos.

- Plan estratégico de la empresa: recursos materiales, humanos y tecnológicos que necesita la organización para la consecución de sus metas, entre otras cuestiones.
- Plan estratégico de recursos humanos:
  - Incluirá planes de empleo, relaciones laborales, selección y evaluación de personal, desarrollo de recursos humanos, comunicación interna y salud laboral.
  - Integrará los sistemas de planificación de plantilla, de valoración de puestos, de convenios colectivos, de selección y evaluación de personal, de planes de carrera, de comunicación y de seguridad e higiene en el trabajo.
- Plan estratégico de formación: líneas estratégicas, los recursos disponibles y el número de personas a las que se quiere llegar (clientes internos o trabajadores).
- Política de formación: recoge las necesidades prioritarias y los cursos a impartir para darles respuesta.
- Plan anual de formación. Tiene carácter operativo o instrumental. Integra introducción, política de formación, los objetivos generales, la detección de necesidades (con fuentes, técnicas y prioridades), los programas por familias o áreas concretas, el presupuesto global necesario y la evaluación (de la gestión, de la eficacia y de la rentabilidad).

3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DENTRO DE LAS EMPRESAS

3.3.1 Consideraciones acerca de la formación continua dentro de las empresas

En nuestro trabajo de investigación la empresa se constituye como el contexto de formación, un contexto marcado por la relaciones del binomio trabajo-formación y por los agentes o implicados en todo este proceso. De hecho, estamos de acuerdo con Veira (1992) cuando establece que la *formación en el seno de la empresa* es un *proceso* el cual adquirirá las características de continuidad (no debe haber interrupciones en su desarrollo), sistematicidad (que se ajusta a un sistema o pautas metodológicas) y progresividad (que avanza en su propia mejora pero también en la de la propia empresa).

[214] Un ejemplo de objetivo tipo dentro de un Plan Estratégico sería el siguiente: "Conseguir que las ventas asciendan a 100.000 € antes de diciembre del presente ejercicio". Se trata de una meta clara y directa, con referencia temporal incluida en su definición.

Tal y como hemos advertido en capítulos previos, tradicionalmente la formación continua se caracterizaba por proporcionar a los individuos únicamente un adiestramiento en los aspectos prácticos del puesto. Es decir, tal y como defendía Thurow (cit. en Marhuenda, 2000, p. 245), poner a un sujeto en su lugar de trabajo bajo la dirección de un trabajador experto para que el alumno aprenda "nada más que lo que se necesita y todo lo que necesita", esto es, dominar las tareas y actividades más físicas y/o manuales del empleo (instrucción).

Aún así, podemos establecer una diferenciación de etapas en torno a la evolución del proceso formativo en las organizaciones empresariales españolas a partir de la segunda mitad del siglo XX.

PRIMERA ETAPA **Año 1940**	Sistematización y configuración de la formación en la empresa (pública y privada). La particularidad esencial es la creación de centros pertenecientes a las propias empresas o muy vinculadas con ellas. La finalidad de hacer frente a las necesidades formativas de los empleados, si las empresas no podían hacerse cargo con sus propios medios. También aparecen instituciones en el ámbito de la educación superior para la capacitación empresarial (p. Icade en Madrid; Esade en Barcelona; o, Universidad de Deusto, en Bilbao)
SEGUNDA ETAPA **Año 1960**	Satisfacción de las necesidades empresariales en el ámbito formativo. En esta fase se concede especial importancia al análisis de necesidades e intereses de la empresa, como así se pone de relieve en las planificaciones, dónde el diagnóstico de necesidades e intereses es una fase a la que se le concede mucha importancia. La atención formativa se dirige ahora hacia el individuo en detrimento de la colectividad
TERCERA ETAPA **Mediados década de los años 60**	Aparición del servicio de formación dentro de la empresa. Se considera necesario un avance unísono y unívoco de los empleados y de la propia organización por lo que la formación comienza a considerarse eje principal en la estructuración y desarrollo de la empresa

Tabla 46. Etapas de la instauración del proceso formativo en la empresa española. Fuente: elaboración propia según clasificación de Riesgo (1983, p. 18-19)

Thurbin (1994, p. 11-13) añade más elementos a la cronología de la formación en las organizaciones se refiere, sobre todo en lo que respecta al período de los años 80 del s. XX, aunque sin tanta especificidad al caso español. En este período se acomete un impulso de la noción de formación en las organizaciones, sucediéndose los siguientes acontecimientos:

- Establecimiento de nuevas teorías organizacionales (desarrollo, estructuración y consideración de la organización), en oposición a las ya clásicas, elaboradas por Taylor, Fayol o Weber, que hasta el momento eran consideradas inamovibles y muy lineales.
- El individuo se convierte en el elemento a central, surgiendo lemas como el de "potenciar a las personas" (Ibíd., 12).
- Las tecnologías de la información y la comunicación como recurso facilitador de la formación.
- En la crisis económica del momento aparecen planteamientos nuevos. La iniciativa y el talento del ser humano en las organizaciones gana valor en tanto que se avanza hacia la creación de negocios productivos en contextos de dificultad económica. Aparecen conceptos nuevos como *calidad*, y enfoques favorecedores de la organización formativa tales como *Dirección de la Calidad Total* (DCT) y los *Círculos de Calidad*.

Efectivamente, vemos como el proceso formativo en las organizaciones empresariales ha ido ganando en importancia y en adeptos entre empresarios, gobiernos e incluso, trabajadores, lo que a juicio de Chang (1998, cit. en Sánchez Valle, 2002, p. 69) ha evidenciado la superación de una serie de mitos sobre la formación en las organizaciones.

MITO	DESMITIFICACIÓN
La formación es un hecho puntual y aislado	La formación es un proceso planificado que debe evaluarse de manera continuada
La formación siempre se produce en contextos de formación «formal» (aula, centros educativos)	Se ha evidenciado que la formación puede darse en las organizaciones de cualquier tipo, adoptando formas y metodologías de lo más diverso
La formación será exitosa si se dispone de suficiente y buena documentación	La documentación es un elemento importante en la formación pero no el único. Influirán otros como el formador, las instalaciones...
La formación será eficaz si es desarrollada por un formador eficiente	Al igual que en mito anterior, el éxito formativo va a estar influido por otros factores además de un buen formador –materiales, documentación didáctica, instalaciones...)
La formación finaliza con la evaluación	La formación de éxito debería extenderse más allá de la sesiones de formación, valorando con posterioridad si ha habido impacto

Tabla 47. Desmitificaciones relativas a la formación continua. Fuente: elaboración propia según conclusiones de Chang (1998, cit. en Sánchez Valle, 2002, p. 69-70)

Tampoco podemos olvidar que la formación en las empresas es un proceso complejo, que a juicio de Thurbin (1994, p. 12) sólo será útil y evidente si tenemos en cuenta una serie de supuestos:

- Las organizaciones necesitan desarrollar aptitudes de adaptación y supervivencia en el contexto productivo actual, caracterizado por su versatilidad a pasos agigantados.
- La organización, como ente formativo, puede establecer cambios significativos tanto en los grupos humanos como en los resultados.
- Los cambios requeridos son asequibles y aceptados por el conjunto de la organización.
- Poca importancia del impacto de los procesos formativos informales. El proceso formativo de las organizaciones se define por su carácter más formal al predominar actividades educativas y de adiestramiento.

Desde un punto de vista más epistemológico, se proponen varios **enfoques sobre el proceso formativo dentro de la empresa**. Nos centraremos en aquellos que han llamado nuestra atención.

Thurbin (1994, p. 13) considera que a la hora de establecer un proceso formativo en una organización empresarial priman dos enfoques esenciales. Por un lado, aquel que considera la formación como elemento útil en el desarrollo del sujeto a nivel personal y profesional (***enfoque abierto y filosófico***), y otro que ve la formación como un instrumento al servicio de la organización para reforzar la política empresarial y las estrategias que guían a la empresa al éxito (***enfoque mecanicista o de provecho***). Creemos que encontrar un equilibrio entre ambos supondría el éxito de la organización.

Asimismo, en un reciente Congreso celebrado en Portugal[215], la profesora Mar Lorenzo retoma y actualiza con gran maestría los diferentes ***paradigmas***[216] ***desde los*** que la empresa puede ***«entender» la formación***, propuestos en su momento por Castillejo, Sarramona y Vázquez (1988, p. 427; cit. en Colom, Sarramona y Vázquez, 1994, p. 25).

[215] XV Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo: "A formación, a orientación e o emprego, determinantes na vulnerabilidade social. Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva: impacto da crise no patrimonio inmaterial das persoas". Año 2013.

[216] Martínez Mut (1991) cambia la denominación de los paradigmas y habla de Paradigma I. Formación en función de los recursos personales (formación para la innovación y capacitación para el trabajo cooperativo) y IV: Formación previa y paralela a una carrera de promoción profesional (formación de situaciones de reconversión o cambio).

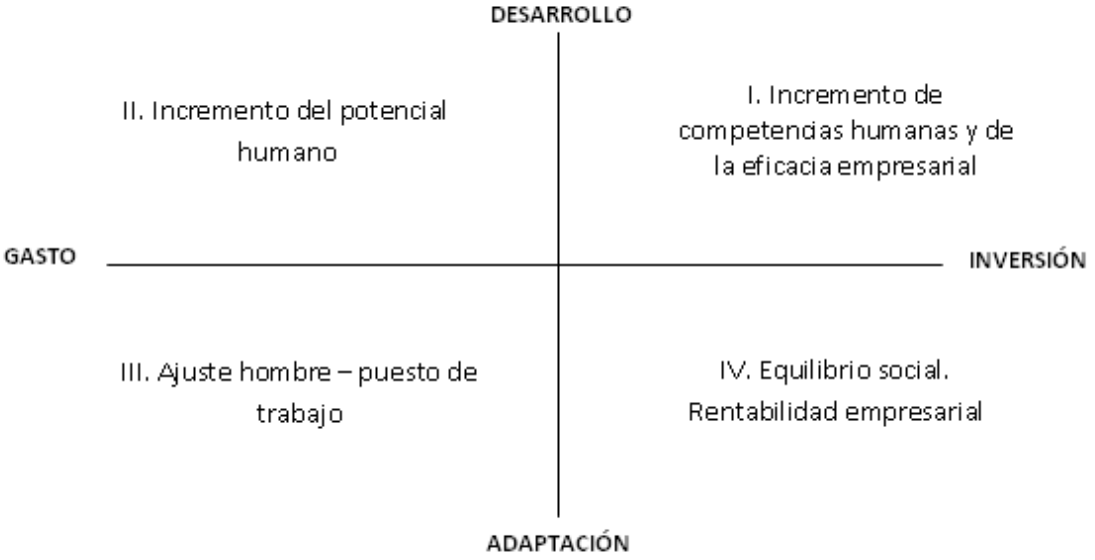


Figura 40. Paradigmas de la Formación en la empresa. Fuente: elaboración propia según datos de Castillejo, Sarramona y Vázquez (1988; cit. en Fernández-Salinero, 1999, p. 205-206) y Lorenzo (año 2013, Confererencia en Congreso)

La autora mencionada renueva los enfoques iniciales, aunque utiliza el mismo esquema de ejes, yendo desde la consideración de la formación como *gasto* a su consideración como *inversión* (eje horizontal), y desde el *desarrollo* a la *adaptación*. De esta forma, los paradigmas propuestos serían:

I. Incremento de competencias humanas y de la eficacia empresarial (Nivel organizacional).

II. Incremento del potencial humano (Nivel directivo).

III. Ajuste hombre – puesto de trabajo (Nivel operativo y técnico).

IV. Equilibrio social. Rentabilidad empresarial (Nivel de ajuste).

El paradigma I, inicialmente centrado en las competencias del individuo, se centra ahora también en, llamémosle así, las «competencias» de la empresa, es decir, su eficacia. En este enfoque se entiende que la formación es una inversión necesaria de la organización que se dirige al desarrollo no solamente de las competencias del individuo sino también al desarrollo de la propia empresa desde el punto de vista de la calidad, la innovación y la competitividad. Ambos aspectos, humano y organización, se vinculan estrechamente en este paradigma.

El paradigma II –que hablaba de «perfeccionamiento» en sus inicios– se sitúa en el limbo marcado por el desarrollo y el gasto. Aquí la formación es entendida como un instrumento al servicio del capital humano, esto es, para aumentar de todas las potencialidades de los sujetos que configuran la empresa. Aquí, se deja más de lado la perspectiva organizativa para centrarnos más en el individuo.

El paradigma III, centrado en el ajuste del sujeto al puesto, juega entre el gasto y la adaptación. La formación se centra en el aspecto más «técnico» y normalmente se dirige aquí a la propia actividad laboral, a las técnicas, herramientas o tecnologías implicadas en el desempeño de un puesto, renovándolos o introduciendo otros nuevos.

Finalmente, el paradigma IV, lo denomina Lorenzo (2013) como «equilibrio social y rentabilidad empresarial». Entendemos que es el ajuste que es necesario encontrar en la organización en cuanto al desarrollo de los individuos dentro de la misma, desde un prisma

personal y profesional, y a los procesos de reconversión que la propia empresa debe realizar. La rentabilidad empresarial vendría dada por el desarrollo de individuos competentes que revertirán las inversiones realizadas en la optimización y competitividad de la propia organización.

No podemos olvidarnos aquí del ***enfoque de formación basado en competencias*** para el diseño y desarrollo de procesos formativos dentro del mundo del trabajo y derivado igualmente de aquel modelo de gestión por competencias que ya hemos tratado en líneas previas. Dicho enfoque se basa, tal y como su nombre indica en las competencias que debe poseer y/o alcanzar un individuo para el desempeño de un puesto de trabajo (perfil profesional).

Aunque solo hemos reflejado algunas de ellas, podemos afirmar que existen multitud de definiciones en torno a este concepto, algo que dificulta enormemente situarnos en el diseño y desarrollo de los procesos formativos en el ámbito laboral al amparo de este enfoque. De hecho, Van der Klink, Boon y Schlusmans (2007; cit. en Navío, 2008, p. 91) señalan la falta de unanimidad en la consideración del término de «competencia». Añaden, además, la falta de una concreción y conexión entre los requerimientos competenciales que se exigen en el mercado laboral y las exigencias formativas y curriculares que se realizan a los discentes de formación profesional (tanto inicial como continuada). Pero sin lugar a dudas, el problema más acuciante, creemos, es el desconcierto que reina entre ciertos profesionales del ámbito educativo-laboral acerca de cómo construir y diseñar la formación basada en el enfoque de competencias.

Tobón, García Fraile y Carretero (2006) hablan de una serie de principios a tener en cuenta a la hora de utilizar el enfoque de formación por competencias. En lo relativo al diseño y planificación de la formación será necesaria la capacitación de los responsables en la utilización de este enfoque y su completo compromiso en la puesta en marcha; la consideración de las competencias en un contexto concreto, en este caso, laboral y organizativo; los módulos como base de construcción de las planificaciones formativas; enseñanza basada en las competencias identificadas y sistematizadas en el perfil de los puestos de trabajo de la organización; los resultados verificables como el referente para la valoración del impacto de la formación.

Finalmente, deberíamos hablar de las contribuciones de Puchol (2007) quien ha dedicado esfuerzos en su obra para transitar a lo largo de la cuestión de la formación en las organizaciones. Este autor habla de "***Formación + Desarrollo***" (F+D)**,** en clara imitación tal y como este afirma, al concepto de I+D (Investigación + Desarrollo). No sabemos si denominarlo nuevo «modelo» o nueva «perspectiva» desde el cual focalizar la formación continua. Lo que sí es cierto es que Puchol utiliza este binomio para subrayar el surgimiento de ese fenómeno de paso del simple "adiestramiento" de los trabajadores, a la provisión de una formación de carácter estratégico, secuenciada y planificada a acorde a los objetivos corporativos.

La temporalidad marca las particularidades de ambos términos, así como la de los procesos formativos. Ya no se concibe la formación como algo puntual sino como un proceso intrínseco a la empresa, cuya puesta en marcha requiere una planificación a medio y largo plazo. En este caso, se prepara a la fuerza laboral no sólo en ese dominio práctico de la actividad; además se tienen en cuenta los conocimientos teóricos y las actitudes necesarias para el puesto de trabajo en la organización empresarial.

Tras este recorrido por los diversos paradigmas y modelos que puede adoptar el proceso formativo en la empresa no sabríamos afirmar cuál de ellos es el más idóneo pero sí aquel que debería asumirse en la empresa dada la evolución de la formación profesional,

tanto inicial como continua, y los enfoques que se han asumido en el diseño curricular de este tipo de formación, el enfoque por competencias (Rial Sánchez, 2007, 2010). No obstante, lo que sí que parece necesario es que, en el momento de poner en marcha cualquier tipo de acción y proceso de formación, deberían seguirse dos máximas: en primer lugar, que respondan a unas necesidades constatadas y verificadas (de los individuos y de la colectividad organizacional en su conjunto), y en segundo, que estén planificados rigurosamente.

3.3.2 El proceso formativo dentro de las empresas

El *proceso formativo* en una empresa estaría configurado por varios "subprocesos" interrelacionados entre sí aunque no todos los autores coinciden en su nomenclatura (Buckley y Caple, 1991; Solé y Mirabet, 1997, cit. en Fernández-Salinero, 1999; Aragón, 2004). Nosotros lo hemos representado del siguiente modo:



Figura 41. Subprocesos que conforman el *proceso formativo en las organizaciones*. Fuente: elaboración propia según datos de Martín Alcazar (1999); Nevers y Aragón (2005-2006); Fernández-Salinero (2004); Salinero y Muñoz (2009)

Esta secuencia que mostramos no se desarrolla de manera lineal sino más bien con carácter circular en donde la última fase (evaluación) retroalimenta al proceso completo para comenzar en la primera (detección de necesidades). Esto lleva a pensar la formación en la empresa no como algo puntual que se realiza en la misma, sino que es un continuum, superando uno de aquellos mitos que Chang (1998, cit. en Sánchez Valle, 2002, p. 69) señalase como ya superados en cuanto a la formación en la empresa.

3.3.2.1 La detección de necesidades en el proceso formativo de la empresa

El primero de los «subprocesos» o etapas del proceso formativo que hemos considerado es el **análisis** de las **necesidades de formación (1)**. Muchos expertos en planificación educativa la han incluido como una etapa en la elaboración del plan formativo, mientras que otros la consideran como una cuestión a priori. Sea como fuere, es una etapa de vital importancia, cuya realización debería ser minuciosa y cuidada, pues de ella derivará el foco del diseño formativo.

El diagnóstico/detección de necesidades consiste en una evaluación de la situación y del contexto para, una vez obtenida la información, emitir una serie de juicios de valor alrededor de las necesidades detectadas y establecer las primeras respuestas para su

resolución. La información obtenida podría ser de carácter interno –procedente de informes, documentación, estadísticas, observación, entrevistas, etc. de la empresa–, o podría tener carácter externo, es decir, obtenida a través de fuentes externas a la empresa, bajo datos comparativos de la misma con otras organizaciones similares en cuanto a producción, competitividad, calidad, etc.

¿Pero qué se entiende por necesidad formativa dentro de la empresa? Grosso modo, podríamos denominarla como aquella discrepancia entre la situación real y la situación deseada. Se muestra la idea de déficit o carencia (Alvira Martín, 1991, cit. en Gairín, 1995, p. 83-84; Gairín, 2000; Font e Imbernón, 2002; García Ruíz, 2006), por lo que las ***necesidades de formación*** "indican un déficit entre la actuación laboral existente y la que sería deseable realizar" (Sarramona, 2002, p. 29).

Solamente hay algo inamovible cuando comenzamos un proceso de estas características, y es que la formación, para ser beneficiosa, debe responder a las necesidades reales que existen dentro de la empresa (Goldstein, 1993). Por ello, los responsables de la formación en las empresas deben concederle a esta fase del proceso formativo la importancia crucial que posee en sí misma.

Es preciso hablar aquí de las ***tipologías de necesidades de formación*** inherentes al ***ámbito empresarial***. Diversos autores proponen sus clasificaciones. De estas, hemos seleccionado aquellas que nos parecen más significativas para el contexto en el que nos situamos. En cualquier caso, no son excluyentes unas de otras, pudiendo centrar el análisis en todas o algunas de ellas.

Ferrández (1997b) y Gairín (2000) hablan de *necesidades reales*, *percibidas* y *potenciales* de la empresa. Las primeras se refieren a aquellas que son claramente percibidas por los miembros de la organización. Las segundas son aquellas que, a pesar de ser percibidas por los miembros del colectivo, no se pueden definir ni identificar sus elementos con exactitud. Y finalmente, las necesidades potenciales son las más indetectables a no ser que se realice una comparativa entre realidades similares. En esta comparativa el segundo contexto debe poseer un funcionamiento mejor para así establecer las necesidades.

Veira (1992), por su parte, propone *cuatro bloques de necesidades* que pueden encontrarse *en las empresas*.



Figura 42. Grupos de necesidades que es posible detectar en la empresa. Fuente: elaboración propia según Veira (1992, p. 207-208)

Las dos primeras podrían relacionarse más con la propia empresa u organización, y las segundas, con el recurso humano que en ellas se encuentran. El primer grupo se deriva de los objetivos y metas estratégicas que persiga la organización, las cuales, junto con las que se generan con la innovación tecnológica, se vinculan más directamente al puesto de trabajo. En el caso de las personas también se pueden generar dificultades a las que dar respuesta en cuanto a la adaptación del trabajador/a al contexto de trabajo más inmediato y las aspiraciones que este/a pueda tener en cuanto a su promoción y desarrollo profesional dentro de la empresa.

Desde el punto de vista estratégico en la organización, no podemos olvidar las aportaciones de Solé y Mirabet (1997, p. 60-62; cit. en Fernández-Salinero, 1999) y Leal et al. (1999; cit. en Salinero y Muñoz, 2009) que hacen una diferenciación de dos binomios de necesidades de formación. El primero de ellos se compone de las *necesidades de formación "reactivas"* o carencias existentes en el momento actual, en el ahora, y a las cuales la formación intenta dar respuesta. En el otro extremo del binomio se sitúan las *necesidades de formación "proactivas"*, o aquellas que pueden preverse y detectarse antes de que las problemáticas lleguen a ser reales, para así responder a ellas con mayor antelación. Es evidente que lo imprescindible es adoptar el enfoque proactivo, aunque la visión conjunta podría resumirse en lo siguiente: planificación con carácter proactivo inicial y enfoque reactivo ante necesidades formativas urgentes que surjan por dificultades no previstas.

El otro binomio referido es el que incluye las *necesidades de carácter "vertical"*, las cuales afectan a una competencia o competencias de un puesto de trabajo concreto; y las de *carácter "horizontal"* que afectan a competencias de un conjunto de puestos de trabajo.

Una vez encuadrado lo que entendemos por necesidad, haremos alusión a los ***tres ámbitos o niveles*** esenciales ***para la identificación de necesidades*** que establece Goldstein (1993). Estos son: la *organización*, los *puestos de trabajo* existentes en la empresa y las *personas y grupos* implicados en la misma.

De este modo, la primera buena «fuente» de partida es la *organización* en su conjunto y el análisis de sus elementos –funcionamiento, estrategia y metas–. Este mismo autor, (Ibíd., p. 27) sitúa en este ámbito los objetivos estratégicos, elementos internos (clima de la organización, cultura y normas) factores externos (entorno, mercado y competencia, legislación) y, finalmente, recursos (humanos, materiales y funcionales). A este nivel es posible identificar una serie de factores concretos susceptibles de originar una necesidad formativa (Fernández-Salinero, 1999; Mad Comunicación, 2005; Moldes, 2012).

- Cambios en el contexto productivo (innovaciones tecnológicas y técnicas, etc.).
- Estrategia de la empresa (objetivos estratégicos, política de la empresa, optimización de sistemas de producción, nuevo producto o servicio, control de calidad, introducción en un mercado nuevo o expansión, reconversión de la empresa).
- Problemáticas internas (bajo rendimiento, productividad o calidad en la producción; absentismo laboral; accidentes laborales; etc.).
- Cultura de la empresa.
- Elementos de motivación (recompensas, promoción, etc.).

El segundo nivel o «fuente» es el relativo a los *puestos de trabajo* existentes en la empresa. Aquí no solamente será preciso analizar las funciones a desarrollar en cada puesto sino también valorar el grado de dominio de las competencias exigidas para el desarrollo de los mismos. La formación deberá centrarse tanto en funciones y competencias con altos niveles de exigencia en su desempeño, como en aquellas nuevas tareas o procedimientos técnicos que puedan devenir de las transformaciones del contexto productivo más inmediato.

La consulta a los *sujetos y grupos humanos de la organización* es de vital importancia y se convertirá en la tercera «fuente» de identificación de posibles carencias formativas. La atención individualizada es esencial aquí, debiendo consultarse a los trabajadores integrados en los distintos estamentos del *staff* organizacional (ápice estratégico, mandos intermedios y núcleo de trabajadores). Asimismo, los mandos pueden informar de problemáticas en las tareas laborales. En este sentido, Veira (1992, p. 68) muestra especial interés por los mandos intermedios, pues considera que al "estar en contacto directo con

los núcleos de operaciones (...) saben mejor que nadie las necesidades de sus unidades de trabajadores", debiéndose configurar entonces como uno de los estamentos objetivo de la formación en la empresa.

Podemos afirmar que tropezaremos con demandas de muy diversa índole, al igual que lo es el personal que configura la organización (trabajadores con ocupaciones y categorías dispares, así como con situaciones personales y profesionales muy distintas).

En los diversos niveles de detección de necesidades recién tratados es posible aplicar una serie de ***pasos*** para el ***análisis de necesidades,*** propuestos por Font e Imbernón (2002).



Figura 43. Etapas en el análisis/detección de necesidades en la empresa. Fuente: elaboración propia según Font e Imbernón (2002, p. 42-47)

El «diagnóstico» alude a la precisión del análisis, es decir, centrar la finalidad del mismo y también el ámbito concreto. En un segundo momento estableceremos las fuentes de información así como las herramientas y técnicas a aplicar según nos acerquemos a una fuente u otra de información. En la literatura especializada surgen una serie de instrumentos estandarizados y técnicas para la detección de necesidades en las empresas. Sin ser exhaustivos, mostraremos aquí algunas de las que se utilizan en el contexto empresarial y que han sido tratadas por numerosos autores, obviando algunas más tradicionales, tan conocidas en el campo de las Ciencias Sociales, como pueden ser el análisis documental, la entrevista, los cuestionarios, la observación o las técnicas de grupo.

INSTRUMENTO/TÉCNICA	Descripción
PAQ: Position Analysis Questionaire **(McCormick, Jeanneret y Mecham, 1972)**	Cuestionario para la identificación de dimensiones centrales de la formación. Integrado por 194 elementos del puesto, organizados en seis grupos referidos a la conducta laboral (procesos de entrada de información, procesos mediacionales implicados, medios de trabajo, actividades interpersonales, situación laboral y relaciones laborales; y, otros aspectos diversos –paga, presiones de tiempo, responsabilidades y horarios–).
Inventario de Tareas **(Goldstein, 1991)**	Mandos intermedios y trabajadores elaboran un listado con las tareas realizadas en el puesto y las valoran posteriormente empleando una escala (valores de 1 a 5) según dificultad para su aprendizaje, importancia de la tarea, frecuencia de ejecución o cantidad de formación que se precisa.
Escalas de Habilidades Requeridas **(Fleishman et al., 1984)**	Escala que proporciona una valoración de las habilidades (cognitivas, motrices, etc.) que debe poseer un sujeto para una ejecución eficiente del puesto de trabajo.
MJDQ - Multimethod Job Design Questionnaire **(Campion y Thayer, 1985)**	Cuestionario en el que se tratan aspectos variados de un puesto de trabajo (autonomía, grado de especialización de la tarea, ruido e iluminación, etc.). Se obtiene su descripción en base a componentes cognitivos, motrices, perceptuales, biológicos, mecánicos, etc.
Incidentes Críticos **(Flanagan, 1954)**	Descripción de "incidentes críticos": aspectos valorativos para saber si un trabajo es eficaz o ineficaz.
Método de las Decisiones Críticas (Klein, 1990)	Estudio y análisis de procesos de toma de decisiones realizados por expertos, gracias a una clasificación de diez tipos de conocimiento diferentes (declarativo, procedimental, etc.).
EPDQ - Executive Position Description Questionnaire **(Hemphill, 1960)**	Cuestionario con 10 dimensiones que permite la descripción de las exigencias y esferas de trabajo de los puestos directivos y la elaboración del perfil de un puesto directivo. Permite también la valoración estándar del trabajo llevado a cabo por personas en puestos de dirección.
Indicadores del Análisis Organizacional **(Rouillier y Goldstein, 1990)**	Indicadores que pueden reflejar el nivel de clima existente en una organización para que puedan producirse la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.

Tabla 48. Técnicas e instrumentos aplicables al diagnóstico de necesidades de formación en la empresa. Fuente: elaboración propia según Porret (2008, p. 213-214) y Fernández-Salinero (2004, p. 118)

Debemos seleccionar cada instrumento en función de la situación que queramos atender y complementar su uso si fuese necesario. Si empleamos varios instrumentos podremos obtener una información más completa, con la posibilidad de triangularla y compararla para obtener así una visión más concisa de la problemática a solventar.

En un tercer momento, realizaremos la «recogida» de información según niveles, instrumentos seleccionados y colectivos e individuos de la organización a los que aplicar dichos instrumentos.

En un momento final, se plasmará toda la labor de diagnóstico de necesidades en un *informe* que contendrá los motivos que han impulsado el análisis, la descripción de todo el proceso seguido (con especial relevancia de las técnicas e instrumentos), los resultados alcanzados (carencias detectadas) y las conclusiones finales, incluyendo aquellas acciones a realizar para paliar los déficits detectados.

3.3.2.2 Planificación y diseño de la formación en la empresa

El segundo subproceso establecido en la Figura 41 es aquel que se refiere a la **elaboración de la planificación y diseño de la formación (2)**. Esto es, una vez diagnosticadas las necesidades que presenta una empresa en cuanto a su formación se planificarán y secuenciarán aquellas acciones formativas destinadas a solucionar o a paliar dichas carencias detectadas. Atendiendo a esto, Nevers y Aragón (2005-2006, p. 251) señalan que este paso o subproceso podría dividirse en dos fases diferenciadas:

a) "Transformación de las necesidades formativas en acciones formativas".

b) "Elaboración y ejecución del plan de formación" (descripción detallada de las acciones a desarrollar).

Para la ejecución de la fase «a)» propuesta por estos autores, creemos que los responsables de la puesta en marcha de los procesos formativos en la empresa deben ser quienes, a través de estrategias, asignen a cada una de las necesidades encontradas y priorizadas aquellas acciones formativas que consideren más adecuadas. Con posterioridad es preciso valorar su inclusión en el plan de formación, mediante el debate, según su pertinencia y la posibilidad de llevarlas a cabo (recursos, tiempo, horarios de trabajo, trabajadores implicados...).

La fase «b)» se traduce en ese *diseño y planificación de la formación,* entendido por Basoredo (2009, p. 11) como "(...) organizar acciones de aprendizaje para la adquisición, retención y transferencia de aquellos recursos individuales, que son determinantes directos de la ejecución eficaz de una tarea en un puesto de trabajo". El proceso de formación en cualquier organización posee como elemento común la *planificación* del mismo, es decir, una estructuración coherente, que sirva como guía, de la formación que pretendemos desarrollar partiendo de las necesidades detectadas, de los objetivos de la organización y de los recursos disponibles.

Numerosos estudios vinculados con la gestión de los recursos humanos y con la disciplina pedagógica han hecho hincapié en la importancia de la planificación del proceso formativo para alcanzar los objetivos de la empresa y los resultados esperados (Pineda, 2002b; Fernández-Salinero, 2002; Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2008). Para facilitar esta tarea existen una serie de ***modelos de planificación de la formación***. Todos comparten contenidos y características comunes, y aunque su utilización va a depender de las circunstancias y tipo de organización, lo cierto es que pueden aplicarse en cualquier empresa en un momento determinado.

	MODELO BASADO EN LA EVALUACIÓN CONTINUA	MODELO BASADO EN LOS DESTINATARIOS	MODELO BASADO EN LA RENTABILIDAD	MODELO INTEGRADO DE REINGENIERÍA DE LA FORMACIÓN
Enfoque	Administrativo	Sociológico	Económico	Pedagógico
Representantes	Colom, Sarramona y Vázquez (1994) Pineda (1995)	Grappin (1990) Barbier (1991) Barreda (1995)	Buckley y Caple (1991) Puchol (1995)	Le Boterf (1991) Solé y Mirabet (1997)
Características	-Evaluación continua -Mejora de la eficacia de la empresa -Búsqueda de eficiencia técnica -Control exhaustivo del proceso de formación	-Participantes como eje -Relación entre planificación formativa y demandas del mercado laboral -Formación como factor de cambio y desarrollo profesional y personal	-Rentabilidad -Dimensión económica -Formación como inversión rentable Formación como motor de desarrollo socioeconómico de la empresa	-Carácter globalizador -Integración de modelos anteriores -Sistemático y metódico -Complejidad en su desarrollo -Formador y participantes son protagonistas
Principales momentos (Estructura)	Evaluación del contexto Evaluación de la planificación Evaluación del proceso Evaluación del producto	Planificación y análisis de necesidades Diseño de acciones formativas Desarrollo y diseño de acciones educativas Implantación	Conocimiento de la situación actual (interna/externa) Elección de fines (políticas y objetivos) Organización de medios y recursos Aplicación del programa Resultados del Programa *Control (a lo largo de todas las fases anteriores)*	Qué es y para qué sirve un plan de formación Identificación de políticas de formación en la organización Detección de necesidades Criterios de planificación Fases de elaboración Comunicación del plan Líneas de ejecución Evaluación
Para organizaciones...	Preocupadas por el proceso de formación	Preocupadas por el aprendizaje de los participantes	Preocupadas por el coste económico de la acción formativa	Preocupadas por el control, el aprendizaje y la rentabilidad; de grandes dimensiones y área formativa muy estructurada

Tabla 49. Modelos de planificación de la formación. Fuente: elaboración propia a partir de Fernández-Salinero (1999, p. 190-196)

Cada uno de estos modelos reseñados con anterioridad se centran en una cuestión concreta de la formación (costes, sujetos o formación) haciendo que posean unas particularidades en su puesta en marcha en las que es preciso profundizar si se desea utilizarlos[217].

Pero sin duda alguna lo que caracteriza este momento formativo es el **Plan de Formación** en la empresa, su verdadero referente. Podríamos hacer nuestra la definición de Barrero (2001, p. 41) quien concreta este documento como "el conjunto de procesos operativizados de todas las acciones formativas a desarrollar en la empresa a corto, medio y largo plazo". Además, se trata de un documento cuya finalidad esencial es la de "asegurar la formación de su personal por un período determinado" incluyendo en el mismo el "público a quien va dirigido, las acciones formativas necesarias, el presupuesto, los resultados esperados y cómo se evaluará el grado de consecución de los resultados tras su aplicación (Solé y Mirabet, 1997; cit. en Fernández-Salinero, 1999, p. 182-183).

Su elaboración correría a cargo del departamento con funciones en el área formativa o, en su defecto, en la dirección de la organización. Sánchez Valle (2002, p.77) apunta a que no es muy habitual que las empresas "externalicen"[218] la elaboración del plan de

[217] Pueden consultarse más pormenorizadamente en las contribuciones de los propios autores referentes en cada uno y también en las de Fernández-Salinero, 1999.

[218] Como apunte, tal y como aludíamos en otra referencia anterior, el autor también alude al «*outsourcing*» como sinónimo utilizado en el contexto empresarial de esta «externalización», como muestra de la extensa utilización que ha alcanzado la lengua inglesa en el mismo.

formación, sobre todo, debido al exhaustivo conocimiento que es preciso tener de la organización en sí misma (cuestión que plantea este mismo autor como saber fundamental para el responsable de la formación en la empresa). No sucede lo mismo con las acciones formativas, cuya realización puede correr a cargo de instituciones externas. Al mismo tiempo, el plan de formación, no puede ser un documento improvisado ni estandarizado.

Por consiguiente, trataremos una serie de ***elementos*** que deberían estar siempre ***presentes en un plan de formación*** (Duque, 1999; Fernández-Salinero, 1999; Sánchez Valle, 2002; Mad Comunicación, 2005), atendiendo a los enfoques adoptados.

a) La justificación del Plan de Formación.

Plasmar la razón o razones por las cuales se diseña y lleva a cabo el plan así como para qué va a realizarse. Será necesario ofrecer una serie de explicaciones claras e indiscutibles así como explicitar los beneficios que reportará para la empresa el desarrollo de la formación.

b) Necesidades formativas.

Alusión al documento de o informe final resultante del diagnóstico de necesidades, con especial relevancia a aquellas necesidades más prioritarias. Es preciso aclarar aquí que este apartado podría formar parte del anterior, omitiéndose debidamente pues las necesidades que paliar son uno de los motivos –sino el motivo– por los cuales se desarrollan procesos formativos en las empresas.

c) Objetivos del plan de formación.

Los *objetivos* responden a la pregunta «*¿qué queremos conseguir?*», correspondiéndose con aquellas metas que se pretenden alcanzar tanto con la formación a modo global dentro de la empresa como con cada acción formativa en particular. Para su establecimiento va a ser necesario llevar a cabo dos pasos esenciales: definir el objetivo general del cual se parte, es decir, aquel que provenga de la política de RRHH de la propia empresa y del plan estratégico de formación.

Pero además, un objetivo bien definido debe contener (Tres, 2002, p. 98; Moldes, 2012, p. 136), al menos:

- Acción (verbo de acción) o identificación de lo que debe saber, saber hacer o cómo debe actuar el individuo al acabar la formación (competencia).
- Condición o medios según los cuales se van a alcanzar los objetivos.
- Estándares de referencia o niveles a conseguir y tiempo en el que se conseguirá.

d) Acciones formativas.

Será preciso en este punto, incluir un *listado de acciones formativas* derivadas de aquellas necesidades detectadas en un primer momento y del objetivo u objetivos generales establecidos. Estas acciones deben poseer una denominación concreta. A continuación, se incluiría una *especificación de cada acción formativa*, esto es, describir puntualmente los diversos elementos que van a incluirse en las mismas, siguiendo la misma pauta de planificación educativa (Tabla 50).

- Objetivos (diversos niveles de concreción)
- Competencias profesionales
- Contenidos (módulos, temas, unidades didácticas)
- Enfoque
- Metodología de enseñanza – aprendizaje (método, modalidad, técnicas, estrategias, etc.)
- Descripción de los participantes (perfil profesional, características, etc.) y criterios de selección de los mismos
- Medios personales (responsables de las acciones formativas, coordinadores, dirección, formadores internos o externos, evaluadores internos o externos)
- Medios materiales (espacios, instalaciones, recursos didácticos, medios audiovisuales, programas y medios informáticos, documentación de cualquier tipo, etc.)
- Medios funcionales (calendario, horas teóricas y prácticas, horarios, fechas, número de plazas, actos de apertura y clausura, elementos de coordinación entre acciones formativas –a distancia–, feedbacks, etc.)
- Resultados esperados
- Evaluación (por parte de formadores, participantes, responsables, etc.)

Tabla 50. Elementos de la planificación a incluir dentro de las acciones formativas. Fuente: elaboración propia

e) Destinatarios del Plan de Formación.

Hemos visto la necesidad de seleccionar a aquellos participantes para cada una de las acciones de formación propuestas en el Plan general. En este caso, y refiriéndonos al Plan de Formación los destinatarios serían el conjunto de empleados de la empresa que van a participar en el conjunto de acciones formativas. Se trata pues, de una definición globalizada de los individuos pertenecientes a la organización. En una empresa con políticas de formación constantes y acordes a la situación actual, la formación estará adaptada a cada individuo y colectivo de destinatarios. Se ha constatado que muchas empresas poseen un registro en el que consta la formación que cada uno de los sujetos de la empresa ha recibido, lo que facilita mucho el conocimiento sobre sus características, competencias profesionales y nuevas adquisiciones formativas. También sería muy beneficioso disponer del expediente personal, profesional y formativo de cada empleado como documento con toda la información pertinente.

Según Buckley y Caple (1991) existen tres momentos en el análisis de los destinatarios:

1º. Toma de decisiones sobre quiénes serán los destinatarios de la formación.
2º. Establecimiento de los niveles de conocimiento, técnicas y actitudes que han de poseer los destinatarios para su integración en la formación.
3º. Identificación de aquellas características relevantes de los destinatarios que puedan influir a priori en la formación (edad, experiencia, nivel, etc.).

En este sentido, Brunet y Belzunegui (1997, p. 16) afirman que la formación en la empresa ha de ser "discriminante", es decir, debe estar pensada para los distintos miembros que componen la empresa. Y a pesar de esta formación "discriminante", el público de las acciones formativas va a ser siempre heterogéneo, cada uno con una serie de particularidades que es preciso tener en cuenta: lugar que ocupa en la jerarquía, departamento/lugar de la empresa en el que desarrolla su puesto de trabajo, nivel formativo previo, etc.

Según Sarramona (2002), cuando hablamos de los destinatarios, es preciso considerar aquellas expectativas que puedan tener los participantes directos de la formación, que se traducen habitualmente en la promoción laboral dentro de la empresa, en relaciones sociolaborales dentro de la misma, solución de problemáticas o en intereses profesionales. A estas expectativas debe dársele respuesta desde la formación planteada.

Pero las empresas también toman en consideración de manera importante el criterio económico en el desarrollo de las acciones formativas, lo que va a influir sin duda alguna

en la selección de destinatarios. Dos perspectivas influyen en los costes formativos: financiación de la formación y rendimiento final que se obtiene. De esta forma, la organización empresarial sólo financiará una acción formativa para sus trabajadores cuando constaten que la cualificación o recualificación de éstos vaya a repercutir positivamente en la producción y beneficios económicos (Andrés, 2005, p. 136). También, desde el criterio económico hay que saber que la formación grupal es menos costosa que la individual en caso de llevarla a cabo.

En relación a esto, diversidad de estudios, tanto nacionales como internacionales, que vienen a concluir que existen una serie de tendencias uniformes a la hora de establecer quiénes van a ser los empleados que se beneficien de la formación. En cuanto a los trabajadores, parece ser que aquellos que posean una cualificación más elevada son los que más posibilidades tienen de recibir formación continua, además de que el retorno formativo será mayor para ellos[219]. García Moreno, Guerras Martín y Rico García (2007) afirman que en sus investigaciones han encontrado trabajos en los que la correlación entre educación inicial y formación es positiva y otros en los que no existe una relación o esta es débil. También numerosos estudios han puesto de manifiesto que se han llevado a cabo estudios que plantean que las empresas invertirán menos formación en trabajadores/as cuyo contrato sea de carácter temporal que en aquellos grupos de empleados cuya duración en la empresa sea más larga

f) Costes y presupuesto necesario.

Pérez Serrano señala una serie de pasos necesarios para determinar un presupuesto y los costes totales de un plan o programa.

a) Se identifican los factores que representan costos reales para la ejecución del proyecto.
b) Se mide la cantidad de cada factor, estableciendo para ello unidades básicas de medida.
c) Se asigna un valor a cada unidad básica, añadiendo a su resultado un 10% de imprevistos (1998, p. 103).

A la hora de realizar un presupuesto concreto y correcto para la formación en una empresa, son varios los factores que debemos tener en cuenta, tanto para el desarrollo del Plan de Formación como para cada una de las acciones formativas establecidas en el mismo.

[219] Este es un factor altamente estudiado, sobre todo desde la Teoría del Capital Humano (Mincer, 1962).

Plan de formación	Acciones formativas
• Porcentaje para la facturación. • Porcentaje sobre la masa salarial. • Cantidad por empleado (horas formativas/año). • Información sobre las cantidades que otras empresas similares están invirtiendo. • Derivaciones de acuerdos con organismos diversos (Fundación Tripartita, Cámaras de Comercio, etc.). • Fondos públicos procedentes de subvenciones (SEPE) o de organismos internacionales (Fondo Social Europeo). • Proporcionalidad respecto a otras inversiones necesarias en la empresa. • Gasto/inversión necesaria para cada necesidad formativa detectada. • Gasto/inversión necesario para el Plan de Formación.	COSTES DIRECTOS • El salario de los formadores/as y otros gastos (dietas, viajes, desplazamientos, etc. si existen). • Los materiales de trabajo (documentación, material fungible, alquiler equipos técnicos, alquiler/compra de material audiovisual. • Alquiler de locales / contratación de centro de formación. • Pagos de manutención de participantes (dietas, viajes, cafés, refrigerios, etc.). COSTES INDIRECTOS • Diseño de la formación. • Materiales utilizados antes y después del desarrollo de las acciones (fichas de seguimiento, convocatorias, etc.). • Desplazamientos para la elección del lugar, contratación • Gastos de amortización. • Cálculo estimado de pérdidas en producción según temporalizarían y participantes fuera del puesto de trabajo. COSTES ESTRUCTURALES • Mantenimiento de equipos y materiales de formación. • Costes de gestión de la formación. • Limpieza, electricidad y calefacción. • Personal auxiliar (conserjes, conductores, recepcionistas, etc.).

Tabla 51. Factores presupuestarios y costes a tener en cuenta a la hora de elaborar el presupuesto del Plan de Formación. Fuente: Fernández-Salinero (1999, p. 221), Andrés (2005, p. 142) y Mad Comunicación (2005, p. 211)

Tanto unos factores como otros y sus costes asociados deberán plasmarse lo más detalladamente posible, esto es, indicar qué cantidades monetarias serán necesarias para sufragar convenientemente nuestro plan de formación. La *financiación* en las empresas (abastecimiento de los costes/gastos de formación) puede derivarse de la propia empresa y, por consiguiente, configurarse como una financiación interna (una partida presupuestaria de la empresa destinada a la formación). Podría ser una financiación externa, cuando el dinero para sufragar los costes de la formación procede de instituciones o entidades diferentes a la promotora y/o podría ser una financiación mixta en la que dos instituciones (organización empresarial y entidad diferente) aportan cada una, una parte de la financiación necesaria para sufragar la formación (Fernández-Salinero, 1999).

A este respecto, Pesquero y Sánchez (1998) y Puchol (2007) argumentan que existe una amplia confusión a la hora de entender qué es un gasto y qué es una inversión. Cuando Sarramona (2002, p. 21) habla de la formación en clave económica interna, se refiere al "gasto" como ese porcentaje de la partida presupuestaria general de la entidad que se debe destinar a la misma. Pero también es "inversión" de la organización, porque ayuda al "desarrollo de nuevos proyectos, mantiene la competitividad, sirve de base para el aumento de la calidad y actúa sobre factores de riesgo laboral y aumento de la productividad". Como aclara Puchol (2007), ambas constituyen un coste para la compañía pero, lo importante será saber en qué aspectos deberá invertir la empresa para lograr beneficios, no inmediatos pero sí vitales, para seguir manteniéndose en su entorno productivo.

Pérez Serrano (1998, p.103) insiste en que, concretamente, esta parte del plan de formación debe ser lo más clara y concisa posible, puesto que "es uno de los elementos más importantes para la evaluación de la eficiencia, esto es, del coste real por cada unidad final de producto del mismo". Será necesario buscar un equilibrio en este proceso, reduciendo los costes formativos sin menoscabar la eficacia y calidad de la formación.

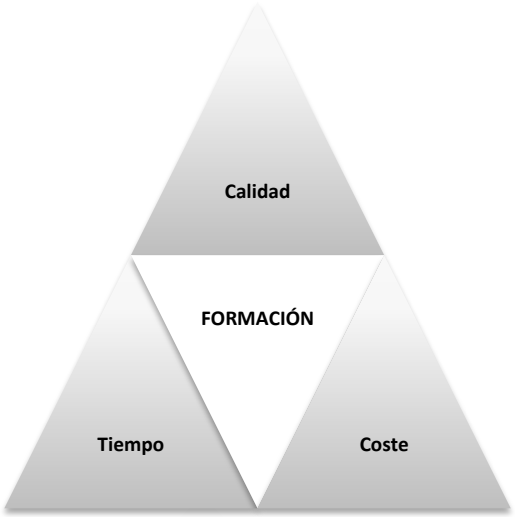


Figura 44. Equilibrio entre calidad, tiempo y coste en la formación. Fuente: elaboración propia a partir de Andrés (2005, p. 142)

g) Evaluación del Plan de Formación.

Situándonos en la perspectiva que aporta Tejada (1999, p. 33), entendemos la ***evaluación*** como un "proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor orientado a la toma de decisiones". La evaluación del plan de formación permite a los responsables comprobar y valorar si se han alcanzado los objetivos que previamente se han establecido en dicha planificación, así como las acciones formativas (con los resultados esperados) de tal manera que se decida si ha sido una planificación bien elaborada o, por el contrario, precisa de ciertas modificaciones. Para facilitar esta ardua tarea será preciso en el diseño del Plan criterios de evaluación e incluso, las estrategias e instrumentos a utilizar por cada uno de los agentes implicados en esta verificación. Un aspecto que facilitará enormemente esta tarea será el establecimiento previo (en el diseño) de unos *criterios de evaluación*, los cuales se utilizarán como indicadores de la evaluación. Éstos, según Goldstein (1993), deberían ser relevantes, imparciales, completos y viables.

En el ámbito empresarial suelen utilizarse como criterios de evaluación cuatro aspectos de carácter global que es preciso delimitar posteriormente en base al plan y a las acciones formativas (De la Calle y Ortiz de Urbina, 2004; cit. en Moldes, 2012): respuesta, aprendizaje, comportamientos y resultados. La *respuesta* se refiere a si ha habido modificaciones a raíz del desarrollo de la evaluación y si estas permitirán la consecución de los objetivos establecidos en la planificación. El segundo criterio (*aprendizaje*) pretende verificar si los trabajadores han aprendido algo de lo establecido en el plan de formación. El criterio *comportamental* trata de analizar los cambios en las conductas de los trabajadores y si estos cambios se deben a la formación realizada. Y, finalmente, el criterio de *resultados* pretende comprobar si se han logrado los resultados, pero de tipo «tangible» para la organización (p. e., reducción de gastos gracias a la formación, etc.).

Por su parte, Mad Comunicación (2005, p. 206) establece un cuadro con una serie de criterios de evaluación a aplicar a las acciones formativas en particular y que podrá ser utilizado de modo global para la evaluación del Plan de Formación. Se trata de verificar la existencia ('sí' o 'a veces') o ausencia de dichos criterios. La primera parte se centra en las necesidades de formación, tratando de comprobar si se han detectado correctamente y si los objetivos formativos propuestos se ajustan a las mismas. La segunda parte versa sobre la planificación y el diseño. Los indicadores a valorar que se proponen son los siguientes:

- Diseño del plan (desarrollo y ejecución) realizado en función de los objetivos.
- Suficiencia de la participación de los destinatarios en la elaboración y toma de decisiones respecto del Plan de Formación.
- Ajuste de la metodología a los objetivos y contenidos de las acciones.
- Correcta división del contenido (módulos/UD) de las acciones de formación.
- Correcta elección y utilización de los materiales y recursos utilizados.
- Correcta homogeneidad en el nivel de los participantes.
- Elección correcta del lugar de impartición.
- Organización correcta de las acciones (programación, distribución temporal y horario).

Una tercera parte se dedica a la cuestión de la ejecución del plan y de sus elementos. En este caso, trata de verificarse si se han cumplido el calendario, las expectativas de los participantes y los objetivos. Igualmente, se valora la idoneidad de la metodología didáctica, los medios y los costes de formación, así como la asistencia y motivación de los participantes. El cuarto y quinto apartados, de observaciones y valoración final del Plan respectivamente, se dedican a ofrecer por escrito aquellas aportaciones que el evaluador desee realizar sobre el conjunto de la planificación.

Lo que sí es cierto es que, sea como sea el enfoque evaluativo del que partamos, la evaluación debe plasmarse en el plan de formación justificada y clara, incluyendo una no solo los criterios de evaluación sino también una secuencia del conjunto de estrategias y técnicas que se van a utilizar, en qué momento y con quién se van a realizar.

3.3.2.3 El desarrollo de acciones formativas en el proceso formativo de la empresa

Como tercer paso o subproceso dentro del proceso formativo podríamos hablar del **desarrollo de las acciones formativas (3)** oportunas en base a las necesidades detectadas y al diseño proyectado. Se trataría básicamente de llevar a cabo el plan de formación o, al menos, lo más relevante del mismo. En este sentido, podrían establecerse dos etapas esenciales a la hora de llevar a cabo el plan de formación.

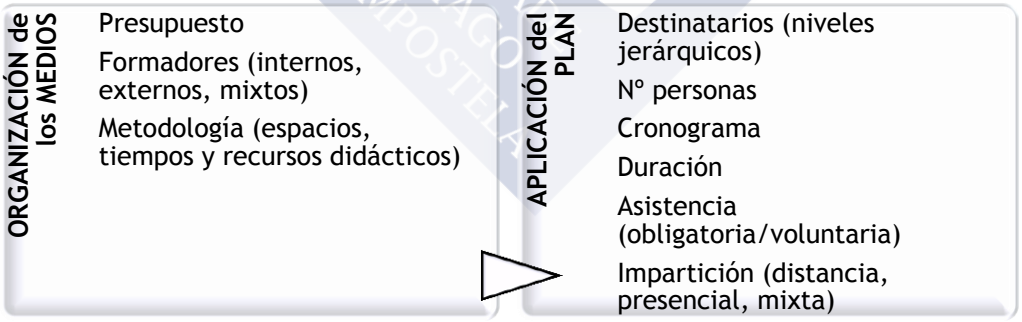


Figura 45. Etapas en la realización de acciones formativas. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Moldes (2012, p. 136-137)

En la primera etapa, **organización de medios,** será necesario, como su nombre indica, ordenar los recursos y medios para desarrollar la formación. En la anterior figura observamos aquellos recursos y medios a los que atender con mayor premura.

Una vez solventada esta primera etapa, nos situamos ya en lo que sería la **aplicación del plan** o lo que es lo mismo, el desarrollo de las acciones formativas in situ. A lo largo de esta etapa será preciso atender a los aspectos señalados previamente.

Algo que nos parece interesante añadir aquí es una reflexión acerca de que, siempre que hablamos de acciones formativas nos viene a la cabeza como acción principal la de los

cursos de formación. Efectivamente, es una de las acciones más empleadas en las empresas de nuestro país para proveer de los conocimientos y actualizaciones precisas a la fuerza de trabajo de los empleados. Pero si atendemos a la definición dada por Solé y Vallhonesta, (1994, cit. Andrés, 2005, p. 127) los cuales entienden la acción formativa como el "conjunto de actividades, métodos y procedimientos dirigidos a la transmisión de los conocimientos requeridos para desempeñar una tarea", vemos que este término no solamente se refiere a los cursos sino que existen otras fórmulas para llevar a cabo la formación dentro de la empresa (seminarios, congresos, etc.).

En relación con esta cuestión, Marcelo (2002, p. 43) señala una serie de "*modelos de formación*" o modalidades –que en su momento habían establecido Chang y Simpson (1997, cit. en Íd.)– en función de los cuales desarrollar diversidad de acciones y actividades formativas previstas en la formación continua. Se establecen atendiendo a su grado de estructuración y de adaptación de los sujetos que participan.

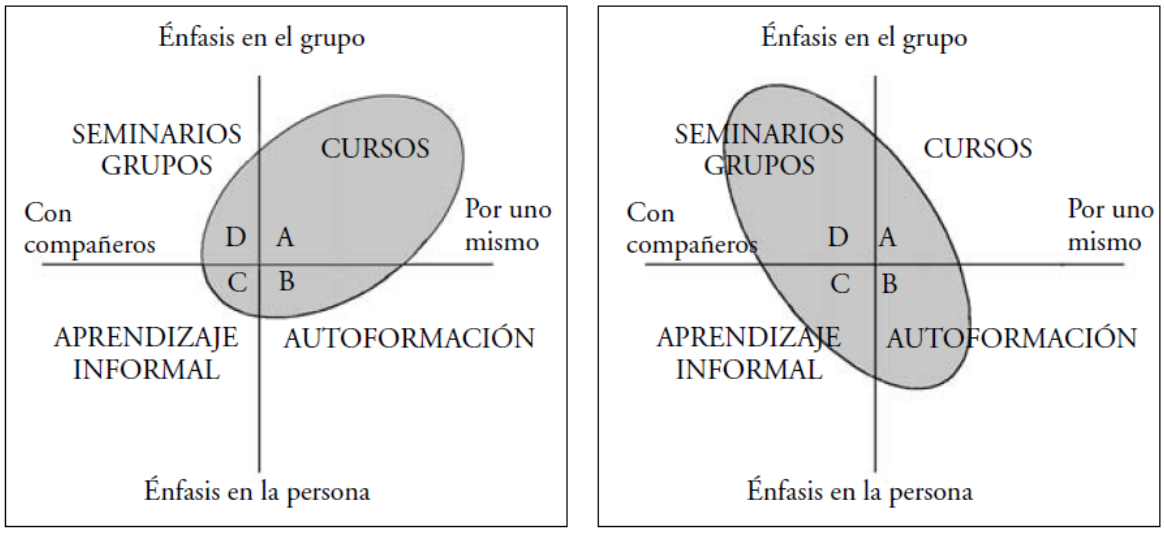


Figura 46. Modelos de formación para el desarrollo de acciones formativas. Fuente: Marcelo (2002, p. 43)

Este mismo autor identifica los cuatro modelos existentes, a saber:

- *Cursos*: Aprender de otros. Como ya hemos destacado, los cursos son las acciones formativas más desarrolladas. Se imparten con un formador, considerado experto en un ámbito científico o de conocimiento concreto, y se dirigen a la obtención de habilidades y destrezas (en nuestro caso asociados al desarrollo del puesto de trabajo.
- *Autoformación*: aprender solo. El profesional inicia y dirige su propio proceso formativo. Juega un papel importante la reflexión sobre la propia práctica y la experiencia acumulada.
- *Seminarios, grupos*: aprender con otros. Las acciones formativas se desarrollan en contacto con otros compañeros, colaborando e interaccionando para la obtención de aprendizajes.
- *Aprendizaje informal* o no planificado y abierto. Existen multiplicidad de experiencias de formación que no están planificadas ni secuenciadas pero que implican aprendizajes beneficiosos para la propia profesión. Señala Marcelo (2002, p. 44) situaciones que pueden enmarcarse en este caso, como por ejemplo cuando "observamos a alguien haciendo algo, leemos un artículo que por casualidad hemos

encontrado, accedemos a una página de Internet que nos proporciona información que no buscábamos pero que resulta de nuestro interés, etc".

3.3.2.4 La evaluación de la formación en el proceso formativo en las empresas

Como cuarto y último subproceso incluido en el proceso formativo dentro de la empresa (Figura 41) destaca la **evaluación de la formación (4)**. Aunque ya hemos tratado esta cuestión en otros apartados, en este epígrafe queremos ir un paso más allá y hablar de la valoración que las empresas deben realizar de sus procesos. El caso de la formación no iba a ser menos.

Aplicada a la formación, la evaluación trata de "recoger información sobre los resultados obtenidos para analizarlos, valorarlos y orientar la optimización de la formación en el futuro" (Pineda, 2002b, p. 250). En un ejercicio de mayor concreción, esta autora sitúa la evaluación de la formación en las organizaciones, apuntando la definición que en su momento Kenney y Donnelly (1976; cit. en Pineda, 2002b, p. 250) dieron a este proceso organizativo: "el análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros. [...] intenta valorar el coste-beneficio total de la formación y no únicamente el logro de sus objetivos inmediatos".
Se trata, por tanto, de enfocar la evaluación desde un punto de vista más globalizado y no ceñirse a la simple valoración de los resultados formativos. Así pues, no solamente es valorar si la formación ha dado respuesta a las necesidades o problemáticas detectadas inicialmente, sino también saber cómo ha impactado económica y cualitativamente en la empresa. De hecho, son tres los aspectos esenciales sobre los que nos aporta información: efectos de las acciones formativas; utilidad de la inversión realizada y toma de decisiones sobre los fututos procesos formativos a instaurar. Esto se traduce en *tres funciones* esenciales de la evaluación en las organizaciones, cuyas características entrelazadas además de proporcionar la perspectiva desde la cual evaluar, van a justificar su propia su necesidad y relevancia.



Figura 47. Funciones de la evaluación. Fuente: elaboración propia según datos de INAEM (2010) y Pineda (2002b)

La función social se centra en el colectivo de participantes en la formación, y si éstos han alcanzado unos aprendizajes concretos; la función económica trata de identificar aquellos beneficios y/o la rentabilidad que se generan con la formación. La función pedagógica, finalmente, contrasta si se han obtenido los objetivos propuestos inicialmente.

Por su parte, Andrés (2005, p. 177) establece tres niveles[220] dentro de un proceso mucho más amplio de *estimación del* conjunto de aspectos formativos que conforman el *sistema de formación de la entidad*.



Figura 48. Niveles en la evaluación de la formación en la empresa. Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos en Andrés (2005, p. 177-178)

La evaluación es una tarea complicada pero ineludible a la hora de llevar a cabo procesos formativos en las organizaciones porque, tal y como indica Sarramona (2002, p. 80) estas "cada vez son más exigentes en la rendición de cuentas de los recursos invertidos en formación, lo cual supone demostrar los resultados logrados". Son varias las razones que justifican su importancia y que creemos deberían ser más esgrimidas a la hora de impulsar este proceso dentro de la función formativa en las organizaciones:

- Porque ayudará a verificar si la formación realizada es verdadera fuente de rentabilidad y mejora en el rendimiento de la propia empresa como organización.
- Porque, si está bien realizada, aportará datos concretos sobre los beneficios económicos que reporta la formación de los trabajadores, favoreciendo incrementos en los presupuestos destinados a ella.
- Porque favorece la retroalimentación constante entre objetivos y resultados. Por ello, es conveniente siempre tener en primera línea de visión la estrategia de la empresa.
- Porque facilita la toma de decisiones en cuanto a la planificación de la formación en la empresa: qué métodos son los mejores, contenidos a priorizar o desarrollar previamente, características de la colectividad a la que va dirigida la formación...

El proceso de evaluación a nivel global dentro de la organización posee una serie de propósitos que conviene tener presentes. Además de los establecidos para las acciones y para el Plan de Formación (valorar lo aprendido por los participantes, su nivel de implicación y transferencia de aprendizajes, etc.), la evaluación en la organización persigue (Mad Comunicación, 2005; Moldes, 2012):

- Establecer el nivel de logro de los fines de la formación fijados globalmente.

[220] Si se desea profundizar en esta cuestión, es posible consultar otros trabajos como los de Colom, Sarramona y Vázquez (1991), referenciados en este trabajo y en donde dedican un epígrafe completo del capítulo al concepto de auditoría de formación. También es posible consultar el libro de Pilar Pineda bajo el mismo título *Auditoría de la Formación* (1995) o la propia obra de Andrés (2005) en donde aparecen más especificados estos niveles referenciados en el capítulo.

- Valorar los gastos y beneficios que se obtienen como consecuencia de la aplicación del plan de formación.
- Comparar la correlación entre lo logrado y lo planteado inicialmente en el plan formativo.
- Determinar si la formación planteada ha dado respuesta a las necesidades de formación detectadas (coherencia entre necesidades y soluciones).
- Identificar y realizar los cambios oportunos en el proceso formativo desarrollado en la empresa si las informaciones recabadas indican su necesidad.

No obstante, para desarrollar el proceso de evaluación de la formación en las organizaciones debe partirse de un enfoque o modelo concreto. Aunque existen infinidad de ellos[221] –tantos casi como tipos de organización–, nosotros haremos referencia aquí a dos modelos bastante importantes en la literatura formativa. El primero de ellos es el propuesto por Buckley y Caple (1991) quienes en una de sus obras dedican un capítulo completo a lo que sería la evaluación del sistema de formación de la empresa. Su modelo de evaluación, compuesto por una serie de etapas –concretamente siete–, valora el conjunto de elementos y agentes que pueden estar influyendo en el proceso de formación. Cabe señalar, antes de nada, que este sería desarrollado por el supervisor o responsable de la formación en la empresa. A continuación, mostramos una tabla-resumen con las etapas y el contenido que se valora en cada una de ellas.

ETAPA	DESCRIPCIÓN
Etapa 1: Familiarización	Comprobar cómo se planteó inicialmente la formación y si se han producido cambios sustanciales. El responsable o supervisor de la formación debe establecer cuáles son los objetivos de la formación y los destinatarios actuales, cambios producidos en el tiempo, etc.
Etapa 2: Examen del cliente	El «cliente» puede ser cualquier miembro de la empresa (directivo, director de un departamento, etc.).
Etapa 3: Examen del programa	Análisis de la programación formativa (estructura, medios, método, formadores, evaluación, etc.) conjuntamente entre formador/es y supervisor. Especial atención habrá que prestar a las restricciones en el diseño de la formación y también a todos los implicados en las acciones formativas.
Etapa 4: Examen del formador como intermediario del programa	El supervisor deberá obtener información precisa del formador/es, además de la correspondiente a la anterior etapa, de otras cuestiones como: impresiones sobre la eficacia del programa, reacciones de los alumnos, grado de satisfacción de los implicados directamente en el programa, restricciones y problemáticas con las que se ha encontrado, etc. El formador deberá tener oportunidad siempre de plantear sus opiniones, puntos de vista y sugerencias sobre cómo mejorar el programa de formación.
Etapa 5: Examen de los destinatarios	Por medio de entrevistas con el alumnado participante, el supervisor o responsable de la formación deberá corroborar si la formación ha servido para cubrir sus necesidades formativas y también si ha contribuido a satisfacer sus expectativas profesionales. Aquí también sería relevante entrevistar, atendiendo a estas mismas cuestiones, a los responsables o mandos intermedios de los participantes en la formación.
Etapa 6: Presentación del Informe	Se trata de recapitular y recoger todos los datos e informaciones obtenidos en las etapas anteriores en un informe de seguimiento. Con independencia del soporte del informe (todo depende de la audiencia a quien vaya dirigido), lo principal es que todos los datos estén correctamente clarificados, que sea legible y sin ambigüedad alguna en su comprensión y que sea útil. Se ha de evitar, en la medida de lo posible, demasiados tecnicismos que dificulten su comprensión.
Etapa 7: Decisiones activas	Hemos dicho que el informe de seguimiento ha de ser útil, sobre todo para quien lo solicita. A partir de la lectura del mismo se llegarán a determinadas conclusiones y se tomarán decisiones sobre el cómo actuar en la empresa.

Tabla 52. Modelo de Evaluación de Buckley y Caple. Fuente: elaboración propia según aportaciones de los propios autores (1991, p. 211-225)

[221] Existen diversidad de modelos, entre los cuales es posible destacar: Modelo de Wade, Modelo de Phillips, Modelo de Barzucchetti-Claude, Modelo de Meignant, Modelo Holístico de Pineda; Modelo de Cervero y Rottet; Modelo de resultados de Jackson; Modelo de Robinson&Robinson; Modelo IDEAMS de Chang, (Véanse: Pineda, 2000b, 2002; INAEM, 2010).

El otro modelo que deseamos plantear aquí es el modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick (1999). Este autor comienza a trabajar en él desde los años 60, desarrollándolo y mejorándolo poco a poco, hasta tal punto que ha servido de base a otros modelos posteriores, extendiéndose con gran rapidez en el ámbito formativo y organizacional. De hecho se considera el modelo base de la evaluación de la formación continua.

La propuesta de Kirkpatrick solamente consta de *cuatro niveles jerárquicos* de evaluación (Figura 49). Cada nivel constituye la base para construir el siguiente.

En el nivel 1 trata de evaluarse la actitud y la reacción de los empleados ante la formación, es decir, si les ha gustado o no la formación recibida. De esta forma, se tiene en cuenta el grado de satisfacción y motivación con respecto a las acciones formativas en las que se ha participado. En un segundo momento se trata de evaluar el aprendizaje (nivel 2) adquirido por los trabajadores, atendiendo al nivel de conocimientos, habilidades, cambios y actitudes que se han adquirido según los objetivos.



Figura 49. Niveles del Modelo de Evaluación de D. Kirkpatrick. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Kirkpatrick (1999); Pineda (2000a; 2002b); Sanduvete-Chaves (2008) Y Moldes (2012)

En tercer lugar (Nivel 3) se evalúan las conductas ante lo aprendido y si se produce transferibilidad de las habilidades adquiridas al puesto de trabajo. Igualmente se tienen en cuenta conductas laborales, contribución a la mejora del desempeño y el desarrollo, etc. Finalmente en el estadio 4, se evalúan los resultados, o dicho de otro modo, el impacto e influencia que los aprendizajes (cualitativos y cuantitativos) generan en la organización.

A este modelo de Kirkpatrick se le ha añadido un quinto nivel (5) por parte de Phillips y Phillips (2001; cit. en Sanduvete-Chaves, 2008, p. 62) denominado «*retorno de la inversión*» o «*Return of Investmen*» (ROI en sus siglas en inglés), el cual pretende comparar los beneficios económicos que ha supuesto la formación en función de los costes. Según los autores citados, no se utiliza si antes no se han realizado los otros cuatro niveles. A modo de resumen, incluimos a continuación una tabla en la que se sintetizan cada uno de estos niveles, junto con su finalidad, instrumentos más habituales y dificultades a solventar en cada una.

	FINALIDAD	INSTRUMENTOS	DIFICULTADES
Nivel 1 REACCIÓN	Valoración de la satisfacción de los participantes con la formación	-Escala de satisfacción	-Falta de detección de mejoras -Falta de calidad en la medida -Subjetividad en los resultados
Nivel 2 APRENDIZAJE	Valoración del grado de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes pretendidos por la formación	-Pruebas de opción múltiple -Pruebas situacionales -Evaluación en parejas -Autoevaluación	-Mayor complejidad que la fase anterior -Pre-test y post-test con grupo control
Nivel 3 TRANSFERENCIA	Valoración del grado de transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo	-Cuestionarios y encuestas -Observación en el puesto -Entrevistas -Grupos de seguimiento -Monitorización	-Mayores costes -Implicación de más agentes -Pre-test y post-test con grupo control

	FINALIDAD	INSTRUMENTOS	DIFICULTADES
		-Acciones/planes de mejora	
Nivel 4 IMPACTO	Valoración de la influencia de la formación en la mejora de la empresa/organización		-Nivel de mayor dificultad -Poco realizado
Nivel 5 RETORNO DE LA INVERSIÓN	Valoración comparativa entre costes y beneficios económicos de la formación	-Identificación del efecto logrado por la formación -Identificación de efectos logrados por otras variables distintas -Grupo control y grupo de intervención	-Necesidad de transformación de resultados a valores económicos para su comparación con costes

Tabla 53. Niveles del Modelo de Kirkpatrick y Phillips y Phillips. Fuente: elaboración propia según contribuciones de Rodríguez (2005), Sanduvete-Chaves (2008, p. 58-63)

El éxito del modelo de Kirkpatrick radica en la manera de estructurar y simplificar al máximo la complejidad del propio proceso de evaluación, al tiempo que no centra tanto el foco en el aspecto económico de la formación (Pineda, 2000b), acercándose a otros aspectos de carácter más cualitativo de la formación en la propia empresa. Pero esta simplicidad y atención a la formación en su vertiente pedagógica ha sido también objeto de crítica por parte de otros autores como, por ejemplo, Adams (2001; cit. en INAEM, 2010, p. 26) quien no sólo afirma que se trata de un modelo simplista sino también que carece de visión del «impacto formativo» en la organización. No obstante, Brinkerhoff (1987; cit. en Ibíd., p. 27) centra sus críticas precisamente en los resultados meramente económicos, marginando otros que verdaderamente sí resultan importantes. De todas maneras, esta eventualidad se supera con la adición de ese quinto nivel que, en nuestra opinión, supera las críticas realizadas a Kirkpatrick. Por ello que creemos que sigue siendo un referente en cuanto a la evaluación en las empresas, y como tal, incluimos aquí otra ventaja a resaltar desde nuestro punto de vista: su adaptación a la idiosincrasia propia de cada organización por parte de los responsables y profesionales de la formación que en ellas estén integrados.

A pesar de todo lo visto hasta el momento, la valoración de las actuaciones formativas en las empresas adolece de muchas carencias. O es la fase de la cual se prescinde en todo el proceso[222] –quedando este desequilibrado ante su falta–, o se lleva a cabo de una manera más «ligera». La explicación que nos encontramos en la literatura es bien simple: lo más habitual en las empresas es la simple evaluación de las acciones formativas, o como se viene relatando en la literatura, realizar una evaluación de los "cursos" (Campos, 2001; Asúa, 2002) o de la satisfacción de los participantes (Tejada y Ferrández, 2007) a través de un cuestionario de opinión/satisfacción. Se concluye, pues, que la evaluación de la formación en las empresas españolas adolece de cierto estancamiento ya que no va más allá de la valoración de actividades de formación; no valora cómo se traslada este aprendizaje al puesto y a los resultados de la empresa (Eguiguren, 2001). Tampoco parecen tenerse en cuenta los "efectos económicos" de la formación sobre la organización a los que se refiere Sarramona (2002, p. 87), al suponerse una influencia positiva en la economía organizacional. Si no realizamos una correcta evaluación de la formación no sabremos si la inversión que ha realizado la empresa en el proceso formativo ha dado los resultados esperados y si no ha sido una pérdida de recursos para la organización (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2008).

[222] En un estudio desarrollado por Pineda (2000a), se concluía que, a pesar de la importancia concedida a esta etapa del proceso formativo por parte de los profesionales de la formación, parece que es la fase más obviada por las empresas y la que menos apoyo recibe. Es frecuente que se queden en la fase de implementación del plan de formación y sus acciones sin llegar a valorar los resultados alcanzados, de la misma manera que la evaluación de impacto tampoco se tiene en cuenta.

Es importante entonces conocer el grado de *transferencia* de los aprendizajes al trabajo diario, así como el grado de *impacto* y los efectos de la formación en el conjunto de la empresa (Campos, 2001; Tejada y Ferrández, 2007). Se entiende por «impacto de la formación» a los cambios que se han producido en un área y/o conjunto de la empresa a consecuencia de la formación otorgada a los trabajadores. La formación puede generar en la empresa dos tipos de impacto (INAEM, 2010) o dos niveles de análisis (Tejada y Ferrández, 2007): cualitativo y cuantitativo, o individual y organizacional, respectivamente. Es el tipo cuantitativo (o más organizacional) el que se define como rentabilidad económica de la formación. Se trataría de calcular los costes que conlleva el proceso de formación así como los beneficios posibles que se podrían obtener, y una vez hecho esto, calcular la rentabilidad, ese impacto cuantitativo –económico– de la formación. En consecuencia, la *evaluación del impacto* responde a la función económica que vimos con anterioridad y su aplicación será efectiva tiempo después de haber concluido la acción formativa.

No debemos perder de vista los efectos cualitativos, vinculados a los sujetos. Trataría de confirmar la persistencia de los aprendizajes conseguidos por los empleados a raíz de la formación, o la mejora de la práctica profesional, entre otros (Id.). No es tanto medir el impacto económico sino más bien el impacto que la formación ejerce en la mejora de los sujetos y de la organización en el aspecto competencial.

Alrededor de esta cuestión, se han realizado numerosos estudios, la mayor parte en el ámbito internacional y siempre desde el punto de vista más económico que humano o educativo. En estas investigaciones se trata de confirmar la existencia de relación entre la formación y la mejora de la productividad, analizando uno o varios indicadores[223] (Martín Arnáiz, 2001) para medir esta última. Aunque existen estudios que demuestran que la formación ayuda a mejorar la productividad (Bartel, 1994), lo cierto es que la mayor parte de los estudios concluyen que esta correlación se produce de manera sesgada, es decir, según el tipo de acciones formativas desarrolladas (Barron, Berger y Black, 1999; Barret y O'Connel, 2001; Aragón, Barba y Sanz, 2003; Úbeda, 2005) o según el sector económico en el que se enmarque la organización (Black y Lynch, 1996).

Por su parte Medina (2011) en una investigación más reciente ha tratado de cuantificar y determinar de alguna manera los efectos de la formación en las empresas, es decir evaluar la formación respecto de los efectos que esta tiene en la organización. En dicha investigación se constata la posibilidad de cuantificar diversos aspectos de la formación en términos de costes-beneficios, de manera que las empresas puedan invertir directamente en aquellos factores que hayan demostrado el reporte de beneficios garantizados. Esta investigación podría ayudar mucho a cambiar la perspectiva sobre el proceso evaluativo y sobre los reportes que conllevaría para las organizaciones.

Parece que la formación incide de manera positiva en algún indicador utilizado aunque según Nevers y Aragón (2009, p. 124) las investigaciones no "coinciden en el tipo de formación que mejora los mismos, ni tampoco se observa una consistencia clara en el indicador de resultados (...)" con el cual se relacionan[224]. Por consiguiente, estamos de acuerdo con estos autores cuando establecen que la literatura y estudios existentes sobre la evaluación de los efectos de la formación en la empresa no arroja conclusiones

[223] Nevers y Aragón (2009) establecen que estos indicadores pueden ser de carácter objetivo (volumen de ventas, salario o gastos de personal) o subjetivo (recursos humanos, calidad, satisfacción de los grupos de interés, eficiencia).

[224] Así por ejemplo, la participación de los trabajadores de la empresa en acciones formativas parece aumentar su compromiso organizacional (Klein y Weaver, 2000) y mejorar la calidad de la organización (Ichniowski y Shaw, 1999), aunque ciertos estudios han concluido que superar un número concreto de horas formativas también reduce el rendimiento de los trabajadores (Aragón et al., 2003).

concluyentes a la hora de poder afirmar el efecto positivo de la formación en los resultados de la empresa.

3.4 ¿POR QUÉ FORMACIÓN EN LA EMPRESA? FACTORES FAVORECEDORES E INHIBIDORES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS EMPRESAS

Aunque ya hemos justificado en cierta medida la necesidad de formación continua en la introducción a este trabajo, lo cierto es que sería necesario retomar nuestras afirmaciones al situarnos en el contexto propio de desarrollo de este tipo de formación. ¿Por qué es necesaria la formación en la empresa? La respuesta es clara y sencilla: para afrontar los cambios que se están produciendo en todos los ámbitos de la vida, pero sobre todo en lo que respecta al mundo laboral y productivo. Estas transformaciones afectan al sujeto como elemento individual dentro del sistema laboral, en lo que a recualificación y renovación de competencias se refiere. La organización y contenidos del trabajo se modifican constantemente. Ahora se buscan trabajadores polivalentes, que hayan adquirido las competencias profesionales necesarias en su formación pero que también sepan adaptarse a los cambios que se produzcan, y que estén altamente cualificados y capacitados.

Parece que la enseñanza reglada no ha sabido o no ha podido hacer frente a estas transformaciones, pues en palabras de García Fraile y Olmos (1999, p. 260) "se ha estancado en un modelo rígido que no responde o no puede responder a estos cambios". Por tanto, ante este panorama, la formación continua se convierte en necesaria, siendo denominada por estos autores como "nueva educación" (Ibíd., p.261). En efecto, el permanente estado de cambio socioeconómico en el mundo laboral –y las dificultades de las enseñanzas profesionales "formales" para hacerles frente–, quizás sean el principal o uno de los principales *factores* que condicionan el establecimiento de formación en las empresas, pues de él se derivan otros elementos que veremos posteriormente.

Según reflejan Nevers y Aragón, tras el análisis de estudios de varios autores, la formación reúne las condiciones precisas para convertirse en una herramienta a utilizar por las empresas, destinada:

> Al mantenimiento y aumento de los conocimientos y habilidades de los trabajadores y, por tanto, para que la empresa disponga de empleados suficientemente preparados para afrontar los cambios originados por la innovación tecnológica, la reestructuración organizacional, la obsolescencia ocupacional y los cambios demográficos (2005-2006, p. 252)

En efecto, los cambios producidos en el mundo productivo afectan al propio mercado de trabajo, en relación a los propios individuos. La organización del trabajo se ha visto alterada en su estructura y/o principios tradicionales, al menos los que han predominado desde la segunda mitad del s. XX. La permanencia en el mismo puesto de trabajo ha sido uno de los que se han visto más afectados. Desaparece el trabajo estable y para toda la vida y surgen nuevas modalidades de empleo, nuevas figuras o puestos de trabajo. Todo ello obliga a los individuos a desarrollar su *empleabilidad*, es decir, que adquieran las competencias profesionales necesarias para cambiar de puesto laboral y adaptarse a las exigencias del empleo. La formación en las empresas contribuye claramente a todas estas cuestiones: por un lado, a la adaptación al nuevo escenario laboral y por consiguiente, al mantenimiento del propio puesto; por otro, a la renovación de competencias profesionales o la adquisición de otras nuevas que permitan el desarrollo laboral del individuo, promocionando dentro de la organización o cambiando de puesto de trabajo (siempre desde

el punto de vista de la mejora personal y profesional). Además, el conocimiento que manejan los recursos humanos se han convertido en un factor esencial en la denominada sociedad de la información y del conocimiento, de ahí dicha caracterización.

Las empresas, por su parte, también se ven afectadas por las transformaciones socioeconómicas. A raíz de la apertura de los mercados se ha producido una extensión de la competitividad empresarial. Si antes las empresas desarrollaban un producto y/o servicio y se mantenían en el mercado a lo largo de los años, ahora la demanda de servicios y productos varía vertiginosamente porque se crean necesidades más amplias. Y si antes se producía en los contextos más inmediatos, geográfica y productivamente, ahora es preciso hacer frente a competidores situados en otros ámbitos territoriales, con una organización del trabajo diferenciada, con sistemas productivos distintos... La obtención de ventajas competitivas sobre otras organizaciones se convierte en otro de los *factores* que hacen imprescindible la presencia de procesos formativos en las empresas destinados a sus recursos humanos. Esta ha sido la tendencia dominante en los últimos tiempos en el ámbito de la formación en la empresa, al considerar como elemento central el capital humano de las organizaciones para la obtención de mayor productividad, beneficios y, por consiguiente, ventajas sobre los competidores. Si la empresa sitúa la formación como un aspecto central en la estrategia de la empresa no solo conseguirá poseer un recurso humano diferenciado del que puedan tener otras organizaciones (Fahy, 2000; cit. en Nevers y Aragón 2005-2006, p. 253); también conseguirá un aumento de la productividad y de sus beneficios.

Otro *factor* que hace que la formación se convierta en una práctica o proceso estratégico central en las organizaciones empresariales es el necesario cambio organizacional que debe producirse en el seno de las empresas para adaptarse paralelamente a los cambios del mundo productivo y de la economía global. La formación, permite modular, explicar e impulsar las adaptaciones tecnológicas, organizativas y humanas que es preciso conseguir en las empresas (Pineda, 2002a; Cañizares, 2002).

El análisis profundo de estos elementos nos conduce rápidamente a hablar de una perspectiva clara, que no es otra que el compromiso institucional y económico de las empresas (inversión en formación) a la hora de llevar a cabo formación entre sus filas como elemento de desarrollo económico e institucional. Sin embargo, Duque (1999) se cuestiona si la formación es un factor que contribuya al desarrollo económico tanto de los territorios como de las propias empresas. Ante esto podemos mencionar el Informe Delors (1996), el cual indicaba en su momento que la educación cumplía una serie de misiones al servicio del desarrollo económico y social, y que los poderes políticos debían instaurar las medidas adecuadas para que la educación se convirtiera en ese motor efectivo de desarrollo. No obstante, la Comisión encargada de elaborar este Informe manifestaba al mismo tiempo que no se puede optar solamente por la perspectiva economicista porque el objetivo principal que se busca en última instancia es el desarrollo humano. En esta línea se sitúa un reciente estudio en la comunidad autónoma de Galicia cuyo propósito era verificar, con acierto, si la formación –concretamente la Formación Profesional– contribuía al desarrollo humano sustentable de los territorios (Rego Agraso, 2013). En sus conclusiones se pone de manifiesto que, efectivamente, la inversión en formación profesional y, sobre todo, su ordenación ajustada a los territorios, sea cual sea el organismo que la genere, contribuye al desarrollo humano sustentable.

De todo ello se deriva que la educación/formación es el elemento vital para alcanzar el desarrollo en su concepción más amplia, situando al individuo en el punto central como agente que se materializa dicho proceso.

La empresa invierte en la puesta en marcha de procesos formativos debido a diversas motivaciones. Un estudio de la Universidad Rey Juan Carlos trata de analizarlas. La principal, sin duda, es el motivo económico vinculado a la expectativa de obtener beneficios futuros (aumento de la productividad, reducción de costes en ciertos proceso, etc.). Al invertir fondos en la formación de los individuos se desea obtener a la larga un provecho mayor que la cantidad de fondos utilizados en esta formación. Otra motivación que impulsa a las empresas a invertir es el competitivo, esto es, la inversión en formación conllevará alcanzar "una ventaja competitiva sostenible con base en dicha inversión" (García Moreno et al., 2007, p. 3694).

Pero además, existen una serie de particularidades correspondientes a las empresas que van a hacer que la inversión se materialice y cuánto se va a invertir: tamaño empresarial; actividad innovadora, apoyo de la dirección a las políticas de recursos humanos; compromiso internacional de la empresa; grado de eventualidad de la relación laboral entre empresa y trabajador; y, nivel educativo de los trabajadores. Así, por ejemplo, son formadoras aquellas empresas consideradas grandes y son las que, a priori, invierten más cantidad de fondos en formación de los empleados, aspecto que influye negativamente en la competitividad de las empresas más pequeñas o las pyme. Esto es así debido al contexto empresarial interno y externo en el que las grandes empresas se mueven, no sólo compitiendo a un escala macro del mercado, sino por una mayor estructuración del trabajo y una mayor presencia de representantes de trabajadores en sus filas, entre otros motivos.

Por otra parte, la dirección de la empresa ejerce un papel fundamental en la formación, pues su apoyo está directamente relacionado con la implantación y desarrollo de actividades formativas de cara a los empleados. Se mencionan las empresas "humanísticas" (Ibíd., p. 3698) como aquellas que tienden a realizar acciones y prácticas más vinculadas a los valores humanos y, por tanto, más tendentes a llevar a cabo formación.

En cuanto a la actividad innovadora, estos autores plantean, acertadamente, que la innovación es un factor de crecimiento económico y de ventaja competitiva. Por tanto, los avances tecnológicos aparejados a la innovación hacen que las empresas eleven su eficacia y eficiencia en producción pero reducen las posibles competencias y cualificaciones profesionales del personal. Esto conlleva dos vías: u optar por la formación del trabajador aumentando y reformulando sus competencias, u optar por la vía de la selección de nuevos trabajadores que cubran los requerimientos planteados por las innovaciones. Sea como fuere, desde nuestra perspectiva consideramos que estas dos vías indudablemente aumentan la inversión de la empresa con el personal, ya sea a través de acciones formativas, ya sea a través de la nueva contratación. Finalmente, los autores, como conclusión al análisis de todos estos factores, establecen un posible perfil de empresa formadora: organización empresarial de gran tamaño y con una fuerza laboral con un nivel educativo elevado (Ibid., p. 3706).

Podemos ofrecer una serie de datos concretos sobre la cuestión de la inversión. Estudios realizados con anterioridad a la década de los años 90 coincidían en señalar que la inversión por parte de las empresas en formación continua era prácticamente nula, situando a España a la cola de los países que en aquel momento formaban parte de la CEE (FORCEM, 1998, p. 23). Y la escasa inversión realizada venía casi exclusivamente por parte de grandes corporaciones, existiendo una correlación clara entre número de trabajadores y gasto en formación. Así, son de destacar los trabajos de Alba-Ramírez (1994), quien analiza la formación de unas 600 empresas para el año 1988 y de lo cual concluye que un amplio porcentaje de grandes corporaciones forman a sus trabajadores y que, además, existen efectos positivos de la formación sobre la productividad de la

empresa. En contraposición a esta tendencia, las medianas y pequeñas empresas eran las que se resistían a formar a sus trabajadores, siendo uno de los motivos principales y más importantes, el gasto en formación.

En la actualidad parece que esa tendencia de los noventa ha variado, en parte, gracias a las políticas de formación impulsadas a nivel global en la UE y en los propios estados miembros. No obstante, los cambios no han sido todo lo amplios que debieran ser. A nivel nacional, siguen produciéndose escasas inversiones en formación, a excepción del caso de grandes empresas, compañías multinacionales o aquellas que desarrollan una actividad más dinámica e innovadora. De hecho, el tejido empresarial español, compuesto por pequeñas y medianas empresas de carácter familiar, no se caracteriza por proveer de acciones formativas a sus empleados "ni siquiera un breve adiestramiento de acogida" (Puchol, 2007, p. 172) existiendo lo que se denomina «formación experiencial» o incluso entre compañeros, algo que en palabras de este autor es ineficiente y costoso para la empresa a largo plazo.

Pineda (2007) manifiesta claras dificultades para obtener informaciones fieles sobre las cantidades reales que las empresas destinan a su formación por distintos motivos. Porque tienen distintas concepciones acerca de qué es formación; porque no existe una obligación a dar este tipo de dato a los organismos gubernamentales; y, porque las empresas no incluyen los mismos factores o conceptos en el presupuesto que se supone destinado a la formación. Esto se debe a que las empresas parecen manejar diversidad de conceptos referidos a inversión en formación (Eguiguren, 2001), lo que dificulta la comparación y homogeneización de cifras y datos de inversión de las empresas. No obstante, Pineda, haciéndose eco de dos estudios –uno desarrollado por el Ministerio de Trabajo y otro por la CEOE, en el año 2001– concluye que la media de gasto de las empresas en este caso es de entre el 1,8% y el 2% de la masa salarial[225], produciéndose un aumento de esta cifra en las últimas décadas, en parte, gracias a las políticas gubernamentales de impulso de la formación. Estos datos son muy similares a los que nos ofrecen Barba, Aragón y Sanz (2000) en su estudio sobre factores influyentes en la formación y a los aportados por Eguiguren (2001, p. 300), al analizar la inversión de las grandes empresas catalanas, concluyendo que estas también invertían, por aquel entonces, un 1,8% de su masa salarial en formación.

Todo ello viene a coincidir con las afirmaciones de Pesquero y Sánchez (1998) y Barba et al. (2000) que afirman que en nuestro país son las grandes empresas y las multinacionales las que más inversión realizan en la formación de sus recursos humanos al igual que el análisis que realizan las Cámaras de Comercio (2005) en lo relativo a diferentes estudios en la literatura económica.

De los estudios de Barba et al. (2000) se desprende, además de lo visto hasta el momento, otro aspecto influyente en la inversión en formación. Hablan concretamente de la existencia o ausencia de subvenciones para la formación, concluyendo que si una empresa accede a este tipo de ayudas, lo más probable es que esta invierta menos recursos en la formación.

Este último podría ser un factor que inhiba a las organizaciones empresariales a invertir en la formación de sus recursos humanos, al igual que otros como los altos costes que a veces implican las acciones formativas, sobre todo si estas se dirigen a un público amplio y se llevan a cabo en espacios externos a la organización (p. e. hoteles o residencias), lo cual supone gastos en desplazamiento y manutención del personal. O

[225] Es el porcentaje de los costes salariales invertidos en formación.

también los períodos de dificultades, sobre todo a nivel económico y productivo[226], como otro aspecto que empuje a la empresa a no invertir en la formación. Es uno de los factores que Morison, Erickson y Dychtwald (2006, p. 54) incluyen dentro de lo que ellos denominan como "conspiración silenciosa contra la educación"[227]. También podríamos traer a colación aquí las dificultades que las empresas evidencian para evaluar los efectos de la formación como otro aspecto que en nada fomenta los deseos de las organizaciones a realizar formación. Como hemos visto, se ha trabajado profundamente esta cuestión en los últimos años, aunque, desde nuestro punto de vista, con una perspectiva económica muy sesgada. Sin embargo, creemos que esto ayudará a las organizaciones a saber qué aspectos de la formación es preciso modificar o son más favorecedores para la empresa.

Sin embargo, creemos que uno de los elementos que la mayor parte de las veces disuade a la empresa a la hora de invertir es la posibilidad de que una vez formados, los trabajadores se vayan a otras organizaciones empresariales llevándose consigo la inversión y los nuevos conocimientos adquiridos. Es un factor comparable en muchos de sus rasgos al fenómeno conocido en la actualidad como la «fuga de cerebros»[228]. Aunque son dos fenómenos de magnitudes diferenciadas (uno se da a nivel micro y otro a nivel macro) sí que comparten una serie de factores comunes:

- Factor *gasto e inversión en formación*: un organismo o institución realiza este gasto mientras que es aprovechado por otros.
- Factor de *estimación positiva* (condiciones laborales y salariales): crucial en el proceso decisional del sujeto a la hora de abandonar su situación actual.
- Factor de *transferencia de conocimientos*: los individuos se llevan consigo todo lo aprendido de forma provechosa y a veces hasta procesos propios de las instituciones u organismos en los que se forman (en el caso de investigadores sus estudios, siendo finalizados en otros lugares, y en el caso de los empleados de empresas, posibles estrategias productivas o «secretos» empresariales).

No menos importante es otra problemática que se produce en numerosas empresas, sobre todo españolas, y que favorece su inactividad formativa. Muchas consideran innecesario proveer de formación a sus plantillas, como así lo confirma el análisis presentado por el CEDEFOP (2010), teniendo esta razón mucho más peso incluso que los costes o el tiempo.

La mayor parte de estos factores que hemos visto, y más específicamente aquellos con tendencia más negativa, se manifiestan claramente en el empresariado español, quién aún continúa considerando que la formación no es necesaria para sus empleados o la observan simplemente como un gasto. Sólo hace falta echar un vistazo al panorama empresarial existente, a las políticas de formación continua que impulsan la implantación de prácticas

[226] La crisis que estamos viviendo actualmente y en la cual se ha desarrollado esta investigación es un buen ejemplo de ese momento en el que las empresas pueden decidir no invertir en formación o reducir sus partidas presupuestarias para ello.

[227] Además de estos recortes en formación de empleados, estos mismos autores hablan de artimañas de coartación y desánimo que los altos directivos diseminan entre los empleados bajo el argumento de su repercusión en el trabajo diario o el no establecimiento de planes de desarrollo profesional en las empresas, entre otros (Morison, Erickson y Dychtwald; 2006, p. 54).

[228] Se trata de un fenómeno identificado ya en torno a los años 60 del pasado s. XX y que básicamente se resume en que ingenieros, científicos investigadores y profesionales de diversidad de disciplinas, con una excelente formación y que probablemente se hayan beneficiado en muchas ocasiones de becas y subvenciones estatales de gran cuantía económica para desarrollar sus estudios e investigaciones –la mayor parte de ellas pioneras en su campo–, deban abandonar sus países para acabar desarrollando su carrera profesional en otros. Las razones de este éxodo son las mejores condiciones laborales y salariales que se ofrecen en los países de acogida y una valoración mucho más alta del trabajo que estos sujetos desempeñan.

formativas en las empresas o, simplemente los datos y estudios que se han planteado a lo largo de estas líneas.

Para resumir toda esta cuestión, podríamos incluir aquí las contribuciones de Parellada et al. (1999), quienes identifican una serie de impedimentos para el desarrollo de formación continua según nos refiramos a empresas o trabajadores.

EMPRESAS	TRABAJADORES
Dificultades para prever los cambios en las profesiones y en la empresa	Escasa motivación hacia la formación de ciertos trabajadores
Reticencias a la hora de formar al personal por miedo/riesgo al abandono de la empresa	Acciones formativas dirigidas mayoritariamente a ciertos niveles/categorías (dirección, gestión)
Dificultades para ajustar formación general y formación específica a ofertar	Escasa rentabilidad de la formación a corto plazo (promoción, subida de sueldo, tiempos, etc.)

Tabla 54. Limitaciones a la formación continua por parte de empresas y de trabajadores. Fuente: elaboración propia según Parellada et al. (1999)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4 - LAS BUENAS PRÁCTICAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN CONTINUA

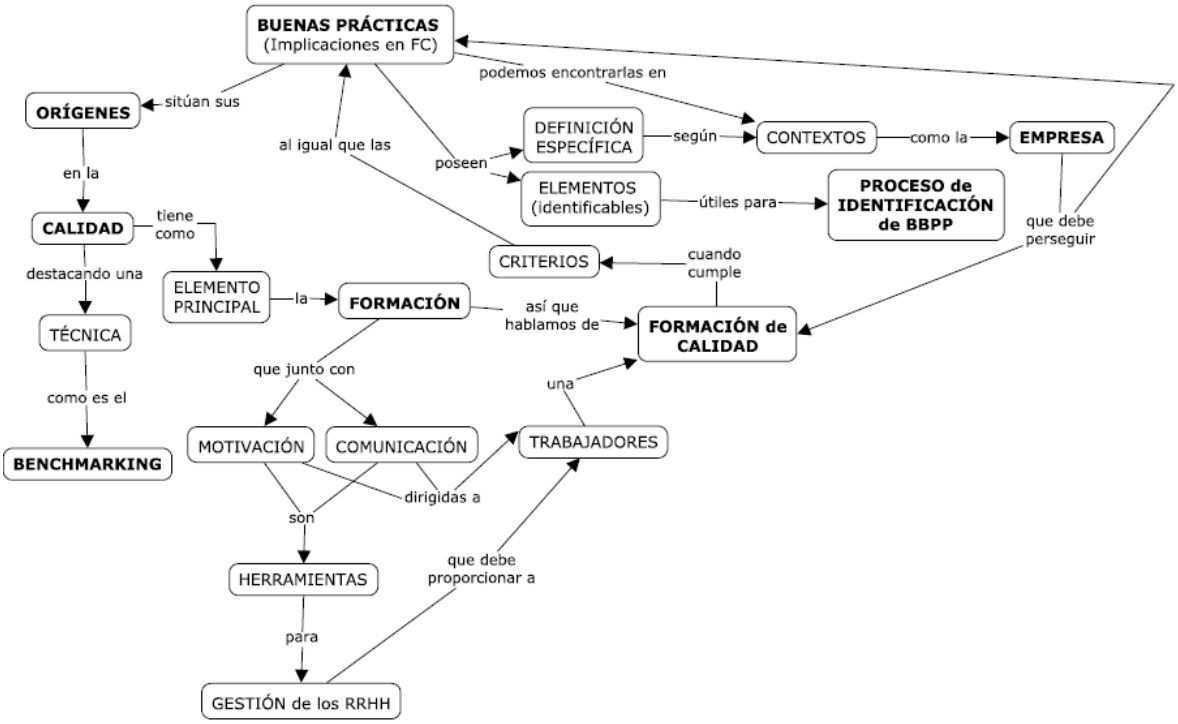


Figura 50. Mapa conceptual del cuarto capítulo dedicado a las buenas prácticas y a sus implicaciones en la formación continua en la empresa. Fuente: elaboración propia

El concepto de *buenas prácticas* (BBPP) es un término complejo, cuya conceptualización y caracterización está muy poco consolidada a pesar de que su tratamiento se extiende por multitud de campos y contextos de trabajo e investigación. Podemos realizar esta afirmación en base a la búsqueda de documentación, datos y bibliografía en torno a esta cuestión, en donde observamos como en muchos casos se ponen en marcha modelos o guías de buenas prácticas sin antes haber ofrecido un marco teórico acorde a dicha temática.

Es por ello que, ya que nuestro trabajo aborda dicha cuestión en el marco de la formación continua, intentamos realizar en este capítulo una presentación de lo que

algunos autores entienden por BBPP así como algunos de los trabajos e iniciativas realizados en este campo[229].

4.1 GÉNESIS Y ANTECEDENTES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS: LA CALIDAD Y EL BENCHMARKING

Ya desde la década de los noventa podemos comprobar cómo el término *buenas prácticas* ha sido una noción en auge en la literatura de diversas disciplinas y temáticas. No obstante, se trata de documentación muy sesgada y limitada. Se han intentado reflejar y sistematizar los procesos de generación, difusión y adopción de BBPP entre organizaciones (Newmark, 2002; Evans y Davies, 1999, cit. en Brannan, Durose, John y Wolman; 2008) pero no ha habido una respuesta, desde el punto de vista teórico, clara y concisa, por parte de los autores que las han trabajado en diversas áreas científicas y/o tecnológicas.

Podemos situar los orígenes del término en el sector privado, más concretamente en el sector empresarial (González Ramírez, 2007; Sarries y Casares, 2008; Pérez Serano, 2011) a partir del cual se ha expandido a otros entornos, como el educativo. Algunos autores sitúan los inicios de las buenas prácticas en la organización científica del trabajo desarrollada por Taylor, a la hora de acotar los movimientos elementales de cada operación y escoger los mejores para optimizar la producción. Taylor trataba de buscar el «mejor camino», por lo que sus trabajos podrían situarse ya en la búsqueda de una buena práctica en la empresa.

En sus relaciones con el ámbito empresarial, otros autores hablan de este concepto como herramienta del *benchmarcking*[230] (Brannan, Durose y Wolman, 2008) utilizado para revisar el desempeño entre empresas competidoras, de tal forma que se mejora el rendimiento de la propia organización. Por tanto, enmarcamos el término en el campo de la gestión y administración empresarial y en la gestión de la calidad como proceso.

Luego no podemos separar las BBPP de la calidad y de su búsqueda constante por parte de instituciones, organismos o políticas. De hecho, tal y como establece Pérez Serrano (2011) cuando hablamos de buenas prácticas se alude "a sistemas de calidad que establecen las condiciones bajo las que se planifican, elaboran, controlan, registran y archivan los datos obtenidos, con el fin de asegurar la fiabilidad de los mismos". Una vez que se han comprobado sus resultados óptimos, se trasfieren y se reproducen en otros contextos.

Zabalza (2007) habla del enfoque de buenas prácticas como parte de otros muchos que configuran la noción de calidad, un enfoque cuya definición la caracteriza como más «inductiva y situada». En su trabajo sobre las buenas prácticas en la estadística, Izquierdo y Gómez (2012) concluyen que las BBPP en este ámbito no pueden disociarse de la calidad estadística en sentido amplio

Tal y como veremos, el término buenas prácticas se ha extendido a otros campos muy diversos lo que, junto con la falta de acotación del término general, aumenta aún más si cabe su complejidad. Si realizamos una exploración sobre el mismo en diversidad de

[229] Se ha llevado a cabo una exhaustiva búsqueda de información en torno al concepto de *buenas prácticas*, que derivó, en múltiples ocasiones, en el descubrimiento de documentos e informaciones en torno a iniciativas centradas en campos distintos al empresarial y al de la formación (p. e. medioambiental, ciudadanía, escuela, etc.).

[230] Según González-Ramírez (2007) el *benchmarking* nace vinculado a los estudios de Taylor en relación a la organización científica del trabajo (finales del s. XIX) e introducido por el consultor norteamericano Spendolini, de ahí que el máximo contexto de referencia sea el estadounidense. Se desarrolla más ampliamente a partir de la década de los 70 (s. XX) en empresas del sector industrial, aunque más recientemente se ha expandido a otros contextos, como por ejemplo la Administración Pública o la gestión de entornos metropolitanos (Muñoz, 2003).

buscadores científicos y de investigación, observaremos como se aplica a multitud de contextos, hablándose por ejemplo de *buenas prácticas medioambientales*, *buenas prácticas en docencia universitaria*, *buenas prácticas en marketing*, *buenas prácticas de laboratorio*, etc. (Barreira, 2013a). A pesar de su éxito y de la multitud de publicaciones, informes, estudios, investigaciones y proyectos que tratan esta cuestión, estamos muy de acuerdo con Cabré (2010) y González-Ramírez (2007) en que no se han encontrado voces críticas acerca del empleo de este concepto, manejándolo de forma muy reiterativa y banal[231], por momentos: ni por parte de administraciones, ni organismos oficiales ni los propios académicos que trabajan o han trabajado en torno a ello. La explicación sobre el fenómeno de generalización de este concepto a otros campos y a otras disciplinas podría enmarcarse en el desarrollo de otros muchos aspectos característicos del nuevo sistema laboral que aflora en la sociedad actual (Sánchez et al., 2008): trabajo colaborativo, competitividad y excelencia, etc.

4.1.1 Breve acercamiento al concepto de calidad.

Podríamos establecer como antecedente de las buenas prácticas un tema muy desarrollado entre los años 80 y 90 (s. XX), esto es, la búsqueda de la *calidad y de la excelencia* en el ámbito empresarial. Si estamos de acuerdo en la afirmación de que actualmente, acuñar el término de BP es, para algunos organismos, empresas o productos, algo positivo para obtener beneficios de algún tipo, también estaremos de acuerdo en que la utilización del término «calidad» era igualmente positiva para éstos en su momento. Cabré (2010) afirma que ambos términos son muy ambiguos en su tratamiento y que su definición o acotación muchas veces no era ni es la suficiente.

4.1.1.1 Evolución histórica del tratamiento de la calidad

El término de **calidad** ha ido transformándose y evolucionando a medida que se producían cambios en el entorno competitivo de las empresas. En dicho entorno las empresas deben adaptarse para "garantizar su supervivencia y crecimiento" (Moyano et al., 2011, p. 334), para lo cual han considerado como variable estratégica clave, el fomento de la calidad. Tal y como señala Carnota (2011, p. 159) en su estudio, aunque "siempre ha habido preocupación por el trabajo bien hecho" no ha sido hasta hace poco cuando se consolida la cuestión de la calidad, estudiando su evolución y concepción actual. No obstante, debemos advertir de la complejidad del término, al igual que ya hacía en su momento Rial Sánchez (2003, p. 115) al considerarlo como "algo abstracto, difícil de analizar, circunscribiéndola a un solo objeto o producto".

En su evolución histórica es posible identificar diversidad de **etapas** según el autor de referencia, aunque lo cierto es que la mayoría coinciden en señalar el *aseguramiento de la calidad* y la *calidad total* como los últimos momentos en su evolución. Nos hacemos eco aquí en la clasificación de Domínguez y Lozano (2003, p. 48-56), si bien profundizaremos con cierto detalle en la última etapa en un epígrafe posterior.

La primera etapa (desde inicios del s. XX hasta los años 40, aproximadamente) podríamos definirla como **(a)** ***Control de Calidad***. En los primeros momentos del proceso de industrialización es evidente que la producción venía aquejada de defectos, sobre todo en los resultados finales, dando lugar a productos deteriorados o imperfectos. La calidad en estos momentos se asocia a la duración de los productos defectuosos que han sido ya

[231] Habla González-Ramírez (2007) y Cabré (2010) del uso indiscriminado que algunas organizaciones empresariales o formativas han realizado del concepto *buenas prácticas* con el único objetivo de vender más o lograr beneficios mucho más fácilmente.

elaborados. Con las teorías de Taylor, parece mejorarse, al menos, el resultado final. Desde el punto de vista «tayloriano», la calidad busca controlar la producción al finalizar el proceso para desechar aquellos productos defectuosos. Se partía de un modelo o producto estándar para verificar que los productos finales eran homogéneos a este. Un hito a mencionar en este momento es la introducción en 1924 del *control estadístico* de la calidad en la producción, a manos de W. Shewhart[232].

En una segunda etapa, **(b)** ***Aseguramiento de la Calidad*** (desde los años 40 hasta los 70), surgen las primeras manifestaciones de normativas de calidad. A lo largo de la Segunda Guerra Mundial hubo requerimientos de grandes cantidades de armamento, por lo que su producción en masa por parte de personal no especializado podría acarrear problemáticas de etapas anteriores (errores en el proceso, productos defectuosos). De ahí que surgieran normas a seguir para desarrollar los procesos y los productos de manera uniforme.

Tras la Guerra, EEUU vive un momento de gran expansión debido a la fabricación masiva de productos sin competencia alguna. Esto provoca que los controles de calidad se «relajen» y vuelva a primar más la cantidad que la calidad. Sin embargo, al otro lado del planeta, Japón se convierte en potencia mundial en lo que a calidad de productos y avance tecnológico se refiere. Los productos japoneses se posicionan en el mercado internacional debido a estos factores. Es el hito esencial de esta etapa. El único recurso con potencial con el que contaban eran los recursos humanos ya que Japón había quedado destruido tras la guerra. Algunos especialistas en calidad del momento (W. Shewhart, W. E. Deming[233], J. M. Juran[234] y M. Baldrige[235], entre otros), colaboraron con los japoneses para la aplicación de sus técnicas y sistemas de gestión de calidad en los procesos.

Por tanto, es posible vislumbrar dos vías paralelas en la concepción de la calidad en estos momentos. Una presta cuidado a las características propias del producto sin atender a las exigencias del cliente, perspectiva más desarrollada en EEUU de la mano de Juran. Es un desarrollo más "técnico" en el aseguramiento de la calidad (Carnota, 2011, p. 162). De hecho, Guinjoan y Riera (2000) advierten de la extensión, incluso más allá de los años 60, de menospreciar las necesidades de los clientes por parte de los fabricantes. La otra vía de desarrollo de la calidad, al contrario que la primera, centra su atención en satisfacer las demandas y exigencias del cliente, visto este desde la perspectiva de *cliente interno y externo*. Es el enfoque defendido por Deming y seguido en Japón, en el cual el recurso

[232] Walter Shewhart (1891-1967) es uno de los autores que trabaja la calidad en los primeros momentos de su desarrollo. Su idea de partida era que en todo proceso se producen variaciones de algún tipo, por lo que es necesario identificarlas y conocer sus causas. Esto permitió reducir costes y aumentar la calidad del producto a lo largo del proceso de producción, y ya no tanto en un momento final.

[233] William Edwards Deming (1900-1993), considerado el padre de la calidad tal y como la entendemos hoy día. Además de colaborar en el *milagro japonés* (de ahí que se instaurara en Japón el «premio Deming» de calidad), también fue difusor del concepto de *calidad total*. Su principal aportación fue la creación de un plan de gestión directiva atendiendo principalmente a lo que los clientes exigían y la creación de un proceso de mejora continuada fundamentada en una serie de pasos PDCA –Plan, Do, Check, Act– (Carnota, 2011, p. 165). Define la calidad como la satisfacción de los requerimientos de los clientes (tanto internos como externos) y trataba de mejorar continuadamente la calidad basándose en las técnicas estadísticas de Shewhart.

[234] Joseph M. Juran (1904-2008) realiza trabajos con anterioridad a Deming, siendo pionero en EEUU. Al igual que este último, Juran parte de la idea de que la calidad debe ser una herramienta para la gestión y para la administración. Define la *calidad* como la adecuación del producto al uso para el que verdaderamente se destina. Podemos considerarle también padre de la *calidad total* aunque las ideas de Deming y Juran difieren a la hora de considerar los pasos o fases que es necesario realizar para adoptar el enfoque de calidad total en una organización, siendo un menor número en el caso de Juran (Domínguez y Lozano, 2003).

[235] Malcolm Baldrige (1922-1987) fue un político estadounidense, Secretario de Comercio en 1981. Tras su fallecimiento, se crearon los *Premios de Calidad Malcolm Baldrige* en su honor en EEUU. Fuente de información: Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Malcolm_Baldrige].

humano jugaba un papel esencial en el aseguramiento de la calidad. Esta vía dará lugar a lo que hoy día se conoce como la *Calidad Total*, última etapa de las consideradas por Domínguez y Lozano (2003).

La ***Gestión de la Calidad Total*** **(c)** se desarrolla a partir de las últimas décadas del s. XX. En los años 70 se producen cambios en los mercados. Comienza el fenómeno de la competitividad a una escala mayor de la que se había tenido hasta el momento, así que las empresas debían "ofrecer más y mejor, y a menor coste para atraer al cliente" surgiendo el fenómeno de la "relación calidad-precio" (Íbid., p. 53). Según Guinjoan y Riera (2000, p. 61), "la calidad se transforma en un arma estratégica y ofensiva con la que se consigue un buen posicionamiento de la organización y se resta cuota de mercado a los competidores". Por tanto, en occidente, los fabricantes y las empresas comienzan a asumir los planteamientos clientelares de Deming y la labor que los japoneses llevaban ya desarrollando a lo largo de dos décadas en cuanto a la producción con base en gestión de calidad. Dice Carnota (2011, p. 164) que en los años ochenta se apura la mejora de la calidad de los productos ante la necesidad de "diferenciarse" de los competidores. Es decir, se trataba de ofrecer a los clientes productos de mayor calidad que aquellos competidores directos.

Fue A. V. Feigenbaum[236] quién utiliza el concepto de *calidad total* en Estados Unidos por primera vez. Partía de la idea de que la calidad debe implicar a todos los miembros y departamentos de la organización, asumiéndola como una estrategia de negocio. Sin embargo, desde Japón también existen aportaciones muy novedosas en cuanto a la calidad total, en parte, porque ya se trabajaba este enfoque desde la perspectiva del cliente. Un hecho destacado es la creación, por ejemplo, de los *Círculos de Calidad* o del *Just in Time*[237], desarrollado en Toyota. Sin embargo, no queremos entrar en mayor detalle con respecto a la etapa de Gestión de la Calidad Total, puesto que hablaremos de ella más pormenorizadamente en un epígrafe posterior.

A lo largo de esta revisión, tan somera como fundamental para entender los posicionamientos actuales sobre calidad, no sólo hemos podido hacernos una idea de las transformaciones en cuanto a la producción en las empresas. Se suceden además diversas formas de entender la *calidad.* En la actualidad el concepto es definido, por ejemplo, por la RAE, como la "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor". Guinjoan y Riera (2000, p. 63) consideran que el término calidad hace referencia un "conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas". Rial Sánchez habla de calidad como «excelencia», y que,

> (...) así entendida se puede aplicar a contextos muy diversos y a productos, servicios o procesos. (...) es un objetivo que permite y exige incorporar el compromiso de todos los integrantes de la organización, y si es reconocida por el contexto en el que esta opera, será fuente de ventaja bien competitiva bien de reconocimiento social" (2003, p. 116)

[236] Armand V. Feigenbaum (1922-2014). Experto en control de calidad estadounidense, acuñó el nombre de *Control Total de la Calidad* que daría lugar a la Gestión de la Calidad Total. Para Feigenbaum la calidad no era solamente responsabilidad del departamento de producción de la empresa sino que debía implicar a la totalidad de la organización. Dirige la calidad hacia la *excelencia*. Fuente de información: Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Armand_V._Feigenbaum].

[237] Se trata de uno de los principios instaurados por Shigeo Shingo (1909-1990) en su proceso de control de calidad. Según este principio, se incrementaría la calidad de la producción porque los productos se elaborarían por pedidos y no bajo supuestos de producción (Carnota, 2011).

Por su parte, Moyano et al. (2011, p. 333) establece una diferenciación de tres conceptos de calidad: "calidad necesaria o concertada", "calidad de diseño o programada" y "calidad realizada o de producción".

- La **calidad necesaria o concertada** es aquella que demanda el propio cliente para la satisfacción de sus necesidades.
- La **calidad de diseño o programada** es aquella que la empresa prevé que puede tener el cliente; a la que la empresa quiere llegar (a través de procesos de gestión y planificación) para satisfacer las necesidades previstas de sus clientes.
- La **calidad realizada o de producción** es la que resulta de los procesos de producción. Se basa en una serie de criterios de calidad –en el diseño y resultados– establecidos para un bien o servicio.

Cabe señalar que el significado de este concepto a día de hoy va más allá del propio producto o servicio, al enmarcarse en la perspectiva de la gestión de la calidad total. Incluirá, por consiguiente todas las áreas, funciones y/o servicios que desarrolla la organización paralelamente, los procesos que se desarrollan en cada uno, y también al conjunto de clientes de la organización. Aún están muy presentes las ideas de Deming (1989) que, citado por Greciano (2002, p. 14), ya decía que lo importante no era atender a los resultados sino a los procesos que conllevan los resultados.

Al mismo tiempo, se desprende de este término su carácter valorativo (evaluación de la calidad de productos y servicios), su carácter criterial (cumplimiento de requisitos o estándares), su carácter «relativo» (depende quién use el término o en qué situación) así como su idoneidad y mejora permanente (lo que implica una transformación o cambio cualitativo).

4.1.1.2 Enfoques, principios, elementos y modelos de la calidad

Los diversos autores también abordan la cuestión de la calidad desde varias ***perspectivas analíticas*** o ***enfoques***. Nos hemos interesado por la propuesta de Cordero, Muñiz y Pedraja (2006) quienes destacan tres formas o *enfoques* útiles *para entender la calidad*: desde la perspectiva de los *resultados*, desde el punto de vista del *cliente* (satisfacción) y en base a la gestión de los *recursos*. Añadiríamos a estas tres formas otra más, mencionada por Garduño (1999): entender la calidad desde los *procesos*. Intentando realizar una aproximación de las aportaciones de estos autores, intentamos ofrecer hemos una representación de las mismas en base al cruce de los aportes teóricos estudiados.



Figura 51. Formas de entender la calidad. Fuente: elaboración propia según Garduño (1999) y Cordero et al. (2006)

Atendiendo a la lectura de la anterior figura en el sentido que marcan las agujas del reloj, comenzaremos con la primera perspectiva, la cual hace referencia a pensar la *calidad* de *forma subjetiva*, esto es, por parte del usuario o cliente. Es la principal perspectiva defendida por Deming (1989) pues consideraba que la calidad es la pura satisfacción del cliente o clientes. Por tanto, se centra en las demandas y la opinión que éstos realizan sobre un determinado servicio o producto. Este punto de vista tomó gran relevancia en los últimos años del desarrollo de la calidad, sobre todo en el ámbito empresarial, aunque también se ha trasladado a los servicios públicos. Bayón (2002, p. 490) incluye dentro de esta calidad subjetiva lo que él denomina "calidad esperada y "calidad percibida", es decir, el cliente elabora un proceso comparativo entre las expectativas que posee respecto de un producto/servicio, y la calidad que finalmente percibe de dicho producto/servicio cuando lo obtiene. El cliente adquiere un papel fundamental a la hora de valorar un producto o un servicio, siendo esta valoración "el punto de partida para plantear la política de calidad" (Álvaro Espina, 1996; cit. en Fernández Dávila, 2002, p. 357) en la que se tengan en cuenta todos los factores implicados en la elaboración de un producto o un servicio[238].

Zabalza (1999) destaca una serie de dificultades cuando nos situamos en la perspectiva clientelar hablando de educación y formación. En un primer momento, expresa que, sin menospreciar las demandas y valoraciones que puedan realizar éstos acerca de un servicio, dichas valoraciones pueden quedar sobrepasadas por las tareas y debes de los poderes públicos en relación a políticas y derechos civiles. Además, habla este mismo autor de que a veces resulta dificultoso identificar fehacientemente a los clientes de los procesos formativos ya que, como bien expresa "resulta importante considerar la idea de doble cliente de la formación" (Ibid., p. 123): el colocador/empresa y el formando.

A continuación, haremos mención al segundo y tercer enfoques, los cuales nos introducen ya en la dimensión de la *calidad en la gestión*. En primer lugar, hablar de los *procesos* atendiendo cómo se realizan y se desarrollan las diversas actuaciones planteadas para alcanzar los resultados deseados. Por ejemplo, en el proceso formativo hablaríamos de la organización y desarrollo de la planificación educativa, comportamientos y pautas que se producen en el aula, etc. Cuando nos referimos ya a los *recursos*, estamos hablando de aquellos de los que dispone la organización. Esto inevitablemente nos remite al funcionamiento de la propia organización y al concepto de «eficiencia». Aunque calidad y eficiencia han sido empleados como sinónimos, lo cierto es que no lo son. La eficiencia implica el estricto control y distribución de los recursos (no existe desperdicio de recursos), mientras que la consecución de la calidad (como término absoluto) no hace necesaria alusión al gasto o empleo de recursos ni factores productivos (Cordero et al., 2006). Estos mismos autores sí que identifican, de forma lógica, «eficiencia» con «calidad en la gestión».

En este momento, debemos aludir con especial énfasis a los recursos humanos en la empresa. El personal –el cual compone el recuro humano de la empresa– se considera un factor clave, incluso por delante de otros recursos, en el logro de la calidad y la competitividad. Existen así una serie de creencias (Martínez Mut, 1991, p. 121) en relación a los recursos humanos y a la calidad.

- Empleado/a como un individuo que piensa ("ser pensante"). De este sujeto y de su experiencia profesional pueden obtenerse una serie de ideas que mejoren su trabajo y la empresa en general.

[238] Nos estamos refiriendo aquí a la *calidad total*, proceso en el que se encuentran implicados en su estimulación y aplicación todos los integrantes de la organización y todas las áreas que la componen. El cliente es el elemento central de todo y el objetivo fundamental que se propone desde la *calidad total* es la de rentabilizar la empresa.

- Aprovechamiento del potencial humano de la empresa sólo a través de estrategias participativas y motivadoras.
- Reforzamiento, reconocimiento y puesta en práctica de las sugerencias y propuestas de los empleados/as (individuales y/o grupales) por parte de la empresa.
- Implantación de un nuevo enfoque de liderazgo dentro de la empresa, en el que se tengan en cuenta las necesidades del recurso humano de la empresa en conjunción con las metas y el proyecto empresarial propuesto.

Finalmente y situándonos en la línea *objetiva*, debemos referirnos aquí a la perspectiva de la calidad desde los resultados finales obtenidos tras el proceso. Podría compararse con la "calidad percibida" que mencionaba Bayón (2002) en su trabajo, que hacía referencia la calidad que finalmente el cliente percibe de un producto o de un servicio (en comparación con sus expectativas esperadas). Es el resultado final, lo que el productor o empresa obtiene tras la culminación del proceso. En este momento final, es posible valorar si los resultados alcanzados se ajustan a los niveles de calidad que se han establecido como óptimos. De ahí esa objetividad, pues se manejan datos reales y pueden compararse con estándares previos.

Si la gestión de la calidad en las empresas busca como meta esencial conseguir la calidad que demandan los clientes, no es posible manejar todas estas perspectivas aisladamente; deben estar interrelacionadas (Moyano et al., 2011). No obstante, es posible emplear sólo una de ellas en función del momento en el que nos situemos o según los intereses de la organización.

También nos parece esencial hacer mención a las ***dimensiones y principios de la calidad.*** Garduño (1999) se refiere a dos dimensiones concretas: la *dimensión* meramente *descriptiva*, en la que simplemente se establecen unas valoraciones sobre los procesos, recursos y resultados del ámbito en el que determinar la existencia de calidad; y la *dimensión explicativa-relacional*, en la que es necesario determinar la *vertiente REEEC*[239], esto es, determinar su *Relevancia*, *Eficacia*, *Eficiencia*, *Efectividad* y *Congruencia*[240].

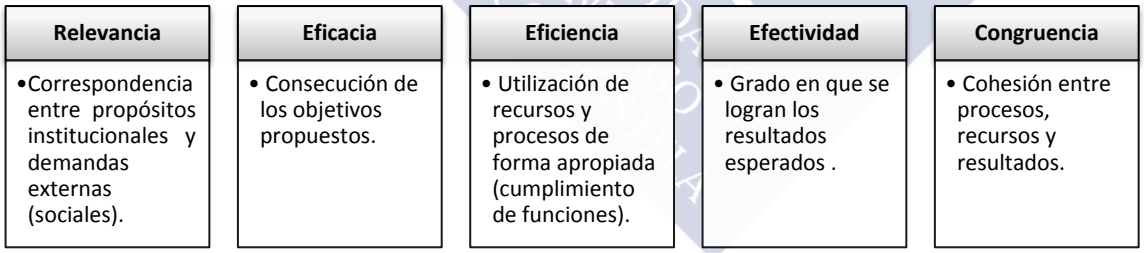


Figura 52. Vertiente REEEC (o dimensiones explicativas de la calidad). Fuente: elaboración propia según aportaciones de Garduño (1999)

Siguiendo las especificaciones de cada una de estas dimensiones es posible explicar la tipología de calidad que se desea implantar o se realiza en una organización o empresa determinada.

Al mismo tiempo, podemos mencionar una serie de ***principios básicos***[241] que sirven de base en aquellos procesos centrados en la calidad.

[239] Nomenclatura y acrónimo empleados por nosotros en este trabajo y que hace referencia a las *dimensiones explicativas de la calidad* que Garduño (1999, p. 99) emplea en su trabajo.
[240] De hecho, esta es la explicación básica y concretizada del modelo que este autor propone en el artículo de investigación consultado.
[241] Zabalza (2007) recoge los principios básicos de la calidad de la obra *La calidad de la buena administración* (1992), de Kazuchika Sat.

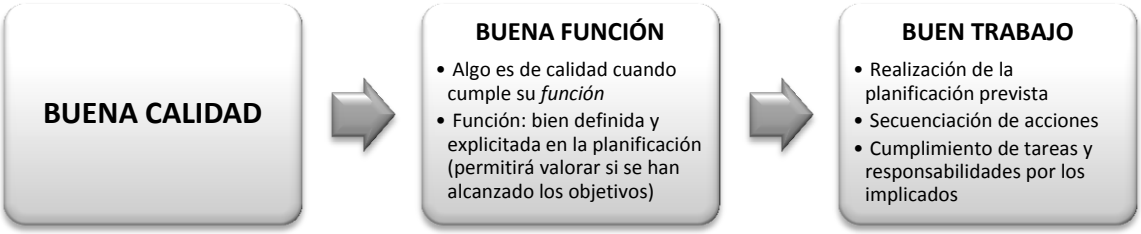


Figura 53. Principios de la calidad. Fuente: elaboración propia según Zabalza (2007, p. 36)

De esto se deriva que la buena calidad en un producto, por ejemplo, depende de que este cumpla la función que tiene asignada fielmente en las planificaciones elaboradas por la organización y de que cada uno de los implicados lleve a cabo sus tareas debidamente (buen trabajo), debiendo estar definidas y secuenciadas igualmente en los planes de la organización. Añadiríamos aquí otro indicador o principio de calidad mencionado por Zabalza, expresando que "(...) una cosa es de calidad cuando responde adecuadamente a las demandas del cliente" (1999, p. 122).

Identificamos una serie de ***elementos*** imprescindibles para la consecución de la calidad en cualquier ámbito, tales como:

- Planificación/planificaciones de la organización.
- Recursos (humanos, infraestructurales, financieros...).
- Realización de procedimientos ajustados a los planes.
- Resultados alcanzados.
- Valoración de la adecuación de los productos (clientes).

En esta misma línea, Bayón (2002, p. 497) establece cinco claves de calidad, es decir, una serie de fundamentos que la organización debe hacer suyos, integrándolos en la propia estructura, cultura y concepciones de la empresa, para lograr este aspecto. Estas cinco claves serían:

- La *calidad como compromiso de la dirección*. "(...) los directivos deberán estar 'obsesionados' con la calidad" (Íd.), siendo ellos mismos ejemplo y motivación de los recursos humanos de la empresa. Pero además, deberán estar en constante búsqueda de aquellos procesos o situaciones en los que la calidad esté ausente para poner la solución precisa.
- La *calidad como método*. Establecimiento de métodos concretos para la implantación y desarrollo de la calidad en la organización. Atisbamos dos elementos que para nosotros tienen una gran importancia (Barreira, 2013a):
    a. La elaboración de un *mecanismo o metodología* que funcione como *«guía» de los procesos de elaboración, desarrollo y efectos*, bajo unas cotas de calidad deseadas (calidad del diseño y del proceso/fabricación). Se trata de hacer que la rutina laboral y se base en la calidad.
    b. El establecimiento de un *mecanismo de control*, en el que podemos *identificar las directrices de calidad*, así como las *formas de medir* y precisar si la elaboración y el resultado final de un producto, actividad o servicio se pueden estimar como *de calidad*.
- La *calidad como herramienta preventiva*. Evitar en todo lo posible los errores e instaurar el funcionamiento paliativo de problemas una vez se presenten. Aquí se

implica fielmente ese sentimiento que toda la organización debe compartir, que no es otro que el de hacer las cosas bien a la primera.

- La *formación como impulsora de la calidad*. La formación se convierte en una herramienta útil no solamente para iniciar procesos de calidad en la empresa sino también para proporcionar a los trabajadores las capacidades y habilidades necesarias para asimilarla en su propio trabajo. Para ello, Bayón (2002 p. 497) señala que "los procesos de calidad deben incluir programas de educación constantes".
- La *calidad como orientación hacia el cliente*. Simplemente volver a retomar una cuestión muy importante: el cliente es el que marca los niveles de calidad de los productos o servicios que la organización realice. La empresa deberá, por tanto, conocer qué es lo que demandan los clientes y cómo lo desean a través de, por ejemplo, simples encuestas de opinión.

Finalmente, no podemos dejar de señalar que a medida que el término *calidad* evolucionaba, también lo hacían los modelos y estrategias asociadas a su consecución. A este respecto, cabría señalar la diversidad de ***modelos de gestión de calidad*** existentes según el período temporal y el territorio en el que nos situemos ya que, como hemos visto a lo largo de estas líneas, la calidad no ha sido observada de la misma manera o con los mismos modelos en el ámbito anglosajón que en el europeo, por ejemplo. Tampoco debemos confundir, como así ponen de manifiesto Domínguez y Lozano (2005) modelos con Normas de Certificación de la Calidad (cuya evolución también ha sido amplia)**.** Los modelos establecen el marco general de cómo se entiende la calidad en las organizaciones (políticas, procedimientos, prácticas, criterios, recursos, etc.) siendo establecidos para guiar y valorar si la actuación empresarial ha convergido en la asunción de la calidad en todas sus vertientes. Es decir, si se trata de un proceso transversal a todas las áreas organizativas.

Entre los modelos de gestión de la calidad que podemos mencionar se encuentran el Deming, el Malcolm Baldrige y el EFQM, cuyo funcionamiento se realiza en Japón, EEUU y Europa respectivamente.

Las normas, por su parte, tratan de «certificar» la existencia de procesos de calidad en las empresas y no necesariamente tienen por qué dirigirse a la totalidad de la organización; pueden centrarse en aspectos puntuales de la empresa. No establecen el marco de cómo deben ser los sistemas de calidad sino que establecen los requerimientos mínimos que deberían tener dichos sistemas. A través de la evaluación (externa e interna) se concluye si han sido alcanzados dichos requerimientos, siendo en este caso la evaluación externa, por parte de organismos acreditados, lo que verdaderamente conlleva a la *certificación* de organizaciones en el marco general de la calidad.

Cuando hablamos de calidad –al igual que de buenas prácticas– debemos hacer referencia a una serie de documentos de referencia donde podemos encontrar una serie de "orientaciones, consejos o instrucciones que indican cómo actuar" (Cabré, 2010, p. 8). Son las *normas ISO* las que principalmente se referencian al hablar de certificación de calidad. Publicadas y establecidas en 1987 como Normas ISO 9000 por la Organización Internacional de Estandarización[242] (ISO, en sus siglas en inglés), promueven esa serie de requerimientos y líneas mínimas que deben cumplir los sistemas de calidad de manera amplia, teniendo en cuenta la multiplicidad de organizaciones y empresas que pueden existir a nivel mundial y a nivel de sector de actividad. El proceso de certificación de una empresa es sencillo pues cuando estas:

[242] Está compuesta por organismos de certificación y calidad de la mayor parte de países del mundo.

Desean demostrar que tienen un sistema de Gestión de la Calidad y que este cumple con los requisitos establecidos en las Normas ISO 9000, pueden solicitar la certificación, que es llevada a cabo por organismos acreditados a este propósito, los cuales verifican a través de una auditoría el cumplimiento de la efectividad del sistema" (Domínguez y Lozano, 2005, p. 63).

La certificación no se otorga para un producto o servicio sino para los procedimientos que dan como resultado aquellos. Como hemos advertido, la evolución de estas normas ha sido bastante amplia; la última versión data del año 2008 (ISO 9000:2008) y a ella debe acudir la empresa si desea realizar el proceso de certificación.

4.1.2 La Gestión de la Calidad Total (GCT) e implicaciones del *benchmarking*.

La GCT o Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management, TQM*) es un proceso de gestión de la calidad a todos los niveles de la empresa (departamentos y niveles de la jerarquía) y a los productos y servicios que esta ofrezca, con el objetivo de conseguir ventajas sostenibles a largo plazo sobre el resto de competidores. Cuatrecasas (2005; cit. en Moyano et al. 2011, p. 335), establece como características fundamentales, las siguientes:

a. Satisfacción total de las necesidades de los clientes (externos e internos[243]).
b. Implicación de la dirección, líder activo en el proceso.
c. Implicación total del personal, a través de la formación y la participación.
d. Enfoque de mejora continuada en todas las actividades, procesos y niveles de la organización.
e. Trabajo en equipo.
f. Enfoque proactivo (análisis para la prevención de las problemáticas antes de su aparición).
g. Establecimiento de sistemas de calidad que garanticen su refuerzo e implantación.

Son cinco los aspectos básicos de la GCT: la implicación del personal, la mejora continua, las Técnicas de Taguchi, las herramientas de gestión de la calidad total y, finalmente, el *benchmarking*.

En primer lugar, la *implicación del personal*. Engloba una serie de cuestiones especial interés como es la cultura organizacional y, más concretamente, el cambio cultural al que es preciso llegar para conseguir la calidad total. En este cambio cultural entra en juego la consciencia de todos los miembros de la organización de que deben satisfacer las necesidades de unos y otros en el momento justo y preciso. En definitiva, llevar a cabo todos los procesos una sola vez de manera correcta de manera que los resultados sean satisfactorios.

Otra cuestión que entra en juego en la implicación del personal es conseguir el desarrollo de cada individuo. Esto se logra mediante programas formativos de carácter continuo basados en la calidad así como experiencias de motivación, comenzando por la dirección de la empresa. Junto con esto, también se mencionan los incentivos (económicos, estancias pagadas por la empresa, reconocimiento público, etc.) como otro medio motivador de los empleados; unas recompensas que pueden darse si se han obtenido altas cotas de calidad en el trabajo de cada uno de ellos.

Y finalmente, el trabajo en equipo es otra cuestión esencial a la hora de conseguir la implicación del personal. Los círculos de calidad[244] son el principal paradigma de ello,

[243] Recordemos que los *clientes externos* son aquellos que compran el servicio y/o producto que proporciona la empresa. Pueden ser individuos u otras empresas. Por su parte, los *clientes internos* son los miembros de la empresa. Tal y como afirman Moyano et al. (2011) cada miembro de la empresa tiene clientes internos, es decir, los otros miembros de la organización. Y su trabajo es dependiente, a su vez, de otro de los miembros de la empresa.

grupos de trabajo en donde gracias a la valorización del recurso humano se trata de desarrollar y controlar la calidad dentro de la organización, así como mejorar la empresa en general.

En segundo lugar, la *mejora continua* como su nombre indica persigue el perfeccionamiento continuado de las actividades y procesos dentro de la empresa de tal forma que se llegue a la excelencia en la gestión. Esto implica un dominio y comprensión de los objetivos y metas de la organización (Van den Berghe, 1998). Se establece un proceso cíclico en cuatro pasos (Deming, 1989) para conseguir esta *mejora continua*: PHRC o *Planificar, Hacer, Revisar y Comprobar*[245].

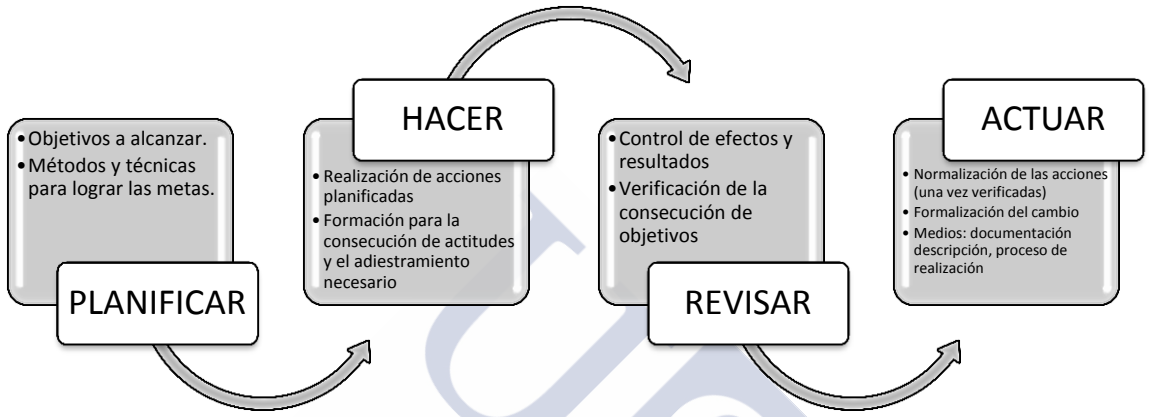


Figura 54. Fases de la Mejora Continua. Fuente: elaboración propia según Deming (1989) y Cuatrecasas (2005; cit. en Moyano et al., 2011, p. 336)

Se trata de un proceso cíclico que tiene muy presente al cliente, en su faceta externa e interna, y fundamentalmente sus requerimientos, sobre todo en la primera fase del proceso (*planificar*), para a continuación, llevar a cabo aquellas acciones necesarias para satisfacer dichos requerimientos (*hacer*). En la tercera fase (*revisar*) se atendería a las posibles desviaciones que puedan producirse y, finalmente, integrar y desarrollar actuaciones (*actuar*) que rectifiquen la marcha de los resultados a obtener (Carnota, 2011, p. 166).

Otro de los aspectos básicos de la GCT son las *técnicas de Taguchi*, una serie de métodos y técnicas que Genichi Taguchi[246] (a partir de las contribuciones de Deming) estableció basándose en dos ideas principales: el buen diseño del proceso de producción (etapas y fases) y del propio producto, en base a unos criterios de solidez, robustez y calidad previamente fijados. Las técnicas que esta autor propone precisamente se centran en la selección de las mejores combinaciones de variables para diseñar un buen proceso productivo y un buen producto.

No debemos olvidarnos de los modelos o *herramientas de gestión de la calidad*, que se diferencian en función del ámbito geográfico a escala mundial. Sirven pues "para

[244] Los *círculos de calidad* se componen de grupos de trabajadores (no más de 10) que se reúnen de manera voluntaria para intentar solucionar las problemáticas surgidas en sus respectivas áreas o departamentos de trabajo y para proponer sugerencias de mejora. Su éxito, en Japón fundamentalmente, radicó en que los directivos y gerentes fueron capaces de considerar y asumir las sugerencias que los trabajadores realizaban (Domínguez y Lozano, 2003). Estos *círculos* fueron una de las aportaciones de Karou Ishikawa (1915-1989), junto con las *siete herramientas básicas de administración de la calidad*, o el "diagrama causa-efecto" que favorece el análisis de las problemáticas y el establecimiento de soluciones respecto de los procesos, productos y servicios (Carnota, 2011).

[245] En sus siglas en inglés sería PDCA (*Plan, Do, Check, Act*).

[246] Genichi Taguchi (1924-2012), se centra en el desarrollo de su trabajo desde la óptica de la "pérdida de calidad" en los años 70, es decir, las pérdidas económicas por razón de la mala calidad.

valorar el grado de aproximación a la excelencia de las organizaciones"[247] (Moyano et al., 2011, p. 349). Así, es posible hablar del M*odelo Malcolm Baldrige*, en Estados Unidos; el *Modelo EFQM*, en Europa; y, el *Modelo de Deming*, en Japón.

Es importante para nosotros atender al *Modelo EFQM* ya que nuestro trabajo se sitúa, en una escala más amplia, a nivel europeo. Se denomina con estas siglas porque son las propias iniciales del organismo impulsor del modelo: la *European Foundation for Quality Management* (EFQM); en español denominada Fundación Europea para la Gestión de la Calidad[248]. También denominado Modelo de Excelencia Europeo, sus inicios datan del año 1991 –se establecían ya unos criterios para la evaluación de las empresas, de modo que estas pudieran reconocer sus cotas de excelencia–, continuando en su desarrollo mediante varias revisiones a lo largo de estas décadas. Concretamente, la última data del año 2011. En la actualidad, el modelo consta de ocho principios básicos de la excelencia[249], integrado transversalmente a todo el modelo. Al mismo tiempo, el modelo se estructura en torno a nueve criterios agrupados en dos categorías:

- Agentes: liderazgo; personas; estrategia; alianzas y recursos; procesos, productos y servicios. Este grupo representa el qué y él cómo la organización lleva a cabo sus actividades clave.
- Resultados: resultados en las personas, resultados en los clientes; resultados en la sociedad; resultados clave. Este grupo representa aquellos resultados que se están alcanzando.

Van den Berghe (1998) señala también que este modelo ha sido adaptado al sector educativo[250] y ha constituido la base para la creación de modelos y sistemas de certificación adaptados a empresas, sectores económicos, etc.

Finalmente, aunque no menos importante, dada la temática de este trabajo, debemos hablar del ***benchmarking***, al que dedicaremos el siguiente epígrafe para más profundización en el tema.

4.1.3 El Benchmarking: técnica para la gestión de la calidad

El *benchmarking* se sitúa en el marco de herramientas, técnicas o enfoques destinados a la gestión de la calidad, surgidos a finales de la década de los años noventa, para hacer frente a las enormes transformaciones producidas en los mercados productivos con los fenómenos de la globalización y la expansión de las TIC esencialmente. Todo ello crea un caldo de cultivo en el que las empresas deben buscar nuevas formas de sobrevivir y de competir a una escala más amplia (mundial) teniendo como referencia fundamental los recursos intangibles –conocimiento, recursos humanos y su capital–, para buscar ventajas competitivas y revalorización sobre el resto de organizaciones.

Si bien la mayor parte de los enfoques y herramientas de gestión surgidos a finales del s. XX coinciden en sus planteamientos básicos[251], parece que la concreción del

[247] Su utilización también sirve para concursar en los premios que anualmente convocan las diferentes instituciones gestoras de cada uno de los modelos.
[248] Este organismo recibió el apoyo institucional de la Comisión europea (UE) y de la Organización Europea para la Calidad.
[249] Estos principios son: (1) Conseguir resultados equilibrados; (2) añadir valor para los clientes; (3) liderar con visión e integridad; (4) Gestionar por procesos; (5) Alcanzar el éxito a través de las personas; (6) Fomentar la creatividad y la innovación; (7) Construir alianzas; (8) Responsabilizarse de un futuro sostenible (Moyano et al., 2011, p. 350).
[250] Señala este autor la existencia de un modelo "PROZA", en Bélgica, en el cual se incluye detalladamente a la enseñanza profesional (Van den Berghe, 1998).
[251] Estos planteamientos básicos serían: "orientación hacia el cliente, maximización de actividades de alto valor añadido, participación del personal, trabajo en equipo, compromiso y liderazgo de la dirección, organización por procesos y hechos (medición), y mejora continua y aprendizaje organizativo" (Intxaurburu y Ochoa, 2005a, p. 75).

benchmarking desde el punto de vista teórico y práctico ha sido y sigue siendo compleja, convirtiéndose en un reto para los diversos autores que estudian esta cuestión (Intxaurburu y Ochoa, 2005a), pues se trata de un término dinámico y en constante evolución, con unos orígenes difusos[252] y con una amplia gama de ámbitos de aplicación –no solamente la empresa–. Todo ello provoca que sea muy difícil establecer una definición de *benchmarking* unívoca y manejada a nivel global, o incluso un corpus teórico que guíe la investigación en este campo –se habla de este constructo como una técnica o herramienta de gestión estratégica, como una filosofía de gestión empresarial vinculada con la mejora continuada; etc.–. En su recorrido por la literatura teórica acerca del benchmarking, Moriarty y Smallman (2009) afirman que básicamente predominan documentos sobre utilidades, estudios de caso o innovaciones[253], lo que para estos autores supone una brecha en la investigación, conceptual ya que no existen «definiciones primarias»[254] clarificadoras sobre benchmarking. En el campo de la disciplina Social y Educativa, estos escollos no nos resultan ajenos. Muchos conceptos que manejamos poseen multiplicidad de acepciones y en la mayoría de los casos se encuentran en constante evolución, a la par de las transformaciones de la sociedad y del ámbito en el que más concretamente se sitúan. A pesar de estas dificultades, trataremos de ofrecer aquí una breve contextualización y descripción, utilizando aportaciones recientes en cuanto a la temática, ya que consideramos el benchmarking la «antesala» de una de las cuestiones que manejamos en nuestro trabajo: las *buenas prácticas*.

El término *benchmark* es un término procedente del ámbito de la topografía que, etimológicamente, se utilizaba para referirse a la práctica de establecer marcas en el suelo para colocar de manera correcta los instrumentos topográficos. Martin y Webb (2004, p. 34) hablan de "números, medidas y estándares que identifican las diferencias entre una institución y otras". De esta forma se garantizaba que las mediciones posteriores se realizaban en el lugar exacto. Consecuentemente, *benchmarking* se refiere al proceso de búsqueda e identificación de esos puntos de referencia, pero también a organizarlos de manera favorable a la tarea (Moriary y Smallman, 2009). Una posible definición de este término es la que Sarries y Casares (2008, p. 102) recogen y que establece que el *benchmarking* "es una técnica sistemática que se utiliza para buscar la información necesaria que permita identificar las mejores prácticas de fuera de nuestra compañía con el fin de enriquecer la gestión de nuestra organización con ideas innovadoras". Es posible entonces, hablar de tres aspectos que entran en juego aquí: un estado deseable de las circunstancias, la situación anómala que se vive en el momento y el proceso para alcanzar ese estado deseable.

4.1.3.1 Orígenes del benchmarking

Sin profundizar en demasía[255] convendría detenernos por un momento en los inicios de esta técnica, lo que nos dará una idea de ese dinamismo e imprecisión conceptual al que

[252] Autores de un sector de la literatura especializada consideran que las actividades que se desarrollan dentro de la metodología y teorías del *benchmarking* se han empleado con anterioridad a sus orígenes formalmente establecidos; no obstante, parece no existir documentación alguna de prácticas o experiencias de organizaciones que hayan utilizado esta metodología o herramienta (Intxaurburu y Ochoa, 2005a).

[253] Temáticas a nivel global en la literatura estudiada entre 1986 a 2002, al igual que en una publicación objeto de análisis –"*Benchmarking: An Internatinoal Journal*– entre los años 1994 y 2008.

[254] Los autores denominan *definiciones primarias* a aquellas definiciones de carácter teórico aunque provengan de la experiencia y actividad humana (Moriary y Smallman, 2009, p. 485).

[255] Existen numerosos trabajos alrededor de esta cuestión. Podríamos mencionar a autores norteamericanos como Camp (1989); Spendolini (1992), Watson (1993) o Boxwell (1995), citados todos ellos en los trabajos de Gurutze Intxaurburu (2005, 2007, 2010), una autora (de entre muchos) que ha tratado la cuestión del benchmarking en España en el ámbito de

nos referíamos. Los orígenes[256] del *benchmarking* –bajo esta designación– podemos situarlos en los años setenta en Estados Unidos, concretamente en la gestión de empresas de corte industrial (Muñoz Leiva, 2003). Fue la empresa Xerox Corporation –empresa norteamericana de fotocopiadoras y de sus componentes– la que en 1976 utiliza el término por primera vez, siendo acuñado formalmente por Robert C. Camp[257] en su obra, *Benchmarking: The Search for industry Best Practices which Lead to Superior Performance* (1989), tal y como indican Sarries y Casares (2008). Lo define como la "búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente (...) para desarrollar procesos de negocio y de trabajo que incluyan «las mejores prácticas» y establecer metas de desempeño racionales" (Camp, 1989, cit. en Intxaurburu, Ochoa y Velasco, 2007, p. 21). Xerox se encontraba en un momento de pérdida de competitividad y de cuota de mercado, por lo que decidieron establecer posibles soluciones. Partiendo de la reingeniería inversa de producto[258] y del análisis de las empresas competidoras en el mismo sector, Xerox fue desarrollando experiencias de análisis de información que culminaron en un proceso metodológico cuyo adalid era una herramienta nueva de gestión: el *benchmarking.*

Dicho proceso metodológico se caracterizaba en este período inicial por ser continuado y estructurado, y centrarse en la comparación de estándares o indicadores (según las metas alcanzadas por empresas excelentes o líderes en su sector), además de tener una marcada perspectiva externa –pone el foco en lo que se está desarrollando fuera de la empresa con la finalidad de mejorarla internamente–.

El proceso fue popularizándose entre diversas compañías a lo largo de la década de los ochenta, gracias también al premio del ámbito norteamericano *Malcolm Baldridge*, que exigía a los ganadores no sólo la transferencia de información con otras organizaciones sobre las mejoras realizadas para ayudarlas en su desarrollo, sino que los criterios del mismo premio obligaban a las empresas a actualizar la información y desarrollar comparaciones de manera puntual (Intxaurburu y Ochoa, 2005b). No obstante, a principios de los noventa, el único manual que seguía perviviendo sobre benchmarking era el elaborado por Camp, así como diversos artículos científicos que comentaban casi las mismas experiencias para acercar a los lectores esta cuestión.

El proceso continúa en expansión a organizaciones de carácter muy distinto al empresarial, por ejemplo, organizaciones vinculadas al ámbito sanitario, educativo o gubernamental[259] donde se ponen en marcha modelos basados en herramientas evaluativas

---

la organización empresarial. Y aclaramos lo de «norteamericanos» porque, tal y como se comprobará en el grueso del texto principal, los inicios «formales» del benchmarking se sitúan en el contexto empresarial de EEUU.

[256] Tal y como hemos señalado en líneas anteriores, existen autores que sitúan la calidad, y por ende, el *benchmarking* como bases teóricas de las investigaciones de Taylor sobre el método científico de la organización del trabajo a finales del s. XIX. No obstante, el término surgirá tal y como lo conocemos en hacia finales del s. XX por lo que trataremos de hacer un breve recorrido histórico por el desarrollo y consideraciones de este término desde estas fechas.

[257] Robert C. Camp no solo ayudó a la empresa Xerox a poner en marcha esta herramienta para reflotarla de los numerosos problemas de competitividad que venía padeciendo; fue también autor pionero y desarrollador de este proceso tras la labor desempeñada dentro de esta empresa.

[258] Es un proceso que trata de recoger información o el propio diseño de un producto para establecer cómo fue elaborado, qué materiales y qué medios o instrumentos son necesarios y qué hace que funcione en el mercado. Más información en la Enciclopedia Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Ingenier%C3%ADa_inversa] o en el trabajo que E. Jiménez, S. Ontiveros, R. Moroyoqui, G. Luna y J. Huberto incluyeron recientemente bajo el título de "La ingeniería inversa y sus aplicaciones en la educación en ingeniería, dentro de la obre de Ledesma, R., Arreguín A., Moreno, E. (coords.). *Ciencias de la Ingeniería y Tecnología Handbook T-II: Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos*. Mexico: ECORFAN (pp. 224 - 235).

[259] La Comisión Europea ha desarrollado una serie de iniciativas de promoción del *benchmarking* como una herramienta de gran utilidad para la industria europea. Una de estas iniciativas se denomina *Benchmarking in Europe*, la cual incluye

para conocer el estado de las organizaciones (diagnóstico de la realidad) y ofrecer así desde las administraciones servicios para mejorar la competitividad. Tal y como reflejan Intxaurburu et al. (2007, p. 23), "(...) el tipo de benchmarking que se fomenta con el apoyo de la financiación pública se asemeja a la evaluación comparativa, recibiendo la denominación de diagnóstico, que a un proceso de aprendizaje y mejora". Esta situación es un reflejo de lo que acontecerá en Europa cuando por fin el *benchmarking* haga su aparición en las organizaciones públicas –además de en empresas, sectores económicos o regiones–, pasada la segunda mitad de la década de los noventa. Tardíamente si tenemos en consideración el momento en el que surge en EEUU.

La Comisión Europea considera que el benchmarking se sitúa en un plano superior al análisis de la competitividad y que beneficia a las empresas que lo utilizan para adaptar experiencias o ideas cuyo buen funcionamiento ha sido demostrado. De ahí se deriva la promoción que la Comisión realizó sobre su utilización en diversos entornos empresariales. En el ámbito europeo (Intxaurburu et al., 2007) destacan, en primer lugar, el *Microscope Manufacturing*, cuyo objetivo principal fue adaptar la herramienta PROBE bajo el auspicio del Programa europeo ADAPT. La herramienta informática PROBE inicialmente fue concebida para favorecer y facilitar la autoevaluación de empresas de manufactura, pero con el Proyecto *Microscope* aparece la necesidad de comprobar cómo es la situación de estas empresas con el objetivo de mejorar su competitividad en el mercado. Para ello, se adapta dicha herramienta informática con el apoyo de financiación pública.

La segunda experiencia en Europa a destacar a mediados de los noventa es el *Benchmark Index*, creada por el Dpto. de Industria y Comercio del Reino Unido con la finalidad fundamental de optimizar la competitividad las empresas del entorno británico. En esta experiencia también intervienen órganos públicos europeos y estatales procedentes de diversos países miembros de la UE –Comisión Europea y agencias públicas de desarrollo económico, entre la que destaca la SPRI[260] española–, dando como resultado una base de datos la cual es gestionada de manera privada pero promocionada públicamente por los estados miembros y por el modelo EFQM.

Su aplicación en el sector gubernamental de diversos estados miembro de la UE trajo enseguida mejoras a nivel sanitario y educativo. Señala Muñoz Leiva (2003, p. 23) que en Alemania, p. e., la aplicación del benchmarking ha generado un proceso de modernización de la gestión de la educación superior. De esta misma manera, Holanda lo aplica al ámbito sanitario en donde se ha obtenido resultados destacables en cuanto al cuidado de pacientes (innovación en técnicas, herramientas, etc.).

El caso de España parece adolecer de iniciativas en este sentido y las que existen, se sitúan mayoritariamente en el ámbito gubernamental. Desde el Ministerio de Trabajo se publica la *Guía Metodológica de Benchmarking* (para la labor que desarrolla el Instituto Nacional de la Seguridad Social), manual que se presenta como una herramienta para las Administraciones Públicas, teniendo en cuenta el modelo iniciado por Xerox en su momento, debido al entorno tan cambiante al que se enfrenta en la actualidad la Administración. La herramienta tiene como elemento central al ciudadano como cliente de los servicios públicos al cual es preciso satisfacer. Más recientemente encontramos con

a gobiernos y administraciones públicas de diversos Estados miembro que utilizan el *benchmarking* e introducen buenas prácticas en toda la Comunidad Europea (Muñoz Leiva, 2003).

[260] *Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial*, agencia de desarrollo creada por el Gobierno Vasco a principios de los años ochenta. Sus objetivos son favorecer la promoción industrial a través de apoyos gubernamentales y la creación de nuevas empresas, así como la expansión de las ya creadas. Igualmente, es factor esencial de esta agencia favorecer la colaboración entre las empresas y apoyar proyectos de contenido tecnológico. Más información en http://www.euskomedia.org/aunamendi/110495 y en www.spri.eus/es/

otro manual destinado al ámbito sanitario para la gestión y administración de los espacios clínicos (*Benchmarking de buenas prácticas en la gestión de riesgos y políticas de reordenación del gobierno clínico en el ámbito hospitalario*[261]), publicado por el Ministerio de Sanidad en el año 2008.

Si revisamos la literatura y documentación existente acerca de aquellas iniciativas que se desarrollan a nivel empresarial, parece que predomina la documentación en la que se relata la aplicación del benchmarking en numerosas empresas españolas y qué se ha obtenido con la experiencia. El relato de las prácticas desarrolladas por diversas compañías es el foco de atención en la literatura científica que se genera en nuestro país, reproduciéndose así el mismo fenómeno que ya se había ocasionado en EEUU en los primeros coletazos del benchmarking. Ello ha derivado en muchos momentos en la publicación y difusión de manuales por sectores concretos de actividad o la escenificación escrita de las etapas que cierta empresa ha realizado en cuando a la puesta en marcha del proceso de benchmarking.

Lo que sí es cierto es que, tanto a nivel gubernamental como empresarial, las diversas experiencias realizadas y plasmadas en la documentación que ha sido posible encontrar, se han basado mayoritariamente en el análisis, comparación, transferencia e implementación de prácticas de otros países, algo entendible dada la tardanza con la que el benchmarking ha irrumpido en el estado español.

De este periplo evolutivo, pueden extraerse una serie de *lecciones* que toda empresa debería tener en cuenta:

- (...) es más importante conocer *cómo* se ha llegado a ciertos resultados («el proceso») que los propios resultados en sí (producto, desempeño, productividad, etc.)".
- (...) el *benchmarking* se puede aplicar en cualquier área de la empresa".
- y (...) la comparación se ha de realizar frente a cualquier empresa excelente, sea competidora o no (Intxaurburu y Ochoa, 2005a, p. 83)

4.1.3.2 Tipologías de benchmarking

El recorrido anterior nos permite, entre otras cosas, extraer una diferenciación clara de distintos tipos de benchmarking, derivadas de cómo se entiende el término (y la propia metodología) en cada momento, así como de los pasos o fases que lo componen (acciones a desarrollar). Podríamos distinguir entonces entre lo que nosotros denominamos ***benchmarking «restringido»*** o **"*de diagnóstico*"** y el **"*benchmarking extenso*"** (Intxaurburu et al., 2007, p. 26-27).

El primero de ellos equipara benchmarking a evaluación comparativa y en esta tendencia se situaría, por ejemplo, Muñoz Leiva (2003, p. 9). Se trataría de una herramienta útil en el campo empresarial, para evaluar los productos, servicios y prácticas, comparándolos con los de los competidores directos (y/o líderes), con el objetivo de introducir mejoras continuas en la organización. En definitiva, es preciso establecer qué áreas de la empresa es preciso mejorar (debilidades y fortalezas) y establecer un «estándar» o «*benchmark*[262]» externo, una referencia concreta que la empresa utiliza para alcanzar mayores ventajas competitivas sobre sus contendientes en el mundo productivo. Esta

[261] Es posible consultar y descargar el manual completo en la siguiente referencia electrónica: http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/BenchmarkingGestionRiesgosGobiernoClinico.pdf [Consultado: 17/11/2014].

[262] Es el indicador de las prácticas, experiencias o procesos que se pretenden transferir a nuestra organización, procedente de la empresa de referencia (Badía y Bellido, 1999; cit. en Intxaurburu, Ochoa y Velasco, 2007, p. 24), establecido mediante comparación y medición.

referencia externa es utilizada por empresas más exitosas de su campo, pues explica cómo estas han llegado a cotas altas de resultados o a líderes en su sector. Lo principal aquí es:

- Establecimiento de debilidades y fortalezas internas de la empresa.
- Establecimiento de un criterio estándar o modelo que sirva para la comparación (calidad de la información –actualización, cantidad, tipo de contenidos– que se utilizará para la comparación con la empresa).
- Definición de una meta a alcanzar.
- El modelo de evaluación comparativa que se va a utilizar:
    - Conceptos y criterios de evaluación a emplear para la construcción de instrumentos de evaluación.
    - Indicadores, resultado del propio modelo.

Krajewski y Ritzman (2000, p. 223; cit. en Moyano et al., 2011, p. 339) ofrecen un ciclo integrado por una serie de fases para la ejecución del *benchmarking*[263]. Este ciclo propuesto por estos autores se identificaría con el *benchmarking de diagnóstico*, a tenor de las fases que lo componen y que nos disponemos a clarificar a continuación.



Figura 55. Fases del proceso de benchmarking de diagnóstico. Fuente: elaboración propia según Krajewski y Ritzman (2000; cit. en Moyano et al., 2001, p. 339)

La planificación (1) es el primer momento en el cual se identifica ese estándar o referencia (práctica, servicio, proceso, etc.) que se utilizará como modelo comparativo. En este momento, es conveniente planificar cómo se van a recoger la información necesaria. El paso siguiente, el análisis (2), es el momento en el que se realiza la verdadera actuación comparativa, estableciéndose las diferencias entre el rendimiento actual de la empresa y el de la empresa de referencia (según el estándar) para llegar a las causas de estas diferencias. A continuación, se lleva a cabo una etapa de integración (3) en la cual se comunican los resultados del análisis a la alta dirección para que esta establezca los recursos para alcanzar la meta o metas propuestas. Y finalmente, se llevará a la práctica, es decir, nos situaríamos en la fase de acción (4) en la cual se produciría un trabajo conjunto por equipos, en la que se implantarían las nuevas formas de actuación, realizando un seguimiento continuado de tal forma que se controle el proceso y se corrijan las imperfecciones que puedan surgir. Pasado algún tiempo de la implantación de las acciones sería preciso volver a realizar una comparativa según la referencia inicialmente seleccionada.

Este proceso no tendría por qué acabar con la adquisición o puesta en marcha de la nueva práctica o proceso de referencia. En palabras de Cuatrecasas (2005, p. 88-89; cit. en Moyano et al., 2011, p. 339) "la mejora continua debe proseguir mediante la búsqueda y aprendizaje de nuevas prácticas que permitan mantener la posición de privilegio alcanzado".

Por su parte, el *benchmarking* entendido de forma *extensa* va un paso más allá e incluye otras concepciones esenciales en el momento actual, como son la colaboración y cooperación entre empresas, el aprendizaje organizacional de los procesos establecidos y la puesta en marcha de un programa o plan de mejora. El objetivo principal va a ser,

[263] Ciclo desarrollado por la compañía Xerox cuando comenzó a introducir procesos de benchmarking.

precisamente, aprender de los procesos para lograr los resultados deseados y adaptarlos a la empresa.

Podríamos establecer como aspectos característicos e implicaciones de esta tipología de benchmarking, las siguientes: (Muñoz Leiva, 2003; Martin y Webb, 2004; Moriarty y Smallman, 2009):

- Supone la implicación de dos o más organizaciones.
- No es simple imitación (de prácticas elaboradas por otros).
- No es curiosear ni espiar. Se trata de un proceso cooperativo, con total transparencia entre organizaciones participantes.
- No es simple comparación de datos o indicadores utilizando estadísticas; más bien es una comparación sistemática, reflexionada y pensada (evaluación).
- No se trata de culpabilizar a alguien en la organización que no funciona bien; se trata de mejorar.
- Acción y cambio, es decir, supone la realización de ciertos procesos a nivel real (no leer estudios sobre una experiencia que funciona y trasladarla al propio entorno).
- Es un proceso dificultoso y parsimonioso. Requiere tiempo.
- Uno de sus resultados es el aprendizaje organizacional.
- Se produce una gestión del conocimiento de la organización.
- Adaptabilidad y flexibilidad.

De la lectura de los trabajos de Intxaurburu es posible extraer una serie de etapas para la puesta en práctica de ese *benchmarking extenso*, momentos que nos disponemos a establecer seguidamente.



Figura 56. Etapas del benchmarking extenso. Fuente: elaboración propia a partir de Fernandez, McCarthy y Rakotobe-Joel (2001), Intxaurburu et al. (2005a, 2005b, 2007, 2010)

En este ciclo que hemos propuesto, el primer momento (Análisis Interno) se corresponde con el proceso analítico (1) de aquellos aspectos endógenos de la empresa –capacidad de aprendizaje, cambio e innovación; estructura organizacional; aspectos culturales y de relación, etc.–, y de las prácticas que se están desarrollando en la organización, tanto para saber si presentan carencias y/o si se ajustan a la cultura, estructura o estilo directivo existente. A continuación, se seleccionarían a los colaboradores potenciales (2) de los cuales se extraen los estándares desde los que mejorar la propia empresa. El paso número 3 se corresponde con ese momento en el cual se establece una comparación sistemática entre la información obtenida del análisis interno y de los estándares y procesos que lleva a cabo el socio colaborador de manera que se culmine en un aprendizaje de procesos excelentes. Tras la obtener los datos comparativos y en base al aprendizaje organizacional realizado, se elaboraría una planificación (4) para la actuación concreta, de manera secuenciada, momento al cual le seguiría la propia puesta en marcha del plan (ejecución). En último lugar, se sitúa ese proceso de verificación de las

acciones desarrolladas (prácticas/procesos) y de continuidad si la verificación en sí misma arroja resultados de excelencia.

Este ciclo supera al anteriormente establecido, no solamente por su ampliación en número de etapas sino también porque de su puesta en marcha se derivan mejoras competitivas, fortalecimiento de aprendizajes organizacionales y puesta en marcha de procesos de innovación más allá de la simple «imitación» de prácticas.

Con todo, ambos tipos de herramientas tienen sus ventajas e inconvenientes a la hora de ponerlas en marcha, y la elección de una u otra va a depender de los objetivos que nos planteemos con respecto a la mejora de nuestra organización. De manera general, es preciso tener en cuenta una serie de dificultades a la hora trasladar las prácticas procedentes de una organización hacia otra, o lo que es lo mismo, llevar a cabo el *proceso de transferencia* (Cox y Thompson, 1998; cit. en Intxaurburu et al., 2007, p. 29):

- Diferencias organizacionales (estructuración; cultura; sectores; etc.)
- Diferentes entornos institucionales y culturales de operatividad.
- Necesidad de conocer la metodología en profundidad (etapas, formas de actuación, técnicas a desarrollar, etc.).
- Inexistencia de un "estándar" universal a establecer en la metodología del benchmarking.
- Imposibilidad de garantizar el proceso de transferencia («que sean prácticas exitosas en una organización no significa que vayan a tener éxito en otra»).
- El benchmarking depende de la forma de aplicación y de las circunstancias particulares de cada caso.

Por su parte, la importancia del *benchmarking restringido* reside en el fomento de actitudes de análisis y de cierto criticismo hacia los procesos que se están desarrollando dentro de la organización, con la mirada puesta en el entorno, en el exterior. No obstante, deja de lado el «aprendizaje» en el proceso de mejora y de innovación que se desea conseguir; simplemente identifica los fallos de la empresa según unos modelos externos de excelencia.

En el lado opuesto, se sitúa el *benchmarking extenso*, el cual sí que tiene muy en cuenta el proceso de aprendizaje para la esa mejora de la organización. Por todo ello se mejoran aspectos como la capacidad de aprendizaje organizacional así como la cantidad y calidad de conocimiento que se genera en la empresa; la cultura organizacional y las interacciones; la definición de estrategias para llegar a las metas establecidas; y, la innovación que se genera en los propios procesos organizativos.

Aunque hemos hablado de las ventajas y desventajas de las tipologías de benchmarking, no podemos obviar algunas de las dificultades con las que se encuentran las empresas a la hora de poner en marcha este tipo de procesos. Entre estas podríamos señalar algunas como (Fernandez et al., 2001; Muñoz Leiva, 2003; Moriarty y Smallman, 2009):

- La tradición poco participativa y la excesiva jerarquización de las estructuras en muchas organizaciones.
- La falta de dirección en lo que respecta a la decisión hacia qué cuestión, ámbito o proyecto se van a dirigir los esfuerzos y recursos del benchmarking, y sobre todo, cómo se va a desarrollar todo el proceso.
- Qué organizaciones seleccionar para la colaboración e intercambio interorganizacional.
- Problemas a la hora de obtener información fiable.
- Altos costos en la recopilación de información.

- Costes temporales en la puesta en marcha del proceso de benchmarking.
- La retrospección generada en el proceso puede dificultar las ventajas competitivas en mercados en constante movimiento.
- Dificultades a la hora de establecer mecanismos de transferencias de prácticas.
- Dificultades a la hora de hacer llegar buenas prácticas identificadas a otras áreas de la organización.
- Problemáticas en la consecución de los cambios organizativos sugeridos de manera inicial.
- Ausencia de incentivos en los procesos de toma de decisiones.

De acuerdo con los planteamientos que se han venido realizando, podemos afirmar, en relación con lo señalado por Harrington (1996, p. 3; cit. en Intxaurburu et al., 2007, p. 25), que la evaluación comparativa es una parte integrante del benchmarking entendido de manera amplia y que el benchmarking no es solo búsqueda y comparación de buenas prácticas, sino también comprensión de "cómo" se ha llegado al nivel de excelencia encontrado. Además, permite su aplicación a toda organización con prácticas excelentes, independientemente de sus características, siendo el principal tema o meta recurrente la mejora del bienestar de la organización.

Sin atender al momento temporal y a los planteamientos teórico-prácticos que se manejen, también es posible diferenciar ***otros estilos o tipologías de benchmarking***. Según la meta a lograr, por ejemplo, pueden diferenciarse una serie de estilos concretos (Zairi, 1994, cit. en Moriary y Smallman, 2009, p. 488-489; Dale, 1994; cit. en Villa Sánchez, 2006), si bien se complementarios y enriquecedoras de todos los resultados si se aplican de forma conjunta.

Por un lado, encontramos el *benchmarking* de carácter *interno*, en el cual la referencia o estándar se encuentra dentro de la propia empresa (un departamento, un área, un proceso, una división de la empresa...), tratando de extenderlo al conjunto de la organización. En otras palabras, uno de los elementos de la organización logra un éxito y rendimiento superior que el resto de los componentes organizacionales. Su principal ventaja es que la información recogida es de fácil disposición y acceso y no se producirán dificultades a la hora de corroborar su fiabilidad y a la hora de realizar la transferibilidad. Como inconveniente, señalar que el proceso podría no ser el mejor que pudiera realizarse (Fernandez et al., 2001). Es el más aplicado en el caso de aquellas instituciones que proveen de un servicio a un cliente, como p. e., las administraciones públicas.

El *benchmarking funcional* trata de comparar funciones; se buscan, en consecuencia, a aquellos individuos u organizaciones líderes en alguna función específica (recursos humanos, calidad...). Los referentes no tienen por qué posicionarse como competidores directos, lo que facilita y favorece la obtención de información sobre las prácticas realizadas. Esta es, sin duda, una de sus principales ventajas, es decir, la posibilidad de crear alianzas entre organizaciones, junto con las recompensas que pueden obtenerse de este trabajo conjunto. La desventaja viene dada, quizás, por esa adaptación concreta que hay que realizar a la organización de destino en donde se desea realizar los cambios. El *benchmarking competitivo*, a diferencia del anterior, sí se centra en la obtención de datos procedentes directamente de la competencia de la empresa. El fin último es reproducir los puntos fuertes de actuación y eliminar las deficiencias de actuación y funcionamiento. Como se puede deducir, la principal desventaja es la dificultad para acceder a información fiable –por lo que sería primordial intentar combinarlo con la primera de las tipologías citadas–, pero su éxito puede culminar con cambios que incidan en resultados productivos de gran calado.

Finalmente, hablar del *benchmarking genérico*, dentro del cual se trata de realizar una comparación de las prácticas de una organización con las prácticas de ejemplares de organizaciones que tienen un rendimiento superior. Dichas prácticas se buscan conscientemente o se observa su desempeño en la realidad. Se trata de un tipo de benchmarking más amplio ya que se desarrollan prácticas ampliamente aplicables y que mejoran el rendimiento notablemente. Las ventajas e inconvenientes son, en cierta medida, similares a las que se daban en el benchmarking funcional, es decir, las facilidades que se obtienen a la hora de aliarse con organizaciones excelentes y el arduo trabajo que debe realizarse para adaptar lo aprendido a la práctica diaria de la organización de destino.

Habría que añadir aquí otro estilo más, el *benchmarking estratégico* (Fernandez et al., 2001) se refiere al punto de referencia dentro de las estrategias que pueda desarrollar una organización de éxito (estrategias de mercado, tecnologías, costes, etc.). La ventaja vendría dada porque es posible representar una estrategia competitiva de éxito aunque el inconveniente principal sería la imposibilidad que muchas veces se plantea para imitar o reproducir una estrategia de éxito.

En sus trabajos acerca de esta herramienta o metodología, Anand y Kodali (2008; cit. Moriarty y Smallman, 2009, p. 494) llegaron a cuestionar la existencia de tantos y tantos modelos y tipologías de benchmarking, llegando a la conclusión de que sólo debía haber dos tipologías concretas: "interno y externo".

4.1.3.3 Modelos de benchmarking presentes en la literatura especializada

Nos parece necesario hacer mención a un aspecto de vital importancia y que no es otro que la existencia de diversidad de *modelos de benchmarking* propuestos por varios autores que se han adentrado en el estudio de esta materia. No trataremos ninguno de ellos en profundidad en este apartado, pues este trabajo no tiene como objetivo esta cuestión. No obstante, si nos gustaría reflejar brevemente algunos de los que se manejan en la literatura actual y que, en buena medida, aplican algunas de los estilos de benchmarking que se han incluido con anterioridad.

MODELO	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS y PASOS
Modelo de Camp (1989)	Desarrollado por Robet C. Camp, pionero en la creación y secuenciación del proceso de benchmarking gracias a su labor en la empresa Xerox. Este modelo se secuencia en una serie de pasos que nos disponemos a señalar a continuación: 1. Identificación de la «referencia» (*benchmark*). 2. Identificación de empresas susceptibles de comparación. 3. Determinación del método de recolección de datos y recopilación de los mismos. 4. Determinación de la brecha en el desempeño actual. 5. Proyección de los niveles de rendimiento a alcanzar en el futuro. 6. Comunicación de los resultados del benchmarking y logro de aceptación. 7. Establecimiento de metas funcionales. 8. Desarrollo de planes de acción. 9. Implementación de acciones específicas y supervisión del progreso. 10. Recalibración de los «referentes» (*benchmarks*). *- Posición de liderazgo alcanzado. *- Prácticas plenamente integradas.
Modelo de Spendolini (1992)	M. J. Spendolini es uno de los autores que ha trabajado la práctica del Benchmarking, ofreciendo su punto de vista en cuanto a su conceptualización, tipologías y fases. El modelo de este autor es bastante sencillo en cuanto a los pasos que establece, que son los siguientes: 1. Identificación de socios de benchmarking. 2. Recopilación y análisis de información de benchmarking. 3. Realizar las acciones oportunas.
Modelo de Watson (1993)	G. H. Watson se postula también como uno de los referentes en cuanto a la práctica del Benchmarking. Sus aportaciones han girado en torno a las pautas para establecer procesos de mejora en las empresas, a través de una serie de pasos, concretamente

MODELO	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS y PASOS
	6, que se resumen en los siguientes: 1. Planificación: comprender y medir factores críticos de éxito. 2. Búsqueda: indagar acerca de compañías apropiadas para el proceso comparativo. 3. Observación: supervisar y controlar el desempeño del proceso y analizar la diferencia de rendimiento. 4. Análisis: establecer las causas de la brecha en el desempeño. 5. Adaptación: seleccionar las mejores prácticas y modificar el entorno de la empresa. 6. Mejora: optimizar e integrar mejoras en los procesos de negocio.
Modelo de Shetty (1993, 1994)	Y. K. Shetty es otro de los autores estudiosos de los procesos de Benchmarking de manera general, intentando establecer tipologías y pasos secuenciados para su desarrollo. De este modo, es posible distinguir: 1. Identificación de la función a partir de referencias. 2. Selección de organizaciones/personas de alto rendimiento. 3. Recopilación y análisis de datos. 4. Establecimiento de objetivos de rendimiento. 5. Aplicación de planes y los resultados del seguimiento.
Modelo de *Baxter*	*Laboratorios Baxter* es una multinacional que desarrolla su labor en el ámbito sanitario (producción de equipos médicos, principalmente). Desde hace tiempo ha desarrollado el benchmarking, estableciendo un modelo de gran utilidad, compuesto por 12 pasos diferenciados. 1. Identificación del proceso de referencia. 2. Establecimiento de un compromiso de gestión. 3. Identificación del equipo de benchmarking. 4. Definición y comprensión del proceso a partir de los referentes identificados. 5. Identificación de «medidas» e implementación del cambio. 6. Identificación el «rango» e implementación de la mejora de procesos internos. 7. Identificación de socios de benchmarking. 8. Recopilación de datos procedentes de los socios de benchmarking. 9. Análisis y comparación de los datos de los socios. 10. Visitas, entrevistas a la compañía y re – análisis de los datos. 11. Implementación de mejoras y seguimiento de los resultados. 12. Continuación del proceso de benchmarking.
Modelo de la *AP&QC*[264]	El *Centro de Calidad y Productividad Americano* (AP&QC en sus siglas en inglés) establece el benchmarking a lo largo de un proceso secuenciado en 8 pasos concretos, para analizar y comparar de forma permanente cualquier proceso de una organización con aquellos que desarrollan compañías excelentes o de éxito, en cualquier parte del mundo. El fin último es obtener la información precisa para ayudar a la organización a mejorar su actuación, desempeño y rendimiento. Los pasos se constituirían de la siguiente forma: 1. Selección de un proceso o aspecto de referencia (referente). 2. Determinación del alcance del proyecto. 3. Elección de medidas pertinentes. 4. Estudio del rendimiento para impulsar las mejores prácticas. 5. Valoración de la adecuación y adaptación de las prácticas. 6. Identificación de factores culturales. 7. Planificación e implementación del cambio. 8. Medición de resultados, análisis del retorno de la inversión.

Tabla 55. Modelos de Benchmarking. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Wolfram Cox, Mann y Samsom (1997); Fernandez et al. (2001); Martin y Webb (2004); INSS (2003)

De todos los modelos presentados, quizás el que más se ajuste a la perspectiva predominante en esta época, en la cual es fundamental observar el benchmarking como un proceso de aprendizaje colaborativo, es sin duda alguna el modelo de Baxter. No obstante, no debemos despreciar en ningún caso los restantes modelos, seleccionados por la relevancia de sus autores en relación a su labor en la conceptualización del benchmarking.

4.1.3.4 Definiciones del benchmarking

Tras todo lo dicho hasta el momento, nos gustaría introducir ahora una serie de definiciones que recogen las consideraciones que se han venido realizando a lo largo de

[264] *American Productivity & Quality Center* (APQC).

estas líneas y que sintetizan, en cierto modo, qué se entiende hoy día por benchmarking. Como bien señala Kyrö (2003, p. 211) "los objetivos, las bases y la naturaleza de las definiciones [del benchmarking] han cambiado con el curso del tiempo", considerándolo como un fenómeno y un concepto evolutivo. Por tanto, creemos que esto clarificará al dónde se sitúa en la actualidad este proceso, pero también cómo se ha llegado a esta consideración.

- "(...) es un proceso formal que comienza con la exhaustiva búsqueda e identificación de las organizaciones con las mejores prácticas, continúa con un estudio detallado de las prácticas y la *performance* de la propia organización, progresa a través de visitas y entrevistas sistematizadas a las empresas identificadas y concluye con el análisis de resultados, desarrollo de recomendaciones e implementación del conocimiento adquirido sobre la mejor práctica". (Garvin, 1993).
- "El arte de conocer cómo y por qué algunas empresas desarrollan sus tareas mucho mejor que otras" (Kotler et al., 1994, 1995, 2000; cit. en Muñoz Leiva, 2003, p. 28).
- "Es una herramienta para mejorar el desempeño aprendiendo desde las mejores prácticas y entendiendo los procesos por los que son obtenidas" (O`Reagain y Keegran, 2000; cit. en Muñoz Leiva, 2003, p. 29).
- "(...) es una metodología que conlleva un proceso continuo de búsqueda, aprendizaje y aplicación de prácticas óptimas, que consiste en descubrir y conocer qué hacen y cómo lo hacen otras organizaciones, identificadas como las mejores, para así mejorar las propias actuaciones y capacidades" (INSS, 2003, p. 8).
- "(...) proceso de identificación, aprendizaje y adaptación de prácticas y procesos notables de organizaciones, tanto similares como no similares, para ayudar a una organización a mejorar su rendimiento" o "adaptar las buenas prácticas" (Martin y Webb, 2004, p. 33).
- "Consiste en conocer, entender y aprender sobre el proceso que conduce a la excelencia" (Intxaurburu et al., 2007, p. 26).

En efecto, se trata de definiciones muy recientes, más si tenemos en cuenta el momento en el que se da inicio al benchmarking en la literatura. Igualmente, nos permite comprobar las dificultades que manifestáramos con anterioridad, que no son otras que la falta de una definición unívoca y concreta sobre el benchmarking. Pondremos ahora sobre la mesa varias particularidades importantes y compartidas, que extraemos de las diferentes aportaciones propuestas:

- Es un *proceso* y, por tanto, existe una secuenciación de pasos o etapas, que comienza con la *identificación* de lo que hacen las organizaciones «de éxito» o «excelentes» (procesos, prácticas, etc.) en su campo o sector de actividad.
- Se sitúa en el ámbito de las *organizaciones*.
- Existe un factor de *colaboración interorganizacional*, pues existe un proceso de intercambio y de cooperación entre organizaciones que desean mejorar y aquellas que son excelentes.
- Se dirige a la mejora de la actividad propia a través del «*aprendizaje organizacional*» y la *comprensión* de los procesos y prácticas que han llevado a cabo las organizaciones de «éxito» para llegar a donde están.
- Si se trata de un proceso secuenciado, existirá una *planificación* en donde se reflejarán las distintas etapas sistematizadas, pues la recogida de datos y el conocimiento obtenido deben seguir una estructura rigurosa.

- Existe igualmente un factor de *adaptación* de aquellos aspectos aprendidos (procesos, prácticas, etc.) a la propia estructura y práctica de la organización que desarrolla el proceso.
- Se identifica una cierta *continuidad* en el proceso de mejora cuyas ideas deben convertirse en elementos transversales de la propia estrategia empresarial.
- Se produce un *cambio* tanto en la forma de entender el funcionamiento de la propia organización (paradigmas o enfoques) como en la forma de integrar determinados procesos en la empresa y de gestionar determinados aspectos (recursos humanos, conocimiento, organización...).

Todo este proceso hace posible el llamado «aprendizaje de otros», es decir, recoger ideas procedentes de otras organizaciones, aprender de ellas y, en definitiva, llevar a cabo procesos de aprendizaje e innovación en la propia organización. Este es sin duda el principal foco de atención en el benchmarking, es decir, el aprendizaje –y los beneficios derivados de este– que se obtiene de estudiar las prácticas, las maneras de desarrollarse y la participación de los implicados, muy por encima incluso de los resultados que se puedan obtener. A estas estrategias de recogida de ideas externas Milliken (cit. en Garvin, 1993) las denomina RID o "*Robos de Ideas Descaradamente*"[265] (SIS en inglés o *"Steal Ideas Shamelessly"*), considerándolo un término más amplio para denominar el benchmarking.

Garvin (1993) insiste además en que tampoco debe confundirse el término con la visita o el acercamiento a empresas que han recibido algún premio de excelencia o calidad, o publicidad favorable (este autor lo llama "turismo industrial"). Se trata de un proceso cuidadoso, establecido en diversas fases, para el estudio de buenas prácticas y de cómo se desarrollan en determinadas organizaciones para poder implementarlas, de ser el caso, en nuestra organización. Es lo que en la literatura viene establecido como «transferencia del conocimiento», algo importante en la sociedad actual en la que funcionan las empresas.

Las empresas únicamente tendrán éxito en la implementación del benchmarking si son conscientes de que es un proceso de comparación estructurado, en el que se buscan "referentes" de empresas excelentes, las cuales se implican en esta estrategia de mejora, y del que se obtienen aprendizajes relevantes para la organización.

4.1.3.5 Principios a seguir en los procesos de benchmarking

A la hora de poner en marcha cualquier proceso de benchmarking, sea cual sea el modelo y la tipología escogidas para su desarrollo, es necesario atender a una serie de principios éticos o, dicho de otra manera, a un código deontológico para el benchmarking. Desde instancias europeas se propone el *Código de Conducta Europeo para Benchmarking*, establecido por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) constituido por una serie de principios que recogemos aquí y que entendemos que deben guiar los intercambios de las organizaciones que van a formar parte del benchmarking, protegiendo sus intereses. Aunque no es un listado perceptivo, consideramos que las organizaciones que se embarquen en un proceso de estas características deberían, al menos, conocerlo.

- ❖ *Principio de preparación.* Hace referencia al grado de predisposición y planificación previa de todos los intercambios que se establezcan entre los socios organizacionales. El objetivo es obtener el máximo rendimiento de la totalidad de contactos programados.

[265] Traducción libre de la nomenclatura dada por el autor en el texto de Garvin, de manera que se mantenga el formato de siglas dado por Milliken. De todas formas el término pudiera ser traducido igualmente como *"Robo de Ideas de forma Descarada"*

- *Principio de contacto.* Entiende que todos los procedimientos que se establezcan por parte de las organizaciones participantes deben estar acordados colectivamente, y este acuerdo previo sobre los contactos recoge cómo han de realizarse los intercambios y cómo ha de delegarse la comunicación a lo largo de un procedimiento de benchmarking. Asimismo será preciso obtener un permiso individualizado para recoger el nombre de un contacto, que no podrá ser utilizado públicamente sin su consentimiento. La finalidad última es respetar la cultura corporativa de cada organización y comprobar si existe el mismo conocimiento y comprensión de la información itinerante.
- *Principio de intercambio*. Hace mención al compromiso de las organizaciones a proporcionar la misma tipología y grado de información que ellas soliciten a sus socios dentro del procedimiento de benchmarking. Este principio implica la honestidad y la asunción de responsabilidades a la hora de comunicarse con rapidez y extensión suficiente, con el objetivo de evitar cualquier dificultad y malinterpretaciones en el proceso comunicativo.
- *Principio de confidencialidad*. Como su nombre indica, se refiere a la responsabilidad de tratar los resultados obtenidos confidencialmente, sin dar datos de los individuos y/o socios involucrados a terceras personas a no ser que dispongamos de su consentimiento previo. De tener que realizar dicho «consentimiento», en este constará la información que se va a proporcionar y a quién.
- *Principio de utilización.* Referido a la obligación de utilizar la información obtenida del proceso de benchmarking únicamente para los fines acordados inicialmente con los socios. Tampoco podrán utilizarse los contactos realizados ni los nombres de entidades o personas. Será preciso un consentimiento previo de las personas y organizaciones involucradas en caso de utilizar la información para otras metas.
- *Principio de legalidad.* Ante la duda sobre la legalidad, será necesario buscar asesoramiento legal. Igualmente, se evitará cualquier acción que implique, por ejemplo, obtención de información por medios inadecuados, limitaciones en el comercio, distribución de clientes, fijación de precios, sobornos o, en definitiva, cualquier práctica considerada anticompetitiva.
- *Principio de consecución.* Se refiere a la cumplimentación de cada compromiso adquirido con el/los socio/s de benchmarking. En definitiva, se trata de satisfacer a los socios implicados.
- *Principio de comprensión y acuerdo*. Hace mención a la responsabilidad de la organización a otorgar el mismo trato que se desea para uno mismo a los socios implicados en el procedimiento de benchmarking.

4.1.3.6 Agentes implicados en los procesos de benchmarking

No podemos olvidar que el benchmarking es iniciado y desarrollado por individuos integrados en las organizaciones. Por ello, no es posible continuar con esta conceptualización sin aludir aquí a los *agentes* implicados en proceso *de benchmarking* (INSS, 2003).

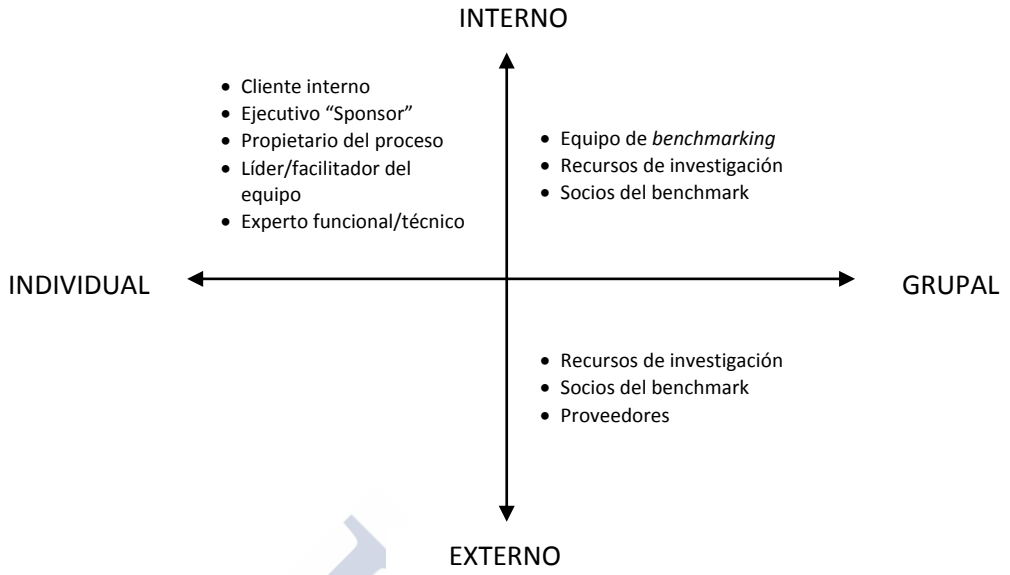


Figura 57. Agentes implicados en el proceso de benchmarking. Fuente: elaboración propia según aportaciones de INSS (2003, p. 12-13)

Atendiendo a los ejes mostrados en la figura anterior, comenzaremos hablando de los sujetos que a título individual se sitúan dentro de la empresa que desea poner en marcha el proceso de benchmarking. En primer lugar, tenemos al *cliente interno* (Director General, Jefe de Departamento o Función, etc.), aquel sujeto que inicia el proceso y al cual se le presentarán los resultados alcanzados. En segundo lugar, nos encontramos con el *ejecutivo «sponsor»*, un individuo cuya responsabilidad se sitúa en la alta dirección y que se compromete con el desarrollo del proceso como figura promotora de alto nivel. Igualmente nos encontramos con el *propietario del proceso* o en este caso, el responsable funcional del propio benchmarking. Es la persona que mejor conoce el proceso a desarrollar. No podemos olvidarnos del *líder/facilitador del equipo de benchmarking*, aquel sujeto que va a coordinar el trabajo de este grupo y que debe poseer profundos conocimientos de la metodología de benchmarking. En este mismo cuadrante nos encontramos también con el *experto funcional/técnico* que en este caso ejerce las funciones de facilitador de conocimientos y de apoyo al equipo, trabajando en estrecha colaboración con el líder. Posee amplia experiencia en cuestiones de benchmarking y su intervención puede darse en momentos puntuales por lo que no tiene por qué formar parte, obligatoriamente, del equipo de trabajo.

En el siguiente cuadrante –definido por las coordenadas de carácter interno y grupal– nos encontramos con tres agentes diferenciados. El *equipo de benchmarking*, grupo guiado por el *facilitador*, está configurado por aquellas personas que van a realizar el análisis de benchmarking. Conviene que la configuración de este equipo sea heterogénea y multidisciplinar, integrando a aquellos sujetos con el nivel suficiente para desarrollar la metodología con criterios estratégicos para la organización. Los *recursos de investigación* están configurados por aquellos individuos internos a la organización o por consultores externos, de ahí que también los situemos en otro de los cuadrantes del esquema anterior. Éstos apoyarían la labor permitiendo el acceso a datos e informaciones de relevancia para el proceso como publicaciones, encuestas, documentación de interés, etc. Y también encontramos a los *socios del benchmark* que en este caso serían aquellas organizaciones –externas o internas– objeto de estudio (pues se ha corroborado su éxito o excelencia) y que además, colaboran en el proceso.

El último de los cuadrantes en el que se incluyen agentes implicados en el benchmarking es aquel definido por el eje de carácter externo y grupal. Como ya hemos advertido en líneas anteriores, se integran en este cuadrante agentes que pueden adquirir la particularidad de configurarse como internos o externos, dependiendo de las circunstancias. Es el caso de los *recursos de investigación* y de los *socios del benchmark*. Quedaría por acercarnos en este caso a los *proveedores*, el tercero de los agentes situados aquí. Son aquellas organizaciones que proveen de productos o servicios a la práctica, proceso o experiencia que es objeto del benchmarking.

4.1.4 Relaciones entre calidad y formación

Si ya de por sí el concepto de calidad ha generado controversia y ciertos desacuerdos en su concreción, ni que decir tiene el término de *calidad* visto desde la disciplina de las Ciencias Sociales y Educativas. Siguiendo nuestro discurso habitual de partir de lo global hacia lo más específico, no podemos dejar de tratar, aunque sea mínimamente en este apartado, la calidad en el ámbito educacional.

Velasco Guzmán (2000, p. 36) define calidad desde la perspectiva educativa como "el conjunto de atributos –estructurales o funcionales– más representativos de una entidad individual o colectiva, que responden a los criterios de excelencia o superioridad de los mismos de acuerdo a su naturaleza y cuya acción produce, como consecuencia, aportaciones o resultados tendentes al nivel de idoneidad máxima que cabe esperar de dicha entidad". Por su parte, Garduño (1999, p. 96) habla de la calidad de la educación como "las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse". Cordero et al. (2006) hablan de *calidad educativa* restringiéndola al ámbito de las competencias, es decir, para referirse a aquello que favorece el progreso de los estudiantes. Así mismo, establecen una serie de dimensiones a las cuales atender para poder hablar de calidad educativa, desde la concepción de la Gestión de la Calidad Total:

- Calidad como buena reputación: si se habla bien de un proceso educativo, de un centro de formación, etc.
- Calidad como resultado de una experiencia vivida directamente: experiencia favorable y positiva.
- Calidad como producto: tener en cuenta los resultados obtenidos en la educación/formación.
- Calidad como capacidad innovadora: esencial la característica de la innovación.

Varios aspectos se desprenden de estas definiciones. Lo primero y principal es, tal y como nos recuerda Carnota (2011) que los criterios de excelencia e idoneidad en educación son subjetivos, por tanto, dependerán de quién evalúe. Por otra parte, a pesar de este creciente interés que el ámbito educativo ha mostrado hacia la calidad en los últimos tiempos, vemos una manifestación desigual. La realidad es que la calidad se ha restringido a ciertas áreas de la educación (Van den Berghe, 1998), como puede ser la capacidad organizativa o la estructura organizacional. Así, según en el tipo de enseñanza en que nos situemos, existe una perspectiva más predominante que otras en lo que respecta a la gestión de calidad, aunque en todas ellas, en mayor o menor medida, encontraremos implicaciones de calidad en la docencia, en mecanismos de control y de gestión organizacional, en creación de sistemas de calidad, etc. (Ídem).

La cuestión aquí es que debido a las transformaciones de tipo cultural, social y económico, principalmente, los sistemas de enseñanza y formación están cambiando. Las exigencias por parte de la sociedad al sistema educativo son aún más elevadas que tiempos

atrás; exigencias marcadas por una serie de factores concretos: cualificaciones más complejas y variadas, enorme cantidad de información, posibilidades de comunicación instantáneas, competencia entre servicios públicos, mayor oferta formativa proveniente de servicios privados, focalización de la calidad más allá del docente, ajustes económicos, control de la formación, nuevas actitudes de trabajadores y empresas hacia la formación, etc. Por tanto, se busca la calidad en el Sistema Educativo, en la docencia universitaria, en la gestión de recursos de la Administración Educativa, etc.

Si bien continuamos instaurados en el ámbito educativo, dirigiremos ahora nuestro discurso al campo de la *formación* para hablar de calidad.

Deming (1989), considerado padre de la calidad tal y como esta se entiende a día de hoy, situó a la formación como uno de sus principios elementales, entendiendo que las acciones formativas eran esenciales para que los trabajadores asumieran la calidad en el desempeño de su puesto de trabajo y funciones.

La formación es, junto con la motivación y la comunicación en la empresa, una de las herramientas para la gestión de los recursos humanos desde la perspectiva de la calidad. Debe buscar un equilibrio entre las exigencias de calidad en los productos y el desarrollo del recurso humano. En este sentido, la perspectiva humanista que ha calado en las organizaciones con respecto a los recursos humanos ha afectado a la formación y, en consecuencia, a la calidad. Se ha entendido que la empresa que forma a sus empleados tendrá a las personas más y mejor formadas, lo cual supondrá mayor calidad en su trabajo y por lo tanto, mejores resultados en el mercado, y éxito asegurado. Deberá diseñarse, por consiguiente, una formación correctamente planificada en objetivos, tiempos y costes, buscando en este caso, la mejora continuada del servicio o producto que desarrolle la empresa. Como indica Bayón (2002, p. 499), "solo la mejor formación conducirá a la excelencia" teniendo que eliminar aquella formación «sin sentido». Otros autores como por ejemplo Tejada y Ferrández (2007, p. 2) consideran que la formación continua "es un factor de excelencia y clave para el éxito" de las empresas, un elemento favorecedor de la calidad.

Pero el tratamiento del binomio *formación-calidad* puede verse claramente el *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la Europa del Conocimiento*, publicado en el año 1995. En este documento se ponía de relieve la necesidad de crear un espacio de formación común europeo marcado por la competitividad, y en el cual la calidad iba a marcar su desarrollo. La calidad en la formación, y en formación profesional más concretamente, se convertía en una de las preocupaciones clave del proceso de convergencia europeo. Esto ha provocado que multitud de organizaciones educativas y formativas se hayan preocupado cada vez más por acreditar la calidad en sus procesos de formación, no sin ciertas dificultades, pues los modelos de calidad procedentes del campo empresarial han tenido que ser adaptados y readaptados para su utilización en las organizaciones de formación.

Al igual que señalábamos una serie de enfoques desde los cuales abordar la *calidad* propiamente dicha, la *calidad en la formación* puede afrontarse desde tres dimensiones (Domínguez y Lozano, 2003, p. 59):

- *Dimensión normativa o de conformidad* (Eficiencia), alude a la importancia de que tanto la formación como el formador cumplan unos requisitos mínimos en cuanto a conocimientos. Conceptos, habilidades, destrezas, actitudes o valores, en el caso de la formación; técnicas y estrategias metodológicas básicas, de orientación y tutoría, en lo relativo al formador. En todo caso, deberían establecerse unos criterios o indicadores de calidad para cada factor (que facilitaran la evaluación), elaborados

por expertos internos y externos de reconocido prestigio en el campo correspondiente. Nivel mínimo de calidad para un formador, una planificación formativa o una institución de formación.

- *Dimensión adaptativa* (Eficacia), que hace referencia a inexcusable atención al «cliente», o dicho de otro modo, a la adaptación de los contenidos de formación a lo que verdaderamente demandan o exigen la comunidad educativa. Es el nivel mínimo de calidad exigible a la formación.
- *Dimensión motivacional* (Excelencia), la cual se refiere a que la formación debe proporcionar conocimientos y generar actitudes que a su vez, motiven personal y profesionalmente a los individuos. Aquí no solamente se incluye el propio proceso formativo considerado como tal sino también que exista «cultura de formación» dentro de la organización y procesos de gestión de la misma con carácter innovador. Todo ello conlleva, nuevas formas de enseñar o nuevas formas de estructurar, de crear o de pensar la formación.

De igual forma, multitud de autores han discurrido por estos planteamientos como Sarramona (2002), Fernández-Salinero (2004), entre otros, autores que estiman preciso que la capacitación proporcionada a un sujeto cumpla unos requisitos de calidad, lo cual hace de la formación en sí misma, un proceso y servicio proporcionado a un cliente (formando). Planteamientos similares son los que propone Greciano (2002) en su estudio sobre la calidad en la formación. Esta autora establece un cierto paralelismo entre la calidad de los servicios que puede ofrecer una empresa y la calidad de la formación, pues ciertamente esta es un servicio que proporciona una organización (centros de formación, consultoras, empresas) a una serie de clientes (alumnos/as, destinatarios de la formación, participantes en acciones formativas).

Pero, ¿qué se entiende por una *formación de calidad*?

> Aquella que además de poseer unos niveles técnicos suficientes y capaz de adaptarlos a cada escenario organizativo de formación, comunidad educativa y alumnado, posibilita la creación de nuevas necesidades y expectativas personales, sociales y de desarrollo/promoción profesional, generando en los formandos la capacidad de transferencia de los conocimientos para aprender a desaprender, y el impacto organizacional y social de la misma (promoción social y profesional, lucha contra la desigualdad y la marginación), y ofrece oportunidades de crecimiento y mejora (promoción, primera oportunidad ante el fracaso escolar/social, desarrollo tecnológico y de formación para poder adaptarse al cambio distintos sectores poblacionales, etc.) (Domínguez y Lozano, 2003, p. 59)

En este sentido, Martínez Mut (2002) establece que cuando aplicamos el prisma de la calidad a la formación debemos asumir una serie de aspectos, lo que denomina «consecuencias». O lo que es lo mismo, un proceso formativo de calidad sería aquel:

- En el que existe una elevada y activa implicación del conjunto de miembros de la organización, especialmente de la dirección, de manera que se favorezca la adaptación a las transformaciones que exige el mundo productivo. Aquí hablaríamos de considerar la formación de los individuos como inversión.
- Cuya planificación está sujeta a las necesidades de los clientes (destinatarios de la formación) y gestores de la propia formación.
- Cuya planificación emplea para la satisfacción de necesidades una serie de funciones relevantes como el asesoramiento y/o la mentorización, entre otros.
- En el que la evaluación (como proceso objetivo y científico) es esencial para garantizar la eficacia del sistema formativo, empleando técnicas de recogida de

información que permitan verificar los cambios profesionales y de competencias que ha generado la formación en los destinatarios.

Igualmente, Greciano (2002, p. 21-23) adapta al ámbito formativo una serie de propuestas destinadas a reforzar aquellas empresas situadas en el sector de los servicios –siguiendo aquel paralelismo que la autora propone– desde el punto de vista de la calidad:

- Revisión del diseño de la organización desde la perspectiva de la visión organizativa y desde los valores a compartir por el conjunto de sujetos que la componen.
- Toma de decisiones como elemento transversal a la estrategia de la organización.
- Convergencia de los intereses del equipo humano que configura la organización.
- Puesta en marcha de actividades centradas en los clientes (interesar, vender, satisfacer y retener).
- Aumentar el valor de la organización a través de la gestión de intangibles.
- Establecimiento de una cultura organizacional fuerte.
- Sistema de respuesta rápida a las peticiones de los clientes.
- Valorar y medir los resultados del servicio proporcionado.

Ya que estamos hablando de formación continua, deberíamos situarnos en esta cuestión al hablar de la calidad. En este sentido, debemos situarnos en el ámbito de los recursos humanos, ya que es a día de hoy un recurso muy valorado en todos los sentidos para la consecución de las metas organizativas. En el logro de la excelencia y la calidad existe una elevada creencia de que la implicación del personal es un elemento clave (Martínez Mut, 1991).

Aquí deberíamos exponer dos perspectivas o vertientes desde las que se puede analizar la relación de este binomio *formación-calidad.* Por una parte, cómo influye la formación proporcionada a los trabajadores de la empresa en la calidad del producto o servicio final. Por otra, la calidad que debe poseer en sí misma la formación que se desarrolle dentro de la empresa.

Situándonos en la primera de estas perspectivas, debemos decir que es evidente que la formación es un factor que influye decisivamente en la calidad de los productos y servicios que ofrezca una empresa, pues:

- Cuanto más formado esté un empleado, más competencias tendrá para utilizar herramientas que consigan un producto mucho más elaborado (mejora de recursos tangibles).
- Cuanto más formado esté un trabajador, más tendrá en cuenta las características y expectativas de los clientes, de forma que pueda adaptar su trabajo a estos aspectos (comprensión del cliente).
- Cuanto más formado esté un trabajador, sobre todo en habilidades sociales y técnicas de venta, mejor será la atención a la red clientelar de la que se nutre la empresa, consiguiendo la satisfacción plena por parte de todos los implicados.

En cuanto a la otra perspectiva propuesta, es preciso señalar aquí una serie de cuestiones de gran importancia. Primeramente, destacar que Cordero et al. (2006) sin proponer un modelo en sí mismo para la identificación de la calidad en el ámbito formativo, sí que plantean una serie de pasos a la hora de saber si algún aspecto implicado en el proceso de formación posee calidad. Para ello señalan como idea de partida, la necesidad de establecer una definición de calidad ajustada al ámbito en la que nos situemos, pues para estos autores "si no sabemos bien qué es la calidad no podremos evaluarla, si no la evaluamos no podremos alcanzarla y, si no sabemos cómo conseguirla, acabaremos olvidándonos de ella (Berry, 1992, cit. en Cordero et al., 2006, p. 5). No obstante, a la hora de determinar la calidad de algo, también es preciso, tal y como señala

Garduño (1999), conocer la entidad o ámbito en la que se llevará a cabo la identificación (institución, sistema educativo, plan de formación, metodologías de trabajo/formación, actividad específica del aula,...), pues cada aspecto posee unas particularidades propias. Una vez, asumida una definición y unos criterios concretos de lo que entendemos por calidad, los autores hablan del establecimiento de un "mecanismo que permita medir la calidad", el cual deberá albergar una serie de *indicadores* que permitan cuantificarla. Dichos indicadores han de poseer ciertas características: "objetividad, simplicidad, especificidad, representatividad, independencia y fiabilidad" (Cordero et al., 2006, p. 7).

Proponen, por tanto, una serie de indicadores según la calidad objetiva, la calidad subjetiva y la calidad de gestión (de recursos) en su propio estudio, basado en el análisis de centros de enseñanza secundaria de tres CC. AA. Todo ello favorece que puedan establecer si existe lo que ellos han considerado como *calidad* en los centros en base a unos criterios e indicadores previos que les han permitido realizar una evaluación del contexto.

Por su parte, Martínez Mut (2002) situándose en el ámbito de la formación continua y dentro de las propias empresas, establece una serie de criterios de calidad en función de cuatro elementos concretos presentes en la gestión de la formación en las empresas. El primero de ellos es la política de formación y si relaciona con la calidad en si la primera cumple los objetivos que se ha propuesto. El segundo elemento se relaciona con el diseño formativo. Aquí se ve más claramente la perspectiva clientelar «interna» de la calidad pues los gestores de la planificación se relacionan como clientes y proveedores, asumiendo funciones y roles concretos, dependiendo de su situación en el diseño. En este caso, la calidad debe manifestarse a través de una buena formulación de objetivos, una adecuada constitución de grupos de participantes, formadores y medios pedagógicos adecuados, etc. El momento de la ejecución es considerado el tercer elemento del proceso formativo por el autor que nos ocupa. Para saber si este elemento muestra ciertos indicios de calidad habrá que observar detenidamente aspectos como por ejemplo, la comunicación de objetivos entre formador y participantes, estructuración de contenidos según el nivel del alumnado, individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicación correcta de la evaluación propuesta, etc. Finalmente, el cuarto y último elemento considerado por el autor se centra en la transferencia de lo aprendido al propio puesto. Para comprobar si existen indicios de calidad en cada uno de ellos, Martínez Mut (2002) propone una serie de criterios que, de manera resumida, mostramos en la tabla que recogemos a continuación.

Política de formación	Pertinencia de la propuesta de formación a las necesidades detectadas y priorizadas. Oportunidad de la formación, sin interferencias en la gestión de la empresa. Coherencia entre los principios de formación y los principios de la política general. Eficiencia en el logro de resultados previstos con los recursos disponibles. Conformidad con el cumplimiento de todos los requisitos exigidos a las estructuras y miembros de la organización.
Diseño de la Formación	Eficacia en el cumplimiento de todos los objetivos propuestos. Sincronización entre recursos, medios y personas (evitar solapamientos, repeticiones y/o ausencias). Coherencia entre formadores y gestores de la formación según lo planificado.
Ejecución de la Planificación Formativa	Eficacia pedagógica manifestada en la correcta utilización de recursos y realización de la evaluación. Implicación elevada de los participantes en el proceso de aprendizaje.
Transferencia de los Aprendizajes	Coherencia entre resultados de la formación y la solución de carencias. Compromiso entre los gestores de la formación y los trabajadores en la verificación de la utilidad de la formación realizada. Eficacia manifestada en la mejora del desempeño profesional y la reducción de problemáticas. Eficiencia manifestada en el coste de la formación y el grado de satisfacción de los empleados con la misma.

Tabla 56. Criterios de calidad en el proceso formativo. Fuente: elaboración propia según Martínez Mut (2002, p. 188-190)

Garantizar la calidad de la formación continua no se limita, tal y como pone de relieve la Comisión Europea (1996) a la simple evaluación final de las acciones y enseñanzas. Es preciso que abarque todas las fases del proceso de formación, desde el diagnóstico de necesidades hasta que el trabajador regresa a su puesto tras la formación recibida. Así, podrían establecerse como muestra de calidad en las diversas fases del proceso formativo, las siguientes:

Diagnóstico de Necesidades	Análisis cooperativo: participación de todos los niveles de la organización (participantes potenciales, directivos.
Diseño de la Formación	Formación "a medida" de las necesidades detectadas así como por una formación en el puesto de trabajo. Atención a los recursos y financiación disponibles.
Realización de la Formación	Necesidad de evaluaciones continuadas del proceso (observaciones, cuestionarios a docentes y participantes, etc.).
Optimización de la Formación	Resultados de las evaluaciones (continuadas y finales) aportan información para reorientar el diseño y la planificación. Especial atención a la vinculación entre formación y la gestión de la empresa (estrategias, consecución de metas...).

Tabla 57. Ejemplos de calidad en las diversas fases del proceso formativo. Fuente: elaboración propia según Comisión Europea (1996, p. 29-30)

En segundo lugar, nos parece preciso apuntar que tanto el Modelo de gestión de la calidad EFQM como las Normas ISO pueden aplicarse a la cuestión de la formación pues éstos realizan "versiones «ad hoc» para el campo de las organizaciones e instituciones relacionadas con la formación "pero muchas veces sin "tener en cuenta algunas importantes especificidades de los objetivos propios del ámbito (...) que, en muchos casos, no son coincidentes con los de la competitividad económica del mundo empresarial" (Domínguez y Lozano, 2005, p. 59-60).

Sin extendernos en demasía, diremos que el modelo EFQM ha sido la herramienta de calidad más aplicada en las organizaciones públicas que discurren a través del ámbito de la educación y la formación, sobre todo por la promoción que desde los años noventa ha venido realizando la Comisión Europea. Lo cierto es que no existe una variante del EFQM destinado a la formación sino que es el mismo modelo el que debe adaptarse a la idiosincrasia de las organizaciones, sean estas de la actividad que sean[266]. No nos detendremos a explicar en profundidad cómo se aplica, pues existen multitud de contribuciones académicas y científicas al respecto (véase, p. e. Martínez Mut, 2002).

El caso de la Norma ISO ya es más concreto ya que se crea una normativa específica para la formación en las organizaciones: ISO 10015-Gestión de la Calidad. Directrices para la Formación (Vargas Zúñiga, 2003). Esta norma se adapta a España a través de la UNE-EN-66915. Ambos casos son la referencia a formación y a educación en el abanico de las normativas ISO 9000, y su objetivo es guiar y apoyar a las distintas organizaciones en el proceso de formación (análisis de necesidades, diseño y planificación, evaluación de resultados, mejora del proceso). El proceso de formación se entiende en cuatro etapas diferenciadas (Vargas Zúñiga, 2003) de manera que se produzca un ajuste entre las competencias requeridas y las existentes dentro de la organización.

[266] Aquí sería preciso aclarar que a finales de la década de los noventa, desde el Ministerio de Educación se llevó a cabo un proceso para conseguir adaptar los diversos criterios del Modelo EFQM para su desarrollo en el ámbito educativo (Domínguez y Lozano, 2005). No obstante, no hay una variación (supresión, adición, cambio) de ninguno de los criterios que originariamente configuran el Modelo.

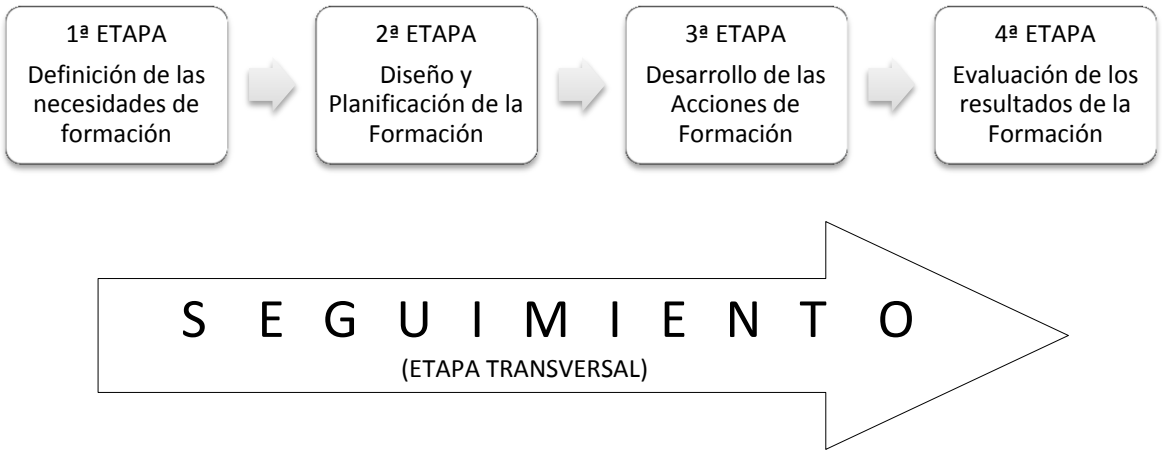


Figura 58. Etapas de la Norma ISO 10015 sobre Gestión de la Formación. Fuente: elaboración propia

En cada etapa se detallan tanto los propósitos de cada una –objetivos que hay que alcanzar– y las acciones que deberán realizarse para culminar su realización y pasar a la siguiente etapa. Así mismo, desde la propia norma se establecen una serie de sugerencias sobre el desarrollo y la mejora de las estrategias de formación en su relación con la calidad de servicios y/o productos de la organización. Para Martínez Mut (2002) la Norma ISO es la más adecuada en el caso de que un centro de formación pueda acreditar su sistema de calidad.

No podemos dejar de mencionar aquí un modelo relativo a la calidad en la formación que también se ha desarrollado en los últimos años y que Domínguez (2004) defiende como aquel más ajustado a la realidad de las organizaciones formativas y educativas, a sus procesos y a los resultados que de ellas se esperan. Estamos hablando del Modelo VERO (Verificación de los Escenarios Organizacionales). Se trata de un modelo que incide en la autoevaluación que las organizaciones pueden realizar en torno a la formación que desarrollan. Su construcción se basa fundamentalmente en el Modelo EFQM y en las Normas ISO, aunque, tal y como señala Domínguez (2004, p. 78) trata de dar cabida a "otros criterios e indicadores específicos del mundo de la educación y de la formación", además de ofrecer diversas alternativas para la mejora de la calidad de la formación.

Partiendo de dos dimensiones básicas –dinámica y estructural de la organización– se establecen nueve procesos clave (Domínguez y Lozano, 2005, p. 82-83):

1) Proceso de investigación de demandas sociales y/o mercados de la formación.
2) Elaboración del proyecto institucional o el proyecto educativo.
3) Elaboración del plan estratégico.
4) Proceso de detección de necesidades de formación.
5) Elaboración de ofertas formativas (grupos, itinerarios, currículum y acciones).
6) Plan de seguimiento y evaluación para la mejora del centro (aspectos organizativos y didácticos).
7) Gestión directiva (gestión de RRHH, gestión de intangibles y gestión del conocimiento).
8) Gestión de la oferta formativa (currículum, aspectos didácticos).
9) Gestión del plan de evaluación (resultados, transferencia e impacto de la formación; generación de conocimiento e intangibles).

En definitiva, el enfoque de la calidad, no aboga por derogar viejos términos, metodologías o concepciones de la formación, sino más bien, integrar las nuevas perspectivas y las más tradicionales para desarrollar acciones formativas con calidad total.

4.2 BUENAS PRÁCTICAS. ELEMENTOS IMPLICADOS

Hemos visto en epígrafes anteriores que el término *buenas prácticas* tiene como antecedente fundamental el proceso o herramienta del *benchmarking*, procedente en su génesis del ámbito empresarial privado. Tal y como señala Villa Sánchez (2006) se trata de adoptar un punto de vista comparativo entre lo que estamos haciendo con un criterio (punto de referencia o indicador) de manera que mejoremos el funcionamiento de algún aspecto dentro de la organización.

Este mismo autor plantea algo que ya hemos mencionado en las primeras líneas de este capítulo: la extensión de las buenas prácticas a multitud de contextos (científico, laboral e institucional), siendo presentadas la mayoría bajo este enfoque de referencia o excelencia. No obstante, y en esto coincidimos con él, existe cierta confusión terminológica entre lo que es y no es una buena práctica por lo que será necesario una aclaración conceptual.

4.2.1 Definición y caracterización de las *buenas prácticas*.

A la hora de analizar el término *buenas prácticas*[267] podemos hacerlo desde varias perspectivas. La primera que se nos viene a la mente es aquella que pretende el análisis tanto sintáctico como semántico del mismo. Desde este punto de vista, este concepto está formado por un adjetivo («buenas») y por un sustantivo («prácticas»). Son varios los significados que la *Real Academia Española*[268] (RAE) nos proporciona sobre la primera de las palabras mencionadas. Dos de ellos nos interesan especialmente. Por un lado, aquel que hace referencia a la utilidad para algo o que al aplicar dicho adjetivo a algún elemento o cosa se entiende esta como "no deteriorada y que puede servir".

Por su parte el sustantivo «prácticas» hace alusión también, según la RAE, a varios significados importantes. Así, se nos proporcionan las siguientes acepciones:

- "Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas".
- "Destreza adquirida con este ejercicio".
- "Uso continuado, costumbre o estilo de algo".
- "Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones".
- "Aplicación de una idea o doctrina".
- "Contraste experimental de una teoría".

De la combinación de ambas definiciones podemos extraer una de las interpretaciones expuestas por Cabré, autora que defiende la doble interpretación del concepto de buenas prácticas. Así, habla de este término como formas de actuar o como la aplicación de reglas, instrucciones o pautas preestablecidas por un colectivo profesional/social representativo[269] y que por consiguiente, son reconocidas y aceptadas en un determinado campo o actividad. En consecuencia y de acuerdo con esta autora "(...) serán «buenas» aquellas prácticas que

[267] A lo largo de esta parte del trabajo emplearemos tanto el concepto completo (*buenas prácticas*) como la abreviatura BP, para hacer que el texto y su lectura sean más ligeros a ojos del lector.
[268] Búsqueda realizada en el *Diccionario de la Lengua Española* online proporcionado por la Real Academia Española en su *Portal* Web: http://www.rae.es/rae.html
[269] Podemos hablar de *expertos* (investigadores, científicos, profesionales reconocidos...) en una determinada área del saber humano.

siguiendo las reglas establecidas permiten alcanzar los objetivos que inicialmente se ha previsto alcanzar" (2010, p. 1). Vemos como se parte de algo previamente establecido, una especie de acotación teórica, que marca una serie de pautas a seguir y metas a alcanzar.

La segunda de las interpretaciones de Cabré es la interpretación "moral" que hace de las *buenas prácticas* al incluir el adjetivo "buenas". Dice la autora que de esto se deriva la presunción de la existencia de "mala praxis" y que las BBPP derivan de unos principios morales o normas. Nosotros hablaríamos de un "buen hacer" o de un "saber hacer" en un área determinada en base a unas pautas morales.

En esta línea «semántica», Zabalza (2012) apunta que al no incluir el término ningún tipo de referencia al «dónde» nos situamos, se ha enfatizado más el adjetivo que el propio sustantivo (contenido o experiencia). De ahí que la concepción de *buena práctica* puede aplicarse a multiplicidad de campos.

Pero, si estamos hablando de semántica y de la lengua, no podemos obviar el tratamiento de este concepto en otros ámbitos geográficos. La denominación de este término en otros países del entorno europeo no es muy diferente al empleado en España, si bien se utilizan otros conceptos de forma sinónima, como podemos observar en la siguiente tabla.

Países hispanohablantes	Países anglosajones	Países francófonos
• Buenas prácticas • Mejores prácticas	• Good practices • Best practices	• Bonnes pratiques • Meilleures pratiques

Tabla 58. Empleo idiomático del concepto de *buenas prácticas* en otros ámbitos geográficos. Fuente: elaboración propia

Es sobre todo en los países de habla inglesa donde se entiende por *buenas prácticas* "algo que funciona" (Anne, 2003, p. 2) y que ha obtenido los resultados esperados. A pesar de su reduccionismo, la definición nos sirve para comenzar a caracterizar este término. Dice Flores (2010) que ante la dificultad de poder referirnos a una «mejor práctica» –como la denominan los anglosajones– que reúna todas las características de práctica excelente, se optó por el término de BP, sobre todo en el contexto latino.

Otra perspectiva desde la que abordar el concepto de *buenas prácticas* es a través del análisis de las definiciones o conceptualizaciones dadas por diversidad de autores que han tratado la cuestión. Lo cierto es que el término ha de aplicarse siempre de manera contextualizada y con referencia a la realidad ("lo mejor que se hace en el contexto al que nos referimos, lo mejor que se puede hacer en un determinado marco de condiciones (...)"; Zabalza, 2012, p. 22). En este caso, aportamos dos tipos de definiciones: unas *genéricas*, y otras que hemos denominado *contextuales*. Las primeras se refieren de modo general a la caracterización del concepto de *buenas prácticas* sin alusión concreta al entorno o campo concreto de actuación. Sería una definición neutral del propio término[270], aunque flexible y abierto al mismo tiempo, pues es posible su aplicación a diversidad de disciplinas y situaciones.

[270] Como ya mencionamos en líneas anteriores del texto principal, estas *definiciones genéricas* se caracterizan por asumir gran parte de las acepciones semánticas proporcionadas por la RAE (Real Academia Español), combinándolas para crear definiciones genuinas.

Autor/Organismo	Definición de BP
Anne, A. (2003)	"Un enfoque innovador, que ha sito experimentado y evaluado y del que ha sido comprobado su éxito. Esta innovación permite mejorar la realidad actual y servir de modelo o de estándar en un sistema dado".
Villa Sánchez (2006)[271]	"Actuación que con un procedimiento, método o estrategia determinada, mejora una situación inicial en un resultado que alcanza el propósito deseado con un buen nivel de realización, y puede ser un referente útil para otros usuarios".
González (2007, p. 33)	"(...) puede ser un modelo de cómo enfocar los procesos para optimizar los resultados: que quien implementa una buena práctica siempre tiene una visión prospectiva de la realidad y que la organización/institución en su conjunto tiene una actitud de cambio e innovación en su contexto de referencia".
Sarries y Casares (2008, p. 100)	"Buena Práctica significa una acción considerada como excelente y que, al mismo tiempo, es imitable y transferible".
Serrat (2010)	"Una buena práctica se define como cualquier cosa que ha sido probado y demostrado que funciona de alguna manera, ya sea totalmente o en parte, pero con un mínimo de pruebas de eficacia y que puede tener implicaciones para la práctica de cualquier nivel en otro lugar".
Cabré (2010)	"(...) modos de actuar más eficientes (que reclaman menos esfuerzo) y eficaces (que producen mejores resultados) para cumplir una tarea, basándose en procedimientos repetibles probados por un número representativo de personas".
Pérez Serrano (2011, p. 212)	"Buenas Prácticas son el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado".

Tabla 59. Algunas definiciones de buena práctica. Fuente: elaboración propia según aportaciones de autores

Las segundas, por el contrario, se caracterizan por ser más cerradas ya que se acota el contexto y situación en la que se habla de *buenas prácticas* o donde se aplican estas[272].

En el *campo educativo*, las *buenas prácticas* se definen, entre otras maneras, como:

- "(...) iniciativa, o un modelo de actuación exitoso que mejora los procesos y los resultados educativos de los alumnos" (Sánchez et al., 2008, p. 4).
- "(...) pueden ser presentados como ejemplos exitosos de cambio de métodos que pueden mejorar un aspecto existente, en el caso de situarnos en el campo educativo" (Anne, 2003, p. 3).

En lo que respecta a las BBPP en el campo de la *docencia universitaria*, estas se definen como:

- "(...) aquellas acciones que contribuyen a elevar la calidad de la docencia universitaria" (Sánchez et al., 2008, p. 4).
- "(...) intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo" (Grupo DIM, 2007).

En torno al ámbito laboral o empresarial, el término "buenas prácticas" adquiere también las siguientes acepciones:

- "es un método o técnica que ha demostrado consistentemente resultados superiores a los obtenidos con otros medios, y que se utiliza como punto de referencia"[273] (*Glosario de negocios*[274]; en línea).
- "(...) experiencias exitosas en el mundo del trabajo".

[271] Aunque el autor ofrece esta definición aquí recogida haciendo referencia a las "Buenas Prácticas Académicas", creemos que por su carácter global puede ser enmarcado junto con estas otras referencias de carácter *genérico*.
[272] Se han seleccionado sólo algunas definiciones denominadas *contextuales* en este trabajo por su relevancia informativa y presencia documentada en lo que a áreas de educación, formación y trabajo/empleo se refieren.
[273] Traducción del inglés: "A method or technique that has consistently shown results superior to those achieved with other means, and that is used as a benchmark".
[274] Portal Web donde se encontró la definición aportada: www.businessdictionary.com

- "(...) actuación que (...) es valorada de forma positiva y manifiesta por los trabajadores, contribuye a mejorar de manera ostensible las relaciones entre los empleados y de éstos con la empresa y produce algún impacto económico, bien sea en la imagen de la empresa, en la reducción del absentismo, en la mejora de la calidad de la producción o en el incremento de la misma" (Sarries y Casares, 2008, p. 101, al referirse a las buenas prácticas en Recursos Humanos en la empresa).

Zabalza (2007, p. 37) no define directamente el término que nos ocupa, sino que ofrece una serie de rasgos que han servido para determinar lo que se han considerado BBPP en diferentes ámbitos. De esta forma, "es bueno...

- (...) aquello que funciona bien".
- (...) aquello que es valorado por sus usuarios".
- (...) aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos (...)".

Estas contribuciones se sitúan en el ámbito de la calidad y del benchmarking desde el punto de vista de la valoración de las prácticas y de su divulgación y transferencia. Sin embargo, este mismo autor se adentra igualmente en especificar más el término, ofreciendo una serie de ideas de carácter epistemológico, complementarias a todo lo anterior (Zabalza, 2012). Comienza advirtiendo que toda experiencia y práctica humana es una *acción condicionada* por las características del entorno, de las personas, de la normativa existente, etc. Pero además, añade el carácter de *bidimensional*, lo que se refiere a la objetividad y subjetividad con la que se plantea una determinada práctica. Es, más que nada, comprobar cuál es el sentido de la acción, cuáles son las motivaciones que llevaron a su puesta en marcha.

Otra idea que esgrime el autor es la alusión directa a un *proceso* y a un *producto* pues el término BP alude directamente al mismo desarrollo, más que a los resultados. Y advierte que no siempre unos resultados óptimos suponen una práctica extraordinaria. Finalmente, se alude en el discurso a la idea de *praxis*, término que circunscribe la ética y la mejora en todos sus sentidos. Se supone así que una «buena práctica» mejora y transforma la situación de partida.

Appleton (2000) establece una analogía entre las BBPP y los "patrones", estándares o modelos necesarios en cualquier disciplina par la resolución de las dificultades que puedan surgir. Aunque el autor se refiere al ámbito de la informática y al software, no podemos dejar pasar esta aportación al concepto. Así, señala que los patrones aportan una solución concreta para los problemas surgidos en un determinado contexto, habiendo una referencia establecida que pueda servir para corregir situaciones similares futuras. Por consiguiente, "el modelo (...) es la regla para hacer algo, pero también es, en muchos aspectos la cosa en sí (Appleton, 2000, p. 4).

De todas estas definiciones y contribuciones (al igual que hicieron De Pablos y González, 2007) también podemos extraer una serie de significados y usos que el término BP adquiere en distintos campos.

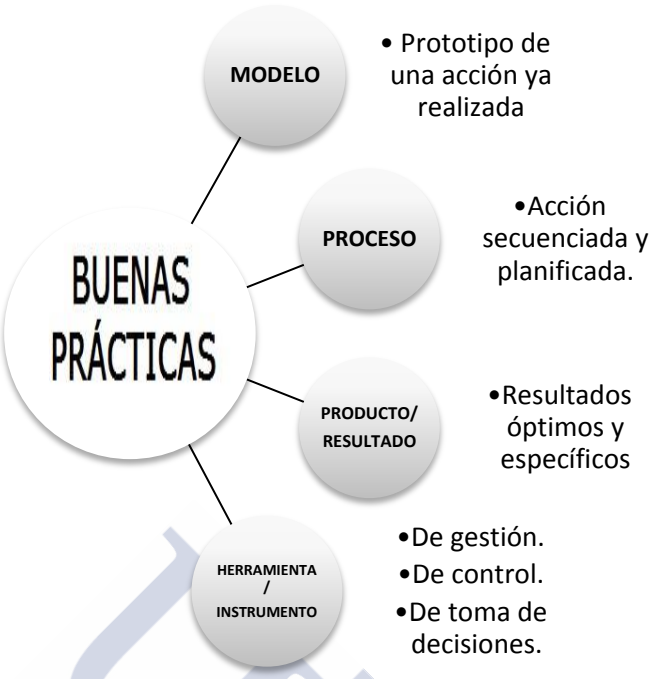


Figura 59. Acepciones que puede asumir el concepto de buenas prácticas. Fuente: elaboración propia

Por su parte, el Programa MOST (*Management of Social Transformation*) destaca una serie de **características de las buenas prácticas**[275] en los ámbitos de las ciencias sociales, que podemos representar de la siguiente manera:

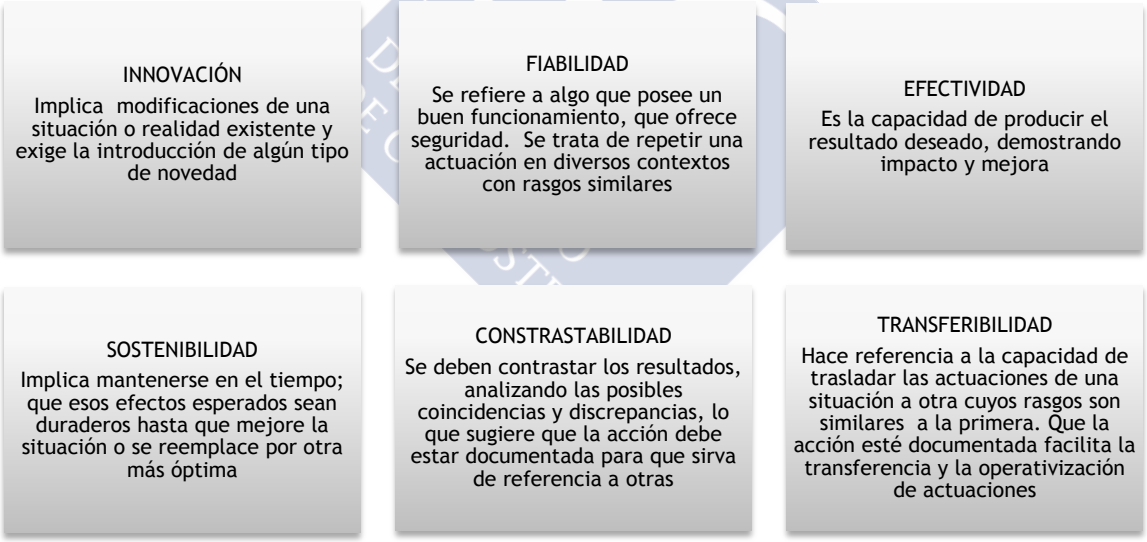


Figura 60. Algunas características de las buenas prácticas. Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos del Programa MOST

[275] La UNESCO define las buenas prácticas desde el Programa MOST como soluciones creativas, existosas y sostenibles de problemas sociales relacionados con la pobreza y la exclusión social (Anne, 2003). Las características de las *buenas prácticas* así como las diversas fases y documentos sobre experiencias de BP en Ciencias Sociales se han consultado en los Portales Web de la UNESCO que destacamos a continuación: http://www.unesco.org/most/bphome.htm#6 (Sitio Web de la Fase I del Programa MOST – Consulta: 25/01/2012) y http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/social-transformations/most-programme/ (Sitio Web de la Fase II del Programa MOST – Consulta: 25/01/2012).

A estas características les podríamos sumar aquellas propuestas por el profesor Villa Sánchez (2006):

- COHERENCIA: implica la existencia de una conexión o relación significativa entre la propuesta inicial y los procedimientos y resultados alcanzados.
- VIABILIDAD: la práctica debe poder llevarse a cabo de acuerdo a los recursos de que se disponen.
- UTILIDAD: la práctica posee una utilidad claramente identificable, además de ofrecer un valor añadido.
- CREATIVIDAD: en la práctica podemos observar aspectos novedosos y perspectivas de gran originalidad.
- ETICA: se refiere a la existencia de respeto a los derechos de las personas y organizaciones implicadas en la práctica realizada, sin traspasar ni infringir la legitimidad de estos agentes implicados.

Estamos de acuerdo con Pérez Serrano (2011) cuando afirma que estos rasgos poseen una estrecha interrelación, pues al ser una actuación novedosa cuyos efectos se han contrastado como eficaces y óptimos, es posible tomarlos como referencia a la hora de ponerlos en marcha en contextos con condiciones y características similares. No obstante, a todas estas características añadiríamos otra más abordada por De Pablos y González (2007), que no es otra que la *visibilidad* de las buenas prácticas. Acotaríamos esta característica haciendo hincapié en las implicaciones iniciales y finales que posee en los procesos de identificación y transferencia. Una vez identificadas las buenas prácticas en aquel entorno donde se están manejando, es necesario difundirlas ("hacerlas visibles") entre la comunidad o sectores directamente implicados, con el fin de que sean asumidas y transferidas a otros contextos.

Szulanski (1996) profundiza en los impedimentos a la hora de transferir buenas prácticas en el ámbito interno de una organización, identificando una serie de etapas en el este proceso de transferencia. Habla de la fase de *iniciación* como el primer paso, en la cual se realiza un proceso de detección de necesidades y de su posible solución, lo que genera una serie de conocimientos. Es en este momento cuando se toma la decisión de transferirlo dentro de la empresa. La segunda etapa es la de *implementación;* comienza en el mismo momento de tomar la decisión, y las actividades de aplicación deben cesar o disminuir cuando el receptor comienza a utilizar el conocimiento transferido, momento en el cual comienza la tercera etapa, denominada *aumento*. El receptor utilizará este conocimiento de forma poco efectiva, pero gradualmente irá aumentando su nivel de manejo hasta un nivel satisfactorio. Es en este momento cuando tiene lugar la cuarta y última etapa, *integración,* que acaba cuando el receptor interioriza la práctica y esta se institucionaliza.

Sarries y Casares (2008) señalan igualmente una serie de particularidades que deberían cumplir las buenas prácticas, en la misma línea de lo que hemos venido comentando. En primer lugar, la práctica debe ser buena en sí misma; en segundo lugar, que haya sido llevada a cabo en una organización durante un tiempo determinado, obteniendo buenos resultados y, en tercer lugar, que pueda ser fácilmente imitable. Todas ellas son condiciones que una actuación o práctica ha de cumplir si quiere adjudicársele la consideración de «buena».

Por su parte, Rueda-Catry y Vega (2005, p. 12) hablan de otra particularidad del término como es su *dinamismo*, referido a las modificaciones que la misma práctica a lo largo del tiempo o a su evolución. Pero no debemos olvidar que esta evolución puede darse en dos sentidos: mejorar y alcanzar cotas de excelencia aún más elevadas o derivar hacia

un deterioro de la misma. Las buenas prácticas en sí mismas suponen un cambio que debe ser positivo (González, 2007), en métodos, modelos o procesos tradicionales (*innovación*).

En un momento de nuestra investigación, ambos directores de la misma pusieron de manifiesto el "empirismo de las buenas prácticas". Es cierto que, tras una lectura de lo que hemos tratado hasta el momento, se desprende esa importancia de la acción y del contexto. Cuando hablamos de "práctica" efectivamente hacemos referencia a una actuación que, desde el punto de vista formativo y empresarial, se plasma en una planificación previa y concisa de qué queremos conseguir con la actuación, cómo se desarrollará y que resultados esperamos. Pero también cobra fuerza el contexto en el que se implementa la actuación (planificada). Una de las premisas básicas de acción educativa/formativa es que, asentándose siempre en unos principios básicos comunes, esta debe adaptarse a las peculiaridades del entorno en el que se vaya a desarrollar (Zabalza, 2007). De ahí que afirmemos taxativamente la característica de *transferibilidad* que denotan las BBPP. De hecho, existen multitud de experiencias que, desarrolladas en una realidad concreta, han demostrado su eficacia en otros entornos de desarrollo.

Con todo, si no se conoce la existencia de algo, es muy probable que no llegue a poder transferirse. De ahí la exigencia de un proceso de difusión[276] como indispensable (Rueda-Catry y Vega, 2005, p. 50) para dar a conocer qué se está llevando a cabo, por qué ha sido valorado positivamente la acción y qué impacto positivo de ha tenido. Los medios de difusión pueden ser diversos: publicaciones escritas u on-line, medios de comunicación, materiales divulgativos específicos, redes de información entre actores, etc.

Sarries y Casares (2008), al igual que ya hicieran otros autores del benchmarking como p. e. Cox y Thompson (1998; cit. en Intxaurburu, Ochoa y Velasco, 2007, p. 29), advierten del extremo cuidado a la hora de establecer procesos de transferencia. Introducir una "buena práctica" en una organización no tiene por qué producir el mismo efecto que en la situación original. Es por ello que aluden a una serie de *criterios básicos de transferencia* que es preciso que la empresa asuma para hacer suya una buena práctica probada en otra organización:

[276] Brannan, Durose, John y Wolman (2008) identifican tres modelos explicativos de la difusión (tratamiento de las buenas prácticas en los gobiernos locales). El *modelo de determinantes internos*, desde el cual se considera que las prácticas se extenderán de acuerdo a las similitudes organizativas y contextuales; el factor central aquí es que las organizaciones iguales se enfrentan a las mismas problemáticas y, por ende, las soluciones han de ser iguales. El segundo modelo es el de *difusión geográfica* (a partir de los estudios de Walker de 1969) en donde se identificaron patrones geográficos de difusión. Es una variante del anterior, pero centrándose en las similitudes territoriales. Finalmente, el modelo de *interacción entre organizaciones*, basado en la idea de que el contacto favorece la adquisición. Se habla de "redes de difusión de buenas prácticas" entre organizaciones, aunque también destacan los contactos informales entre trabajadores de la empresa.

OBJETIVOS Y EXPECTATIVAS DE APLICACIÓN

- Análisis de los objetivos a alcanzar con la implantación de una BP y su ajuste a lo que queremos lograr. Proceso del análisis de expectativas de esta "implantación"

ANÁLISIS DE PROCESOS Y SITUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

- Analizar la empresa desde dentro y comprobar en qué medida su estructura y funcionamiento se ajusta a las particularidades que la "buena práctica" conlleva

ANÁLISIS DE PROCESOS AJENOS

- Conocer el contexto de inicio y creación de la BP, en este caso, la organización que la ha diseñado y aplicado

COSTE ECONÓMICO

- Las mejoras siempre acarrean algún tipo de coste económico (proca inquietud en la empresa). Aunque en si misma, la buena práctica es ya un éxito, siempre va a ser necesario probar que su implantación va a influir en los resultados económicos

PELIGRO DE PREMIOS A BUENAS PRÁCTICAS

- Cautela ante "falsificaciones" de la realidad y el "currículum oculto" que subyace en muchas prácticas organizacionales premiadas

Figura 61. Criterios de transferibilidad de buenas prácticas. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Sarries y Casares (2008, p. 104-106)

Tanto a la hora su detección como en el momento de la transferencia de BBPP, podemos encontrar barreras o dificultades de diversa índole: falta de orientaciones y explicaciones claras por parte de las instituciones en torno a la utilidad de estas BP; desconocimiento del proceso y de los aspectos teóricos en los que se encierran o, simplemente, una negativa tajante a la hora de asumir algo que han desarrollado otros. En todo caso, lo esencial será superar estas problemáticas si consideramos que la aplicación de una *buena práctica* puede solucionar una dificultad en un determinado ámbito. Para ello sería preciso establecer protocolos orientativos y de información claros y mostrar de algún modo la utilidad y adecuación de las buenas prácticas.

Finalmente, en relación a la *contrastabilidad*, Zabalza (2007) dice que la totalidad de los componentes de una práctica no son buenos completamente. Efectivamente, ningún proceso ni ningún profesional es "perfecto". Sólo algunas de las acciones que se llevan a cabo en el campo formativo las llegaremos a identificar como "buenas prácticas".

Tras todo lo expuesto con anterioridad, lo relevante aquí sería tener en cuenta todas estas características –así como las conexiones existentes entre ellas– a la hora de valorar la posibilidad de que una práctica desarrollada en contexto se traslade a otro con las máximas garantías.

Para recapitular todo lo dicho hasta el momento, podemos decir que una *«buena práctica»* se identifica como una metodología que representa una manera efectiva de llevar a cabo una acción para el logro de una meta u objetivo específico o también como algo que se ha demostrado que conlleva resultados positivos, y por lo tanto, se recomienda como un modelo de actuación.

4.2.2 Elementos identificables **en las *buenas prácticas***

Cuando analizamos experiencias que podrían considerarse o definirse como BBPP, concurren (además de las características anteriores) una serie de elementos fácilmente reconocibles. Éstos serán de utilidad para la identificación y posterior clasificación de las prácticas o experiencias que puedan estar desarrollándose en diversidad de contextos.



Figura 62. Elementos identificables y útiles en la clasificación de las *buenas prácticas*. Fuente: elaboración propia según aportaciones de Cabré (2010), Hernández (2001), Pérez Serrano (2011) y Rueda-Catry y Vega (2005)

Cada uno de estos elementos forma una variable, pudiendo adquirir valores diferentes. Esto ayuda a la identificación de las BBPP al analizar experiencias existentes en distintos ámbitos. Obtendremos así una comprensión de lo que se está haciendo a diferentes niveles en lo que respecta a las *buenas prácticas*.

4.2.3 El proceso de identificación y reconocimiento de buenas prácticas.

La búsqueda de «buenas prácticas» en un determinado sector puede reducir las dificultades o problemáticas existentes, reducir los esfuerzos a la hora de poner en marcha las soluciones a esos problemas o establecer «estándares» de excelencia y buen hacer.

A la hora de encontrar e identificar buenas prácticas en contextos diferenciados, se ponen en marcha una serie de procesos estructurados y sistemáticos que requieren de una coordinación vertebrada para la recogida, el tratamiento de datos y el establecimiento de conclusiones. A continuación nos disponemos a recapitular y detallar el proceso sistematizado que, desde nuestro punto de vista, más se ajusta a esta tarea.

Zabalza (2007, p. 38; 2012, p. 20) explica que para acercarse a un proceso formativo desde el enfoque de buenas prácticas se requiere seguir un camino compuesto por varios pasos consecutivos y secuenciados:

① **Justificación del sentido** al hablar de «buenas prácticas». Se refiere el autor a establecer las diferenciaciones ante otras perspectivas existentes, para abordar el estudio de diversas experiencias.

② **Identificación y análisis** de las BBPP mediante el establecimiento de una fundamentación concreta de la práctica, así como su propio desarrollo en la realidad. Este paso pondrá sobre la mesa una serie de aspectos y características útiles para categorizar una experiencia como «buena práctica», pudiendo emplearse los elementos tratados en la figura anterior.

A lo largo de nuestro trabajo, hemos conseguido diferenciar y establecer un «**proceso doble de identificación de buenas prácticas»** (Barreira, 2013a, p. 6) compuesto por un

proceso de identificación teórica y un *proceso de identificación en la práctica*[277]. En ambos identificamos una serie de fases de actuación (coincidentes en algún caso en los dos procesos).

El *proceso de identificación teórica*, como su nombre indica, se deriva de la consulta y estudio de determinada documentación. Se establece en varias fases:

- Fase de Revisión (1): primera revisión, lectura pormenorizada y análisis de textos, bibliografía y documentación diversa, que describen todos los elementos inherentes a una determinada actuación, práctica, programa, desempeño profesional, etc., así como sus resultados positivos.
- Fase de Criterios (2): Establecimiento de unas particularidades o criterios, que servirán para determinar si una actuación o experiencia se puede catalogar como «buena práctica» («¿Qué se va a entender por buena práctica?»), así como para posteriores estudios
- Fase de Delimitación (3): Verificación de aquellos hallazgos que, finalmente, se puedan enmarcar como «buenas prácticas» identificadas –en base a las propiedades establecidas–.
- Fase de Validación (4). La presencia de expertos en la temática que trabajemos es fundamental. En este caso jugarán un papel de «jueces», estableciendo si verdaderamente lo establecido es una BP. De esta forma eliminamos ese carácter «subjetivo» del que adolece quizás este proceso en general. Lo esencial será contar con un grupo o panel de expertos y clientes que evaluarán las potencialidades de las buenas prácticas.

Lo más característico de este proceso es que no se realiza un trabajo de identificación en la realidad o contexto concreto, aunque sí existiría un trabajo de implementación de las buenas prácticas seleccionadas en contextos de aplicación adecuados.

En otros casos, podemos llevar a cabo un *proceso de identificación en la práctica*. A pesar de que hablemos de un trabajo en la realidad concreta, no podemos obviar la necesidad de una revisión de la cuestión en documentación y bibliografía diversa. Al igual que en el caso anterior, podemos definir una serie de etapas:

- Fase de Acuerdo Definitorio (1): alcanzar un acuerdo o definición concreta acerca de lo que se entiende por «buena práctica» –en el marco del contexto o disciplina en la que nos situemos– así como establecer una serie de propiedades específicas o criterios de partida que deberá ostentar aquello que estemos estudiando. Retomando las ideas de Zabalza (2012), cuando nos referimos a una «buena práctica» en un ámbito concreto, no lo hacemos de forma aséptica, sino que la idea de buenas prácticas en el contexto «X» viene determinada por cómo entendamos esa «X» en un momento histórico determinado.
- Fase de Estudio (2): realización de indagaciones con carácter estructurado y planificado con el que se llegue a la identificación y al tratamiento de las BP[278], siguiendo un trabajo de localización y concreción en relación a los resultados de la fase anterior (indicadores, particularidades). Este trabajo se focaliza en un contexto determinado.
- Fase de Conclusión (3): elaboración de un informe del estudio llevado a cabo, plasmando los diversos pasos, resultados y conclusiones más destacadas en cuanto a la identificación de BP en la realidad.

[277] Se trata de procesos identificados en base a las lecturas y revisiones documentales y cuya denominación ha sido elaborada por la propia autora.
[278] Independientemente del contexto al que nos refiramos.

Con carácter global podrían establecerse una serie de *criterios* –a utilizar ajustadamente a según qué contexto–, para determinar qué va a ser y qué no va a ser una BP:

✓ Práctica novedosa (según prácticas tradicionales en el contexto) – INNOVACIÓN
✓ Acciones que supongan alguna mejora (independientemente de la cuestión a la que afecte) – PROGRESO
✓ Acciones bien fundamentadas según la disciplina o saber en el que se asienten – FUNDAMENTACIÓN
✓ Prácticas basadas en algún sistema o modelo cuya eficacia ya se ha demostrado y reconocido – RECONOCIMIENTO
✓ Actuaciones evaluadas de manera positiva (independientemente de cuál sea la cuestión bien valorada) – EVALUACIÓN
✓ Iniciativas satisfactorias para los individuos implicados – SATISFACCIÓN
✓ Actuaciones con un impacto en el contexto inmediato – IMPACTO SOCIAL

Tabla 60. Criterios globales para la determinación de buenas prácticas. Fuente: elaboración propia según datos de Zabalza (2012)

En la segunda etapa (Fase de Estudio) es donde podríamos enmarcar y utilizar las aportaciones del profesor Villa Sánchez (2006), quien, ante su labor en el Vicerrectorado de Innovación y Calidad y tras una larga experiencia, establece un *Modelo para el Reconocimiento de Buenas Prácticas*, una guía sobre cómo reconocer BBPP a partir de experiencias en desarrollo dentro de una organización. El autor parte de cuatro dimensiones y distintos niveles (dos en cada dimensión) en base a las cuales establece la exigencia y excelencia de la práctica que se desee reconocer como «buena».



Figura 63. Dimensiones del *Modelo para el Reconocimiento de Buenas Prácticas* en las organizaciones. Fuente: elaboración propia según Villa Sánchez (2006)

De los dos niveles que se incluyen en cada dimensión, el primero siempre se refiere a un cumplimiento parcial de la condición que se señale, mientras que el segundo nivel marca el cumplimiento total de la misma. Realizaremos la explicación y lectura de la figura anterior siguiendo el sentido de las agujas del reloj e incluyendo, en cada caso, una especificación de los niveles señalados bajo una nomenclatura propuesta por nuestra parte[279], para clarificar aún más si cabe el modelo que aquí aparece.

[279] En las aportaciones individuales, Villa Sánchez (2006) señala los contenidos y cómo deben entenderse los diversos niveles de cada dimensión. No obstante, no establece una terminología para cada uno, aspecto que nosotros sí nos hemos propuesto realizar para ofrecer una visión del modelo más esquemática y más clarificadora para el lector.

En primer lugar y como es obvio, se parte de un *diagnóstico de la situación* para conocer qué objetivo o intención posee la práctica en lo relativo a la resolución de algún problema o desajuste concreto. El autor plantea la relación entre un diagnóstico de tipo superficial (primer nivel) en el cual la fundamentación diagnóstica no es profunda y una valoración más pormenorizada de la situación –circunstancias actuales, factores favorecedores o perjudiciales de la práctica, etc.– dando lugar a un diagnóstico mucho más profundo (segundo nivel).

La segunda dimensión propuesta, la *planificación*, enmarca los componentes que van a proporcionar información significativa sobre la práctica (secuenciación, sujetos que intervienen, etc.).

- **Descripción**: en qué consiste la experiencia y cómo se ha venido desarrollando.
- **Entorno y Propósitos**: alcance de la práctica y que metas se desean conseguir con su desarrollo. Es esencial que los objetivos sean cuantificables y medibles a través de unos indicadores concretos.
- **Realización y puesta en marcha (procedimiento):** descripción clara y precisa de los métodos y procedimientos seguidos para la realización de la práctica.
- **Recursos:** encuadrar qué elementos materiales, humanos, infraestructurales, etc., van a precisarse para su realización. Se concede especial importancia a los sujetos implicados.
- **Evaluación:** establecimiento de unos criterios e indicadores para tratar de medir en función de éstos los resultados de la práctica, poniendo el foco en los logros conseguidos.
- **Aprendizajes**: se trata de tener en cuenta aquellos aspectos más claramente subsanables o a promover dentro de la aplicación de la práctica sí como aquellas conclusiones y sugerencias de mejora para su desarrollo.
- **Referentes**: inclusión de personas (datos personales y de contacto) que actuarán como «referentes» a la hora de ampliar o subsanar los posibles defectos.

Aquí entran en juego, por un lado, el tercer nivel, con referencia a la escasa planificación –o inexistencia de esta– y un cuarto nivel, que supone el establecimiento y secuenciación de pasos para el desarrollo de la práctica así como la conjugación de los elementos anteriormente señalados de la planificación.

La *gestión* se sitúa como tercera dimensión. Como su nombre indica, atiende a la gestión del proceso y a las dificultades que puedan darse en el desarrollo de la práctica (realizando los ajustes precisos). Básicamente, se enfoca a la valoración continuada del proceso y de la planificación efectuada para controlar y reconducir las desviaciones que puedan producirse. El quinto nivel que debemos referenciar considera que el proceso puede gestionarse de una manera más "improvisada" mientras que el sexto nivel ya sitúa la gestión en cotas elevadas de sistematicidad y control.

Finalmente, entramos en la cuarta dimensión, la *evaluación*, que pretende valorar la experiencia en su conjunto, desde su inicio hasta la finalización. Los últimos niveles comprendidos en el modelo hacen referencia a la valoración pero en sentidos muy distintos. Hemos denominado al séptimo nivel como «evaluación irregular» porque el tratamiento de la evaluación es a todas luces incompleta. Es decir, se realiza una evaluación escasamente planificada o de manera parcial de algún elemento. Por el contrario, una evaluación más completa es la exigencia establecida en el octavo nivel. Nosotros la hemos denominado «evaluación regular y global» porque aquí se valora la práctica en su conjunto, así como el cumplimiento de todas las exigencias de anteriores niveles y dimensiones.

En definitiva, podremos reconocer una experiencia como buena práctica siempre y cuando logre las exigencias máximas establecidas en cada dimensión y llegue, finalmente al nivel número ocho. La utilidad de este modelo radica, además de en el reconocimiento de BBPP, en que este puede convertirse en referente o protocolo para el diseño y realización de otras prácticas, aportando excelencia desde sus inicios.

③ **Registro y/o documentación** de aquellas acciones verificadas como «buenas». Según Zabalza (2007, p. 38) "este registro debe recoger tanto lo que esas prácticas tienen de dimensión actuarial o conductual (lo que se hace y es visible) como de dimensión cognitiva y afectiva (los conocimientos, creencias y actitudes que subyacen y dan sentido a las acciones analizadas)".

Sugerimos que este registro y documentación se lleve a cabo a través de un «*documento marco*» con efecto de transferencia a entornos con similares propiedades o necesidades manifiestas. Dicho documento adoptaría la forma de *código, guía* o *manual* en el que no solamente se estableciera el procedimiento de actuación concreto o el desarrollo de la experiencia en sí misma de manera pormenorizada; también debería contener una contextualización y una descripción minuciosa de la entidad, organización o individuos que han puesto en marcha dicha experiencia catalogada como «buena» así como unos principios que sirvan como punto de referencia.

Izquierdo y Gómez (2012, p. 165) nos presentan una diferenciación de estos códigos, o como ellos los denominan "compendios de buenas prácticas". Diferencian entonces tres *modelos de códigos***:**

a. *Vinculantes en su contenido*: su incumplimiento puede acarrear sanciones. Son los menos numerosos.
b. *De adhesión vinculante*: esta tipología obliga a ciertas autoridades y organismos que desarrollen prácticas o procedimientos similares a los recogidos en el documento a adherirse al código previamente.
c. No vinculantes (desde la perspectiva jurídica): Es el modelo más extendido y aunque no existe vinculación de tipo jurídico, sí que se aprecia un cierto «control» y seguimiento público del mismo.

Los mismos autores hablan de una doble finalidad de estos códigos o guías. Por un lado, una finalidad externa, de manera que se favorezca la confianza en cuanto a la independencia y calidad de las prácticas realizadas; y, por otro, una finalidad interna, es decir, fomentar la aplicación uniforme y homogénea de los principios, criterios y pasos que se han establecido en relación a la práctica recogida en el documento.

④ **Representación y visibilización** de las acciones identificadas y registradas para que sean accesibles al público que desee consultarlas[280], sean transferibles o sirvan de referentes de comparación. El resultado final de esta representación tendrá un carácter más narrativo para ayudar, al igual que establece González (2007), a esa transferencia e innovación en otros contextos. Lo mejor para dar respuesta a este paso sería la creación de

[280] Zabalza (2007) señala que a la hora de representar las buenas prácticas de forma accesible es muy necesario el empleo de modelos de *Knowledge Capturing* o *Captura del Conocimiento*, una metodología perteneciente a la *Ingeniería del Conocimiento* en el que se emplean técnicas diversas como pueden ser los mapas conceptuales y los ideogramas, entre otras.

repositorios de buenas prácticas, clasificándolas según ámbitos, categorías o disciplinas. Un esquema orientativo es el propuesto por Skyrme (2002; cit. en Serrat, 2010)[281]:

Título	Corto y descriptivo. Puede acompañarse de un pequeño resumen de la práctica
Perfil	Diversas sub-secciones en donde se describan: procesos, funciones, autor, palabras clave
Contexto	Situación del caso concreto recogido Problemáticas que soluciona
Descripción	Procesos y pasos a seguir para llevar a cabo la «buena práctica»
Recursos	Recursos y habilidades necesarias para llevar a cabo la «buena práctica»
Herramientas y técnicas	Descripción del enfoque y de la metodología utilizada en el desarrollo de la buena práctica.
Medidas de mejora	Existencia o no de medidas de rendimiento asociados con la práctica específica
Lecciones aprendidas	Explicación de procesos dificultosos Aspectos que deberían realizarse de otra manera si se tuviera que realizar de nuevo
Enlaces a recursos	Datos de contacto de expertos Especificación de actuaciones Vídeos Artículos Transcripción de reuniones

Tabla 61. Secciones de información sobre buenas prácticas recogidas en una base de datos. Fuente: elaboración propia según Serrat (2010, p. 2)

Obviamente, un repositorio o base de datos recoge aquella información fundamental sobre un tema concreto. Por tanto, no sería tanto describir las buenas prácticas al detalle sino más bien brindar al usuario la información suficiente como para saber si se ajusta a las necesidades que en ese momento presenta, así como dónde encontrar más información al respecto. Aquí entra en juego toda la documentación generada en los pasos y etapas anteriormente tratados, es decir, las *guías* o *manuales* generados, que deberán estructurarse y guardarse para consultas más profundas de aquellas personas que así lo demanden.

No obstante, la agrupación y organización de buenas prácticas no es suficiente. El valor real de las BBPP es compartirlas, hacerlas llegar a otros sujetos u organizaciones, lo cual puede generar un feedback de conocimientos entre emisor y receptor, altamente enriquecedor para ambos. Entre las formas más comunes de intercambio de conocimientos pueden mencionarse algunas técnicas o herramientas utilizadas ya en el entorno de la calidad como por ejemplo los *círculos de calidad*, o también las visitas a otras organizaciones, estimadas socialmente como aquellas con buen desempeño; actividades de aprendizaje organizadas (intercambios); etc.

Para una organización y más concretamente para una empresa, el eficaz intercambio de buenas prácticas entre ellas, pueden servir para conseguir alcanzar los siguientes beneficios (Serrat, 2010):

- ✓ Identificación y substitución de malas prácticas.
- ✓ Aumento y mejora del desempeño de los miembros de la organización. Elevar
- ✓ Minimización de reelaboraciones a causa del uso de exiguas metodologías de trabajo.
- ✓ Ahorro de costes mediante una mejor productividad y eficiencia.
- ✓ Mejora del servicio a clientes (internos y externos).
- ✓ Reducción al mínimo de la pérdida de conocimiento organizacional.

Así, aquellas organizaciones que mejor se situarían para llevar a cabo procesos de identificación de buenas prácticas en su interior o también para realizar la transferencia e interiorización de prácticas de otras organizaciones son aquellas que ya tienen cierta

[281] Referencia y contenidos de los pasos ofrecidos por David Skyrme (en su guía del año 2002) extraídos de la siguiente página Web: http://electricityhr.ca/kmat/english/toolkit/section1/phase3/resources/resource4.html

experiencia en su sector de actividad, donde los procesos internos están interiorizados, bien implantados y desarrollados y, en las que, por consiguiente, existe ya una cierta acumulación de conocimientos tanto de tipo explícito como tácito.

Finalmente, no debemos olvidar que para llevar a cabo cualquier proceso, sean de las características que sean, van a ser fundamentales las infraestructuras, tanto en aquellas organizaciones que se proponen identificarlas y reconocerlas, como aquellas otras que desean interiorizar como propias aquellas buenas prácticas externas. Como aspectos fundamentales a los que atender, podríamos mencionar, entre otros: los miembros de la organización, tanto los facilitadores de la identificación como aquellos que desean implantarlas (equipos de prácticas, redes de coordinación, etc.); las infraestructuras para la gestión y recogida de la información de buenas prácticas (herramientas informáticas y tecnológicas); la infraestructura técnica para acceder a los repositorios y/o para compartir la documentación más amplia sobre BP; etc.

4.3 TRATAMIENTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO EMPRESARIAL

4.3.1 Buenas prácticas en el contexto empresarial

En el entorno empresarial y hablando de BBPP, nos parece necesario mencionar varias iniciativas promovidas desde instituciones europeas que promueven la identificación y la puesta en marcha de buenas prácticas en diferentes cuestiones inherentes a las empresas o que pueden afectarlas de manera directa. De acuerdo con Sarries y Casares (2008), las directrices, programas e iniciativas europeas se constituyen como auténticos motores de desarrollo de buenas prácticas en el sector organizacional. Un aspecto esencial de todas estas iniciativas es la divulgación de experiencias y resultados a escala europea para conseguir una mayor transferibilidad de prácticas realizadas.

Podemos aludir, por ejemplo, al Programa *Optima* (1995)[282] se establece dentro de las medidas de Empleo NOW del Fondo Social Europeo cuyo objetivo principal era conseguir modelos de empresas a imitar en relación al desarrollo de acciones positivas de incorporación y promoción de las mujeres en las mismas. En España se desarrolla en multitud de empresas españolas, de diverso sector de actividad, enmarcándose en las políticas de Recursos Humanos de las empresas. En esta misma línea se desarrolla el Programa *Equal*, el cual tiene como uno de sus ejes de actuación la promoción e incorporación de la mujer al mundo del trabajo en condiciones de igualdad. En este sentido, se trata de crear una red de buenas prácticas de manera que la divulgación de las mismas sea más fácil y su transferencia sea mejor potenciada.

También, debemos mencionar una serie de iniciativas llevadas a cabo por la Comisión Europea en lo que respecta al fomento de la iniciativa y el espíritu empresarial en los campos educativo y formativo. En este sentido, se pone en marcha desde instancias europeas el proyecto *BEST sobre educación y formación en el espíritu empresarial* (Comisión Europea, 2004, p. 8) resultado de una serie de iniciativas anteriores como son la celebración de un Foro en el año 2000 en Niza/Sofía Antípolis (entre la Comisión y el Programa Plurianual a favor de la empresa y el espíritu empresarial, 2001-2005). En el encuentro en Niza se abordó la cuestión de las buenas prácticas a partir de tres perspectivas: el sistema educativo, el sistema de formación profesional y las

[282] Para más información sobre esta acción es posible acceder al Portal Web de consulta: http://www.ilo.int/public//spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/gestion/accempre/optima/guia.htm

organizaciones empresariales y junto con las disposiciones del programa plurianual surge el proyecto BEST.

Dentro de este proyecto se tratan de identificar una serie de buenas prácticas en torno a una serie de aspectos clave para el espíritu empresarial, como son (Comisión Europea, 2004, p. 8):

- El espíritu empresarial en la educación primaria y secundaria.
- La formación de los docentes en el espíritu empresarial.
- La cooperación entre escuelas y universidades, por una parte, y
- empresas, por otra, dirigida a la promoción del espíritu empresarial.
- Las cátedras universitarias de espíritu empresarial y las actividades que organizan.

Dentro de estos aspectos señalados se identificaron una serie de buenas prácticas[283] en diferentes países de la Unión Europea gracias al trabajo realizado por un grupo de expertos de diferentes países miembros que recopilaron datos sobre las medidas llevadas a cabo en cada país sobre la formación en el espíritu empresarial y favorecer así el intercambio de experiencias entre países.

Según menciona el documento de la Comisión[284], el objetivo es "llegar a entender mejor el carácter de tales cuestiones y de los esfuerzos que se están desplegando y de identificar las mejores prácticas" (2004, p. 9). De hecho, el grupo de expertos seleccionó, tras la recopilación de datos, diversos ejemplos de buenas prácticas (según unos criterios previamente establecidos) dirigidas a favorecer la enseñanza del espíritu empresarial en todos los niveles educativos, tanto formales y no formales (tal y como se refleja en los cinco ámbitos anteriormente mencionados).

De todo este esfuerzo se extrajeron, además, otras conclusiones de gran interés. Por ejemplo, que las actividades desarrolladas en los niveles educativos no forman parte del plan de estudios oficial. Asimismo, se destaca el carácter aislado de las iniciativas (a menudo, el espíritu empresarial se enseña como una materia aparte o como actividad extracurricular) y su desarrollo por parte de organismos y agentes externos e independientes del sistema educativo (centros, asociaciones o autoridades locales). Todo esto provoca que el acceso a estas enseñanzas por parte de los alumnos sea escasa y hace que surja la cuestión de si es necesario incluir una materia de estas características en los planes de estudio oficial o "bien que este tipo de enseñanza se considere una actividad extracurricular complementaria". Desde el proyecto BEST se decantan por la creación de una propuesta y estructura sólida para la enseñanza de esta cuestión a largo plazo, obtener docentes formados y que los programas, cursos o materias sean de acceso abierto a toda la comunidad estudiantil. Una estructura coherente a las características del sistema educativo es muy necesaria si se desea integrarla en dicho sistema formal de enseñanza. Por otro lado, también se llega a la conclusión de que es necesario continuar mejorando. Las iniciativas referenciadas como buenas prácticas son solo el punto de partida, ya que los diferentes estados miembros deberán seguir progresando y consolidando sus actuaciones.

[283] Concretamente se recogen veintiún casos de buenas prácticas en la totalidad de países participantes (aunque se destaca la existencia de muchos más) que pueden servir como modelos sobre cómo abordar la promoción de actitudes y competencias empresariales en las escuelas y universidades.

[284] Para más información consultar: Comisión Europea (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Otra propuesta llevada a cabo desde la Comisión Europea lleva por título *"Benchmarking in Europe"*[285] la cual tiene como objetivo esencial promocionar el *benchmarking* como herramienta útil para la competitividad de la empresa y la industria europea. Trata de ofrecer una serie de BBPP en y para toda la Unión Europea a partir de un laborioso proceso de búsqueda y recopilación de datos en torno a la utilización de actividades del benchmarking en diversidad gobiernos y organismos del sector público de diferentes países miembros.

Si nos situamos en las organizaciones empresariales y realizamos un análisis del trabajo desarrollado en torno a las buenas prácticas, podemos encontrar el concepto de *buenas prácticas laborales*. El tratamiento de este concepto viene dado en el contexto latinoamericano al tratar el tema de las relaciones laborales, su mejora y la promoción de un trabajo digno. En este sentido es de destacar la labor de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), que desde sus diferentes sedes en países de Sudamérica, ha tratado de recoger experiencias en este campo. Así, es posible destacar un manual de buenas prácticas en relaciones laborales elaborado en el marco de un Proyecto desarrollado por esta Oficina, tras haber analizado diferentes experiencias regionales que han contribuido a mejorar el ambiente laboral, la productividad y se han encuadrado en el respeto a los derechos del trabajador (Rueda-Catry y Vega, 2005).

Las autoras del documento destacan la inexistencia de un concepto universalmente aceptado sobre buenas prácticas en relaciones laborales y que la intención principal con el proyecto de la OIT ha sido ahondar en el tema y proporcionar una metodología operativa sobre BP destinada a los actores de las relaciones laborales a partir del análisis de una serie de ejemplificaciones.

Dos años más tarde y continuando la línea de trabajo centrada en las buenas prácticas laborales, la OIT propone otro documento, pero esta vez centrado en el "trabajo decente" o el "trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social" (Somavía, 1999; cit. en Villanueva, 2007). Tanto uno de los proyectos como el otro desarrollados por la Oficina Internacional del Trabajo se llevan a cabo en base a dos ideas esenciales, por un lado la situación en América Latina en relación a los derechos de los trabajadores, pero también en lo que se refiere a las consecuencias derivadas de la globalización sobre el empleo. Desde esta perspectiva, se considera una buena práctica en las relaciones laborales aquella que se produce en un clima de trabajo positivo y que favorece el desarrollo "de los recursos humanos en un contexto de respeto a los derechos aceptados por la comunidad y de desarrollo y progreso de la economía y la empresa" (Rueda-Catry y Vega, 2005, p. 11).

Al igual que en el término general, se identifican una serie de aspectos o elementos básicos o dimensiones distintivas necesarias para hablar de una buena práctica en relaciones laborales.

[285] Es posible consultar más información al respecto en el siguiente enlace: http://www.benchmarking-in-europe.com/800.htm (bases de datos sobre empresas que utilizan *benchmarking*, estudios de casos y recursos informativos, entre otros.

DIMENSIÓN Y ELEMENTOS GENERALES DE UNA *BUENA PRÁCTICA EN RELACIONES LABORALES*
•**Dimensión de seguridad/protección**: respeto a los derechos fundamenales de los trabajadores (seguridad social, salud y seguridad en el trabajo, etc.). •**Dimensión valorativa/cooperativa**: adaptación al ambiente de trabajo y cooperación entre empleadores y trabajadores (contratación minorías, flexibilidad laboral, clima laboral, etc.). •**Dimensión participación/negociación**: medidas de superación del conflicto basado en el diálogo abierto (libertado sindical, negociación colectiva, etc.). •**Dimensión económica/productiva**: medidas destinadas al desarrollo económico efectivo. •**Dimensión formativa/profesional**: desarrollo de la cualificación de los trabajadores (política de formación interna, cursos de capacitación, incentivos a la capacitación, etc.).

Figura 64. Elementos básicos generales de las buenas prácticas en relaciones laborales. Fuente: elaboración propia según Rueda-Catry y Vega (2005, p. 12) y Villanueva (2007)

Villanueva (2007) destaca en su trabajo una serie de beneficios que comporta la realización de buenas prácticas en el ámbito empresarial, beneficios "desconocidos por el sector empresarial más tradicional" pero de gran relevancia, los cuales será necesario difundir para conseguir mejoras en el entorno de trabajo.

- Procesos productivos más eficientes.
- Trabajadores como recurso estratégico, al desarrollar sus cualificaciones y destrezas.
- Salida de momentos de crisis.
- Afrontar nuevos desafíos (aquellos impuestos por la globalización) a empresas y empleados.
- Buen clima laboral y relaciones de trabajo basadas en cooperación y participación.

4.3.2 En busca de buenas prácticas en el ámbito de la Formación Continua.

Estamos de acuerdo con Nevers y Aragón (2009, p. 124) cuando afirman que es preciso considerar "la escasa atención prestada por la literatura a (...) las ventajas de seguir los comportamientos formativos de empresas con mayor experiencia y con buenos resultados". De ahí que tratemos de iniciar una cierta vía de estudio alrededor de esta cuestión bajo el tratamiento de las buenas prácticas en formación continua o formación en la empresa.

A la hora de establecer las buenas prácticas en un contexto concreto es fundamental situar el «dónde» vamos a buscarlas. Es el término de *formación continua* el que mejor nos sitúa en el objeto de nuestro estudio (formación) y en el contexto concreto en donde se lleva a cabo (empresa). Debemos tener en cuenta que: 1) las empresas son entidades sociales que se desarrollan en un contexto más amplio; y 2) las empresas reflejan la realidad social en su propia estructura. Por todo ello, el *entorno institucional* u organizativo ejerce enormes presiones en las organizaciones, más allá de las económicas, productivas o competitivas, debiendo tener en cuenta ahora otros factores influyentes en el comportamiento de las empresas como pueden ser las creencias culturales, los valores, actores sociales, etc. Al tratar de adaptarse a estas presiones, las empresas generan prácticas similares a la vez que se homogeneízan las estructuras institucionales (Nevers y Aragón, 2009). Lo que buscan esencialmente las organizaciones es adaptar sus comportamientos a los valores organizativos y sociales, esto es, aceptación y legitimidad (Scott, 2001) lo que les otorgaría, como punto clave de todo el proceso, el éxito en el entorno en el que se desarrollan.

Teniendo en cuenta esto (Scott, 2001; Nevers y Aragón, 2009) podemos identificar aquellas presiones más específicas en nuestro país a la hora de que las empresas se decidan a realizar formación.

- ✓ Pilar regulador: existencia de procesos de control para el cumplimiento de aquellas normativas, leyes y reglas que promulgan tanto el Estado y las Comunidades Autónomas, o la imposición de castigos en base a su incumplimiento. Se ejercerían *presiones coercitivas* sobre las organizaciones, las cuales desarrollarían prácticas para regular y adaptarse a estas normas.

En el caso de España, en su momento se creó un marco legislativo para la gestión de la formación continua (actualmente formación para el empleo) por parte del Estado, las CC. AA. y los agentes sociales. Y aunque se ha producido un proceso normativo para regular la formación en la empresa, la situación ha generado consecuencias positivas, pues se ha mejorado la imagen social de la formación continua y se ha creado cierta concienciación por parte de las empresas de su necesidad y de las ventajas que aporta.

- ✓ Pilar normativo: se relaciona con las normas dentro del marco de la profesionalización. Los profesionales de distintos campos y sus asociaciones son los que crean los sistemas de normas que ejercen una *presión normativa* sobre las empresas. Se refieren aquí los autores a ciertas reglas y normas creadas por instituciones profesionales y/o formativas alrededor de la relevancia e implicaciones de los procesos formativos dentro de las empresas.

Las asociaciones y colegios profesionales no han sido instituciones fuertemente asentadas en nuestro país hasta hace poco. No obstante, en el ámbito internacional muchas de ellas han ejercido fuertes presiones que han podido influir en nuestro país, al igual que hacen instituciones formativas (Universidades, p. e.), alrededor de la necesidad de formación como práctica para la mejora de la cualificación profesional de los empleados y para la competitividad y eficiencia de las empresas.

- ✓ Pilar cognitivo: vinculado con un proceso imitativo llevado a cabo por ciertas organizaciones que tratan de imitar a aquellas que poseen un estatus de líderes, son consideradas exitosas (legitimidad y aceptación) y han sido pioneras en la aplicación de ciertas prácticas o estrategias, en este caso relacionadas con la formación. Por consiguiente las segundas ejercen *presiones miméticas* sobre las primeras.

DiMaggio y Powell (1991; cit. en Nevers y Aragón, 2009, p. 129) señalan que esta respuesta se produce en entornos de incertidumbre como puede ser el proceso de globalización, los cambios tecnológicos o la actual situación de crisis económica que estamos viviendo.

Nuestro interés se centra en ese *proceso imitativo* que llevan a cabo ciertas empresas por el cual «copian» las prácticas o estructuras de aquellas otras que se consideran líderes, cuentan con un cierto prestigio en su entorno directo o han aplicado prácticas pioneras en sus procesos. En definitiva se convierten en modelos a seguir.

Así, es posible hablar de ciertas empresas que han desarrollado programas formativos, muchas veces en entornos llenos de incertidumbre (como puede ser el mundo productivo y laboral actual), y que han obtenido resultados de éxito con el desarrollo de los mismos. Tal y como establecen Nevers y Aragón (2005-2006, p. 260) "el siempre hecho de que las organizaciones (...) exitosas, legítimas y en las cuales confían hayan implantado programas de formación y lo sigan haciendo les sirve como garantía de que se trata de una buena práctica". Por tanto, a más empresas líderes realizando formación, mayor será la influencia

y presión que se ejerza en aquellas que aún no hayan implantado ningún sistema de formación.

A lo largo de la revisión de la literatura, hemos encontrado una experiencia desarrollada en el ámbito americano, "*Principios de buenas prácticas en educación continua*", resultado de un proyecto de mayor amplitud desarrollado a lo largo de tres años bajo el auspicio de un organismo público (el Consejo de la Unidad de Educación Continua[286]). Dicho proyecto se denomina *Proyecto de Desarrollo de Estándares y Criterios de Buenas Prácticas en Educación Continua*[287] y en su diseño se proponía ya mejorar la calidad de la educación continua. Aunque este es uno de los objetivos prioritarios, se pretendía más específicamente (y acorde al título del proyecto) identificar y promover "buenas prácticas" en los programas y actividades de formación continua. El resultado del programa fue la producción de un conjunto de principios de Buenas Prácticas que servirían de guía útil para los proveedores de programas y actividades de formación continua en cualquier tipo de programa formativo, de desarrollo profesional o de acreditación.

En el ámbito español, nos hemos encontrado, por ejemplo, con una *Guía de Buenas Prácticas sobre Materiales de Formación Continua*, del año 2003, editada bajo el auspicio de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. En el prólogo de esta publicación se establece esta como la apertura de una colección de guías de este tipo, con las cuales se desea impulsar las investigaciones sobre formación continua. Por consiguiente, se enmarca dentro de las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación, consideradas en la normativa reguladora del subsistema de formación para el empleo.

El documento se presenta en dos partes diferenciadas. En primer lugar, los denominados *"Estudios Empíricos"* que realiza un repaso a los fundamentos de la investigación en el ámbito de la formación continua (instrumentos, herramientas, metodología, etc.). La segunda parte, *"Productos Formativos"* se centra ya en presentar los materiales que más se utilizan en este ámbito, con especial referencia a los destinatarios y a las tecnologías de la información y la comunicación.

El principal inconveniente que se puede percibir en esta aportación es que, a pesar de que se estiman las contribuciones de cada material, no se han establecido los criterios concretos para determinar cuáles se estiman como buenas prácticas.

Igualmente, podemos hacer referencia a una serie de «buenas prácticas» reconocidas en ciertas empresas y que son recogidas en la obra de Sarries y Casares (2008). Entre las que mencionan estos autores, nos centraremos en aquellas más versadas en lo relativo a la formación continua. De este modo, podemos mencionar a BANESTO, un banco que ha desarrollado un programa basado en el desarrollo de capacidades y conocimientos. El objetivo principal es favorecer el desarrollo de las competencias de cada trabajador en su área de trabajo. Los programas formativos combinan teoría y práctica y se evalúan para medir el grado de satisfacción de los participantes y si es preciso incluir mejoras en los mismos. Aquellos trabajadores que logran los mejores resultados promocionan y adquieren una mayor remuneración. Igualmente, se han establecido líneas de acción para facilitar la conciliación entre la vida laboral y la familiar como otra actuación a destacar.

[286] Council on the Continuing Education (CCEU).
[287] Su nomenclatura en inglés es: *Project to Develop Standars and Criteria for Good Practice in Continuing Education*.

Otra empresa que cabría mencionar aquí es KPMG[288] en la cual destaca una acción llevada a cabo en la cual el eje central son los empleados de la empresa. Una de las líneas de actuación es la elaboración de planes de carrera para el desarrollo profesional dentro de la empresa a lo largo de su vida laboral. La formación de los directivos, por su parte, es individualizada y conlleva altos costes para la empresa.

Finalmente, también debemos destacar varias experiencias puestas en práctica recientemente en una empresa española de telecomunicaciones[289], consideradas como BBPP en el ámbito de los RRHH (De la Fuente Fernández, 2013). Prestaremos especial atención a aquellas experiencias vinculadas con la formación dentro de la empresa, en las cuales el papel del Departamento de Recursos Humanos de la compañía juega un papel esencial a la hora de su puesta en marcha, así como a la hora de motivar tanto a la dirección como a los trabajadores en la participación en las iniciativas.

La idea fundamental de partida la apuesta que dicha empresa tiene por las personas, concretamente con sus trabajadores. Así, tienen en cuenta que será preciso que los objetivos de la empresa estén siempre alineados con las necesidades, metas y características de los equipos de trabajo. Para favorecer liderazgos implicados con esta idea de tratamiento y fidelización de los trabajadores, se establece una Escuela propia dentro de la compañía, denominada "Arquímedes" destinada a la formación de directivos y mandos intermedios de la empresa. A través del coaching y de diferentes experiencias formativas -desarrolladas a través de plataformas virtuales de formación-, el objetivo principal es que los directivos y mandos sean capaces de motivar y desarrollar a los equipos de empleados con los que trabajan así como obtener el mayor rendimiento de todos los empleados.

No obstante, también se han puesto en marcha diversos programas formativos para los trabajadores, de manera que se desarrolle "todo el potencial y el desempeño de los empleados" (De la Fuente Fernández, 2013, p. 50). En este sentido, la compañía a la que nos estamos refiriendo pone su interés en "jóvenes talentos" a través de la experiencia, es decir, jóvenes que inician su actividad laboral (aprendices o *trainees*) y que se encuentran en los últimos años de su titulación superior (becarios) a los cuales les ofrecen una serie de oportunidades laborales adaptadas a cada perfil. En el primer caso, desempeñar labores diversas dentro de la empresa mediante la rotación de puestos en los departamentos en los que van a emplearse; en el segundo, la realización de prácticas de formación en vinculación con la institución universitaria, por ejemplo.

Asimismo, existen otras políticas de gran relevancia dentro de esta empresa que se reseñan como otras notas de buenas prácticas: "política de conciliación de la vida personal y profesional, políticas de teletrabajo, políticas de rotación dentro de la organización, así como de desarrollo y evolución de carrera profesional que apoyan la fidelidad de los empleados" (De la Fuente Fernández, 2013, p. 51). El teletrabajo y la teleformación son dos apuestas fuertes por parte de la empresa para conseguir no solamente el equilibrio laboral y personal sino también una mayor productividad y la reducción de determinados costes (provisión de servicios, recursos infraestructurales, etc.).

[288] KPMG es una empresa de servicios de auditoría, fiscales y de asesoramiento legal, financiero y de negocios. Según datos de su Página Web, en España trabajan alrededor de 2900 profesionales. Más información en http://www.kpmg.com/es/es/paginas/default.aspx

[289] La empresa en concreto es ONO (véase referencia bibliográfica).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5 - DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

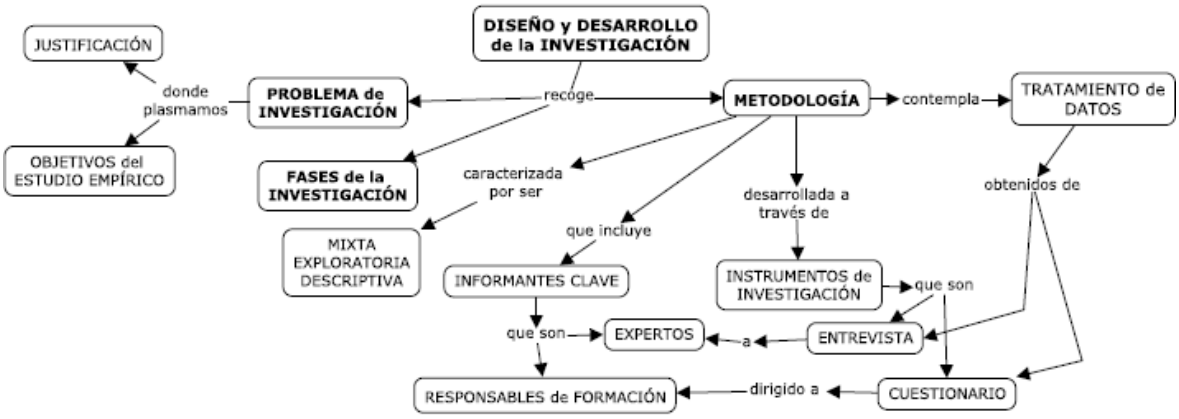


Figura 65. Mapa conceptual perteneciente al capítulo dedicado al diseño y al desarrollo de este estudio. Fuente: elaboración propia

5.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

5.1.1 Acercamiento al problema de investigación y justificación de su necesidad.

La investigación que planteamos en este documento pretende *grosso modo* proporcionar una panorámica sobre la situación actual y la caracterización de la formación que se desarrolla en las medianas y grandes empresas gallegas, además de observar este fenómeno desde la perspectiva de las buenas prácticas.

Pero para situar aún más si cabe nuestro problema de investigación, hemos empleado las aportaciones de Kerlinger y Lee (2002, cit. en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 46) los cuales señalan una serie de criterios a tener en cuenta para plantear adecuadamente el problema de una investigación.

CRITERIOS	CONCRECIONES DEL ESTUDIO PROPIO
Relación clara entre dos o más conceptos/variables	Formación continua (cómo es/cómo se encuentra/características) → buenas prácticas.
Problema formulado como una pregunta clara	¿Qué características posee la formación en las empresas en la C. A. de Galicia? ¿Podemos establecer *buenas prácticas* en la formación continua en la empresa gallega?
Posibilidad de una prueba empírica (observación en la realidad objetivamente)	La formación continua (características, situación, prácticas desarrolladas, etc.) es un fenómeno medible y observable en la realidad concreta en la cual se desarrolla (la empresa).

Tabla 62. Criterios de Kerlinger y Lee (2002) para el planteamiento de un problema de investigación y especificaciones concretas en relación a nuestra investigación. Fuente: Hernández Sampieri et al. (2006, p. 46)

De este modo y partiendo de estas consideraciones, la puesta en marcha de esta investigación se apoya en diversas razones que la justifican. Primeramente, consideramos que es beneficiosa y relevante para el momento actual en el que nos situamos. En este, el mundo del trabajo ha sido objeto de grandes transformaciones. Y tampoco podemos olvidar la crisis económica actual, que incide directamente en el ámbito laboral y que suscita el estudio del desarrollo de ciertos factores ligados al trabajo. En el contexto presente, la formación continua juega un papel relevante para empresas y trabajadores, en cuanto a la adaptación de las competencias profesionales y en cuanto a la modernización de todos los elementos de la organización (Valls, 2001-2002) para hacer frente y sobrevivir en contextos cambiantes.

Vemos ineludible pues, analizar la formación continua como elemento clave en las medianas y grandes empresas de Galicia en todos los sectores productivos, y abordar igualmente el rol que está desempeñando esta función respecto de la situación de cambio económico que se está produciendo. Suponemos que todo ello ofrecerá una perspectiva mucho más amplia de la situación formativa.

Con posterioridad, pretendemos establecer una serie de *buenas prácticas* en este ámbito, extraídas del conocimiento experto y de la propia realidad. Es aquí donde se sitúa la segunda de las razones que justifican nuestro estudio. Pretendemos realizar una modesta aportación teórica alrededor del concepto de buenas prácticas, cuyo tratamiento teórico global, y en lo que respecta a la formación continua en particular, ha sido (según se ha podido constatar en base a la revisión de la literatura), poco detallado. Esta aportación teórica conlleva implícitamente el acercamiento a este término de forma empírica de manera que se esclarezca un constructo bastante complejo. Por ello, el acercamiento planteado se ha realizado por dos vías: la vía conceptual, el análisis del concepto desde las definiciones y aportaciones realizadas que se han podido recabar en la fase de análisis de documentación teórica; y la operativa, basada en el acercamiento al concepto desde las aportaciones que un conjunto de expertos han aportado, y su identificación en el propio contexto de estudio.

Sin embargo, existen otras razones que avalan aún más si cabe la necesidad de abordar la cuestión de la formación continua. Dado el contexto de crisis en el que nos situamos, no está de más comprobar cómo se encuentra la función formativa en las empresas, la primera en padecer una reducción de inversión y una disminución de recursos considerables para su desarrollo (Alba-Ramírez, 1994; Eguiguren, 2001; Andrés, 2005; Albert, García-Serrano y Herranz, 2007; Medina, 2011). Y si tuviéramos que añadir aquí otra motivación que nos impulsa a llevar a cabo este estudio podríamos citar la escasa atención que hasta hace bien poco el contexto gallego de las Ciencias de la Educación ha prestado a la formación que se desarrolla dentro de las instituciones empresariales. De hecho, la figura del pedagogo laboral como miembro del staff del Departamento de Recursos Humanos/Formación aún no está del todo clarificada.

Igualmente, hemos querido que este humilde estudio que presentamos sea un complemento a la investigación realizada por el Grupo de Investigación GIE de la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la denominación de *La formación como recurso competitivo en la sociedad del conocimiento: análisis de la situación en Galicia y propuestas de innovación* (2008-2011)[290]. Aunque hemos hablado ya de esta investigación, conviene recordar que su objetivo central era dar a conocer aquellas iniciativas de

[290] Investigación subvencionada al amparo del *Programa de Promoción General de Investigación del Plan Gallego de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica (INCITE)* con referencia INCITE080XIB214178PR (Diario Oficial de Galicia del 1 de octubre de 2008).

formación que podían considerarse como buenas prácticas, entre las cuales se situaban las desarrolladas en el ámbito empresarial.

Creemos que este estudio de la formación continua que presentamos, al amparo de la perspectiva de las buenas prácticas, puede acarrear beneficios indudables para progresar en su análisis, sobre todo regionalmente hablando. Por un lado, intentará ocupar un espacio científico bastante despoblado en cuanto a las Ciencias de la Educación y su implicación en la formación empresarial. Además, tratará de ofrecer una panorámica concreta –o eso es lo que se intenta principalmente– del tipo y características de la formación que se desarrolla en el contexto empresarial en Galicia. Por otro, en relación a las *buenas prácticas* analizadas desde un punto de vista teórico y metodológico, desea no solo clarificar un constructo que ha ganado relevancia en los últimos años en diversas parcelas de estudio humano, sino que también desea establecer una serie de pasos en el análisis e identificación de prácticas consideradas excelentes. Todo ello repercutirá indudablemente en el campo de la formación y de las organizaciones, al poder contar con un referente en cuanto a prácticas formativas específicas.

En resumen, aunque el problema de investigación nace principalmente por el interés de acercarnos a la realidad formativa que se vive en las empresas, pronto transciende más allá de la simple comprobación del estado de la cuestión, para observar además, las prácticas de mayor interés que se están llevando a cabo y que pudieran ser catalogadas como «buenas». Con este planteamiento en mente, hemos intentado acercarnos a la perspectiva que a este respecto tienen un grupo de individuos catalogados como «expertos» en el campo de la formación continua. Una vez obtenido su punto de vista, será necesario acudir a la fuente, al contexto formativo principal, que en este caso son las medianas y grandes empresas gallegas, situadas en cualquier punto del territorio autonómico. Por ello, se intentó contactar con el responsable o responsables de formación de estas entidades, quienes a través de su labor diaria, conocen los entresijos y concepciones manejadas en cada empresa respecto de la formación que en ellas se desarrolla.

El proceso de investigación toma como referencia, por consiguiente, el conjunto del territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia, con una distinción en cuanto al tamaño empresarial (catalogación como medianas y grandes empresas según criterio de número de empleados de que disponen). El planteamiento del estudio, según los agentes (entidades e individuos) a los que nos debemos acercar como informantes clave, y dado el tema de la investigación, ha sido cualitativo y cuantitativo. No obstante, estas y otras cuestiones las desgranaremos en apartados posteriores de este y otros capítulos.

5.1.2 Objetivos del estudio empírico.

Al igual que ya hiciéramos con la parte teórica de esta investigación, hemos establecido unos objetivos directamente relacionados con el trabajo de campo (empírico) que nos hemos planteado realizar. Podremos ver unos objetivos generales, los cuales se desglosan en objetivos más específicos que esperamos alcanzar.

1. Averiguar qué tipo de concepción sobre formación existe en las organizaciones empresariales gallegas, comparando las perspectivas de los informantes clave.
    - Tratar de definir la política formativa predominante en el contexto empresarial gallego.
    - Tratar de conocer el papel que juega la formación en el desarrollo de la empresa.

2. Analizar los procesos de formación en las medianas y grandes empresas de Galicia.

- Describir los elementos que componen los procesos de diseño y desarrollo de la formación que se suceden en las empresas gallegas.
- Conocer nuevos elementos de los procesos didácticos (métodos, recursos, técnicas, etc.) desarrollados en el contexto de estudio.

3. Delimitar la noción de *buenas prác*ticas en el ámbito de la formación continua en Galicia.
   - Lograr una precisión terminológica de buenas prácticas en formación continua (integración teoría y resultados empíricos).
   - Seleccionar prácticas formativas desarrolladas por las empresas participantes, que puedan ser consideradas excelentes.
   - Establecer un posible mapa de buenas prácticas que sirva de referente para futuros procesos formativos.

5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

5.2.1 Diseño y fases de la investigación propuesta.

El conjunto de objetivos propuestos tratan de reflejar las líneas que se han pretendido conseguir con esta investigación en base al porqué del estudio y a las razones que han motivado su elaboración. En él, hemos tratado de conjugar la realidad educativa/formativa, reflejada en la formación continua, con la realidad económica y productiva, materializada en las empresas como agentes trabajo y producción. Al mismo tiempo hemos querido aportar el punto de vista de la excelencia a partir del tratamiento de las buenas prácticas en este ámbito concreto. Así pues, nos proponemos a abordar a continuación las fases a través de las cuáles hemos desarrollado nuestra investigación. Se trata de una secuencia lógica de etapas cuyo seguimiento y concreción ha facilitado la conclusión del estudio. Para su construcción nos hemos basado en el proceso de investigación recogido por Rego Agraso (2013) a partir del trabajo de Salgado López (2009).

Fase 1	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA
Fase 2	FUENTES DE INFORMACIÓN
Fase 3	RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Fase 4	ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS RECABADOS
Fase 5	ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Tabla 63. Fases del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia según Salgado López (2009), citado en Laura Rego (2013, p. 355-356)

La primera fase, como su nombre indica se refiere a la **formulación del problema de investigación**, además de a las justificaciones convenientes acerca de su pertinencia y viabilidad en el momento actual. En segundo lugar, cabe proponer las **fuentes de información** a partir de las cuales recogeremos la información que nos es necesaria para llevar a cabo el estudio. Esta fase se corresponde con el momento de documentación y con los primeros pasos en la construcción del marco teórico. En nuestro caso, las fuentes de información serán: bibliográficas, legislativas y del entorno concreto de estudio.

Las *fuentes bibliográficas* se corresponden con todos los trabajos bibliográficos, estudios y aportes teóricos existentes, en relación con nuestra realidad y objeto de estudio. Hemos tratado de acercarnos a la mayor cantidad de estudios que tengan objetivos similares a los propuestos aquí, así como a aquellos que en un momento dado puedan reafirmar los diferentes temas o aspectos tratados a lo largo de esta investigación. La

finalidad no es otra que generar aquí una propuesta teórica coherente que enmarque el estudio que se pretende realizar en la realidad más inmediata. Cabe señalar que uno de los capítulos teóricos elaborados –el referido a las *buenas prácticas*– adquiere en nuestra investigación una gran relevancia, pues responde a uno de los objetivos propuestos y va a jugar un papel fundamental en la elaboración de los resultados y de las conclusiones en este informe.

Las *fuentes legislativas* también van a ser muy importantes en este estudio. En nuestro caso, hemos realizado una revisión acerca de las políticas de formación continua desarrolladas a nivel europeo, estatal y autonómico, con especial atención a las normas que desarrollan el Subsistema de Formación para el Empleo. La finalidad no era otra más que comprender su gestión y promoción desde diferentes instituciones gubernamentales y de representación de la ciudadanía. La fuente legislativa tiene para nosotros una gran importancia, pues no solamente regula una gran parte de la formación que se desarrolla en las empresas a nivel nacional sino que también se ha constatado la importancia que han tenido las políticas y normativas en el cambio hacia una perspectiva más positiva de la formación por parte de empresas y empresarios.

Las *fuentes del entorno concreto* se refieren a la contextualización y situación del estudio en cuanto a cómo vamos a obtener la información necesaria para elaborar nuestra investigación y/o quién o quiénes van a ser los informantes clave. De este modo, nos acercamos a un territorio autonómico para analizar la formación que se lleva a cabo en sus empresas, analizando la oferta que se realiza desde los organismos que gestionan dicha formación (de ahí la importancia crucial de la función legislativa) y conjugando este análisis con la visión que de esta formación continua tienen una serie de expertos. No obstante, hemos buscado, al mismo tiempo, la delimitación del término *buenas prácticas* a partir de las aportaciones de estos expertos (por ello su selección como tal) y de la integración teórica realizada al respecto (de ahí la relevancia de la función bibliográfica). Así pues, para acercarnos al punto de vista de los *expertos* nos hemos decantado por realizar una entrevista semiestructurada, mientras que para analizar la formación continua que se desarrolla en Galicia hemos acudido a la realización de cuestionarios para conocer cómo se está desarrollando en medianas y grandes empresas de nuestra autonomía.

Una vez formuladas las fuentes de información se estableció cómo se iba a **recoger la información**, entrando ya en esta nueva fase. Aquí podríamos establecer una serie de sub-etapas de trabajo, establecidas según la disponibilidad temporal y el acceso a los informantes clave de la investigación.

- Sub-fase 3.1: Documentación y primeros pasos en la elaboración del marco teórico.
- Sub-fase 3.2: Recogida de las perspectivas de los informantes a través de los instrumentos destinados a cada uno.

Lo fundamental aquí fue acudir primeramente a la documentación para después tener cierta base teórica para la elaboración de los instrumentos dirigidos a los informantes presentes en nuestro estudio.

En la cuarta fase, **análisis y tratamiento de los datos** recabados, procedimos a analizar la información obtenida y a su comparación, de tal manera que se estableció un análisis de la formación que se lleva a cabo en Galicia de manera global, sus relaciones con la que se lleva a cabo en las empresas que nos han proporcionado los datos y con la

perspectiva que tienen los expertos sobre los diversos aspectos consultados. A la totalidad de esta fase se le dedica el Capítulo 6 al completo.

Finalmente, el Capítulo 7 recoge las conclusiones de la investigación elaboradas en base a todo lo analizado al respecto de nuestro objeto de investigación.

No podemos tratar estas fases como compartimentos estancos. Como es habitual en las investigaciones, unas y otras se llevarán a cabo al mismo tiempo, e incluso algunas serán transversales a todo el proceso, como podría ser la consulta constante de fuentes de información y documentación. Sin embargo, su especificación como pasos de un proceso concreto, aclarará buena parte del trabajo realizado a lo largo de este período de investigación, que ha abarcado, cronológicamente hablando, desde inicios del año 2011 hasta inicios del año 2015.

5.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.3.1 Delimitación empírica de la investigación.

La metodología de investigación alude al «cómo» se va ha llevado a cabo el estudio o a "la manera de realizarla (...), los supuestos y principios que la rigen (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 87). También podemos entenderla como la "disciplina que establece normas para la correcta aplicación del método científico, las cuales serán diferentes según cada tipo de investigación: cualitativa, cuantitativa, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, entre otras", tal y como asevera Cazau (2011, p. 114). Por consiguiente, nos disponemos a explicar y recoger todo el procedimiento llevado a cabo a lo largo del estudio empírico propiamente dicho, no sin antes profundizar un poco más en los rasgos distintivos de nuestra investigación.

Al acercarnos a una realidad estudiada en el marco de las Ciencias Sociales y de la Educación, como es la realidad formativa y laboral, conviene realizarlo en base a un doble planteamiento metodológico: a través de la vía cuantitativa y de la vía cualitativa. La primera de ellas, se enmarca dentro del *paradigma positivista*, haciendo nuestro uno de los métodos contemplados en dicho enfoque, como es el *método descriptivo*. La orientación cualitativa estaría representada en el *paradigma interpretativo*, en nuestro caso viene dado por las entrevistas realizadas a diversos sujetos vinculados intrínsecamente con la realidad social y educativa de la empresa y la formación a la que nos dirigimos.

Estas son las dos formas de diferenciar un proceso de investigación según Tejada (1997), es decir, los dos «maneras» existentes de obtener la información de la realidad. Para Sabariego y Bisquerra (2004, p. 46) son las orientaciones metodológicas que se distinguen en investigación social y podrían diferenciarse atendiendo al criterio de "naturaleza de los datos" y a la forma de obtenerlos. Esto es, utilizar "encuestas extensivas, experimentos de enseñanza y aprendizaje y (...) pruebas estandarizadas" para conseguir datos objetivos, analizados mediante la estadística, en el caso de los estudios cuantitativos; o emplear "la observación, la entrevista o el análisis documental" para obtener datos registrados en forma de texto (Ídem).

El motivo principal por el cual se traza este doble diseño se debe a la complejidad de los contextos de estudio. En palabras de Sánchez Valle (1999, p. 108-109), "hablar de metodologías cualitativas y cuantitativas como compartimentos estancos es salirse de los contextos epistemológicos por los que hoy discurren las ciencias sociales", por no decir que casi no tiene ningún sentido acercarse única y exclusivamente en clave cuantitativa al ámbito de la formación y de la empresa. Ciertamente, es posible hablar de una dicotomía y

un enfrentamiento cuasi tradicional entre ambas metodologías, lo que Sabariego y Bisquerra 2004, p. 43) denominan "lógica de la distinción" y "lógica de convivencia", un eje contrapuesto en el que unos se posicionan en la única validez de una de las metodologías y en donde otros valoran las aportaciones y las posibilidades de ambas, respectivamente. Así por ejemplo, Rodríguez y Valldeoriola (2009) y Del Canto y Silva (2013) se situarían en esta última lógica cuando señalan la total complementariedad de métodos al investigar en las Ciencias Sociales, y a ello nos hemos remitido a la hora de poner en marcha esta investigación. Se trataría del surgimiento de métodos mixtos o "también denominados investigación integrativa, multimétodos, métodos múltiples, estudios de triangulación e investigación mixta" (Ibíd., p. 32) que tienden a la recopilación y análisis de datos de carácter cuantitativo y cualitativo de manera conjunta, de modo que podamos llegar a una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2006).

Por tanto, la metodología de investigación que hemos empleado para el diseño y desarrollo de este estudio ha sido de corte ***mixto***, donde los instrumentos y la información recogida van a responder a esta doble metodología. Fuentes y Díaz (2002) citados por Del Canto y Silva (2013, p. 31) señalan las ventajas y desventajas que poseen el método cualitativo y el cuantitativo.

MÉTODOS CUANTITATIVOS	MÉTODOS CUALITATIVOS
Propensión a "servirse de" los sujetos del estudio	Propensión a "comunicarse con" los sujetos del estudio
Se limita a responder	Se limita a preguntar
	Comunicación más horizontal entre el investigador y los investigados, mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en un escenario natural
Son *débiles* en términos de validez interna –casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir–, pero son fuertes en validez externa, lo que encuentran es generalizable a la población	Son *fuertes* en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa, lo que encuentran no es generalizable a la población
Preguntan a los cuantitativos: ¿cuán particularizables son los hallazgos?	Preguntan a los cualitativos: ¿son generalizables tus hallazgos?

Tabla 64. Ventajas y desventajas de los métodos cuantitativos y cualitativos, propuestas por Fuentes y Díaz (2002). Fuente: Del Canto y Silva (2013, p. 31)

Creemos que la utilización de una metodología mixta minimiza o en cierto modo contrarresta las desventajas que uno y otro método puedan padecer, a la vez que refuerzan las ventajas que cada cual pueda aportar en un proceso de investigación en el ámbito formativo y social.

Creswell (2009; cit. en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 14) señala tres maneras de aproximarse a una investigación desde la metodología mixta:

- Procedimientos secuenciales: ahondar en resultados obtenidos mediante un método (cualitativo) con la posterior utilización de otro (cuantitativo).
- Procedimientos concurrentes: utilización de manera simultánea de metodologías cualitativas y cuantitativas para un mejor y mayor entendimiento del objeto de estudio.
- Procedimientos transformadores: utilización de la perspectiva teórica para el diseño de la investigación, considerando tanto datos cualitativos como cuantitativos.

Como veremos en líneas posteriores, el estudio que presentamos aquí se enmarcaría mayormente en la primera aproximación destacada por Creswell.

Además de todo esto, nuestra investigación se caracteriza por ser de carácter ***descriptivo***. Estas se centran en la observación, descripción y comprensión de un

fenómeno, y en el análisis de su estructura y de las relaciones que lo definen (Latorre et al., 1996; Sabariego y Bisquerra, 2004), pudiendo sucederse este alrededor de determinados centros, instituciones o sujetos. Dahnke (1989) citado a su vez por Hernández Sampieri et al. (2006, p.102) indicaba en su momento que los estudios descriptivos tienen el objetivo de especificar las características o propiedades de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno de la realidad que pueda ser sometido a un análisis. Su valor y ventaja reside en que muestran ciertos aspectos de un fenómeno, situación o grupo a estudiar en función de las variables propuestas y que también permiten realizar una serie de predicciones, aunque estas sean muy rudimentarias. En nuestro caso, trataremos de acercarnos a una realidad concreta, como es la formación continua en un territorio delimitado –Galicia– y en torno a unas instituciones específicas, tales como las empresas. La meta será comprobar y describir cómo se encuentra esta realidad actualmente y poder llegar a una serie de conclusiones.

Del mismo modo, podríamos decir también que nuestro estudio es, en cierta medida, ***exploratorio***. Podríamos definir este tipo de investigaciones como aquellas que "se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado" (Ibíd., p. 100). Y aquí debemos aclarar determinadas cuestiones ya que es obvio que nuestro objeto de estudio, la formación continua, no es un tema novedoso. Lo que sí es bastante reciente es el fenómeno de las *buenas prácticas* en tanto que se ha constatado su escaso tratamiento dentro del ámbito de la formación en la empresa –y más a nivel de la autonomía gallega–, y se ha utilizado la terminología de manera aleatoria, sin una base epistemológica firme que ampare la multitud de ámbitos de aplicación en los que hoy día se utiliza esta cuestión. Al menos no hemos encontrado fuentes bibliográficas que contradigan esta afirmación, aspecto que sirve igualmente para justificar el carácter exploratorio de este estudio (Hernández Sampieri et al., 2006, p.101).

El mismo Capítulo 4 dedicado a la profundización bibliográfica sobre el término de las «buenas prácticas» ha sido incluido en el marco teórico aunque no sin ciertas dudas por parte de la investigadora. En cierta medida, ha sido la exploración de una realidad tratada en diversos campos para realizar una construcción final materializada en ese mismo capítulo que forma parte de este trabajo. De alguna manera, se ha realizado una exploración en un campo desconocido hasta el momento en muchos aspectos. Y se ha tratado de recopilar la mayor cantidad de información para elaborar una humilde construcción teórica acerca de una cuestión que hasta el momento había sido tratada de manera descontextualizada. Sin embargo, esta descontextualización tiene una finalidad última contraria, la de la contextualización, dentro de un campo que hasta el momento tampoco había sido objeto de su interés, salvo en cuestiones puramente superfluas o carentes de proceso interno. Estamos hablando del proceso que pretendemos llevar a cabo con la propuesta de una serie de buenas prácticas, no solamente a través de la información extraída de la realidad social –la formación continua y sus responsables dentro de las empresas– sino que nuestra propuesta parte de unos criterios extraídos de una serie de individuos que operan, como expertos, en la misma.

Finalmente, debemos destacar que el diseño del estudio, dadas las características del mismo es ***no experimental*** o ***ex-post-facto*** (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 32), cuyo objetivo es observar los fenómenos tal y como se producen. No se trata de provocar la situación de manera intencionada como se haría en un «experimento» por parte del investigador; nosotros nos acercamos a la situación formativa para estudiarla, no para manipularla de ningún modo.

5.3.2 Los participantes y/o informantes clave.

Dada la complejidad del fenómeno formativo al que nos queremos acercar y los objetivos que deseamos perseguir, para nosotros era relevante conocer no solamente cómo se encuentra la situación actual en cuanto a la formación continua a nivel global, sino también poder conseguir una perspectiva más específica de los agentes implicados más directamente en la misma, las propias empresas y expertos del campo de estudio. Por consiguiente, hemos planteado como **informantes clave** del estudio a tres fundamentalmente:

a. **Expertos** del ámbito de la formación continua en la Comunidad Autónoma de Galicia, procedentes de diversos campos (sindicatos, administración, formación, etc.).

La perspectiva que van a aportar va a ser fundamental, no solo porque van a establecer una pequeña línea temporal y casuística en cuanto a cómo ha ido evolucionando la formación en la empresa en los últimos años, sino porque también, dada su experiencia, pueden delimitar taxativamente lo que entienden por excelencia en su campo, y comenzar así a delimitar el concepto de «buena práctica» en formación continua. Además, contribuirán con una visión especializada en aquellos aspectos o criterios que nos ayudarían a catalogar una experiencia como excelente.

b. **Empresas** (medianas y grandes) del territorio gallego, representadas en este caso, por los *responsables de formación* de cada una de ellas.

Van a ser un elemento crucial en la investigación pues en el seno de las mismas es donde se desarrolla la formación continua y, por tanto, de ellas extraeremos la información más interesante en cuanto a perspectivas y concepciones, procesos formativos, etc.

Desde el principio hemos sido conscientes de que el tejido empresarial gallego se compone fundamentalmente de PYMES y de un gran número de autónomos. No obstante, también sabemos que son las empresas más grandes las que realmente llevan a cabo la mayor parte del empleo en el territorio, tanto autonómico como nacional, por lo que nos interesaba conocer cómo se están desarrollando las acciones formativas en este tipo de empresas, de manera más fácil, para acudir, con posterioridad y si fuese factible, hacia la pequeña empresa.

5.3.3 Descripción y selección de la población y muestra de investigación.

En este apartado y subsiguientes epígrafes nos disponemos a clarificar en mayor detalle la población y la muestra derivada de ella. A este respecto, Rodríguez y Valldeoriola (2009) señalan que en las investigaciones de carácter cuantitativo, donde la población suele ser bastante elevada, es necesario seleccionar una muestra representativa, mientras que en los estudios cualitativos, como el objetivo no es la realización de generalizaciones, la representatividad es un principio que se omite junto con el establecimiento de muestras.

En el caso de los *expertos*, como bien hemos adelantado, no vamos a establecer una muestra representativa de los mismos pues éstos se enmarcarían en la parte cualitativa del estudio. No obstante, mostraremos qué indicadores y criterios hemos seguido para su selección como participantes de esta investigación. Por el contrario, en el caso de las *empresas* (y por consiguiente, de los responsables de formación) sí hemos debido establecer una muestra representativa debido al alto número de sujetos que componían la población.

5.3.3.1 Los *expertos* de nuestra investigación.

Si a la hora de localizar buenas prácticas nos centramos en criterios identificativos, con los expertos adoptamos la misma perspectiva. Pero esta vez, los criterios para su selección los marcamos nosotros inicialmente. Estos se pueden resumir en:

- Realización de su actividad profesional en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Pertenencia a organismos y agentes implicados en la formación continua: Administración, Empresas, Sindicatos.
- Cargo o puesto que desempeñan en la institución.
- Referencias ofrecidas por compañeros o individuos que desempeñan su labor en el mismo ámbito.

Inicialmente eran tres los colectivos y organismos en los que nos queríamos centrar para la búsqueda y selección de los expertos, tal y como hemos visto. No obstante, tras varias consideraciones acerca de la cuestión objeto de estudio, entendimos que nos faltaba un colectivo más a tener en cuenta: el colectivo de formadores. Por ello, finalmente, serían cuatro ámbitos en donde buscar a los expertos informantes[291].

El criterio referido al cargo / puesto se ha tenido muy en cuenta en lo que respecta a dos aspectos. Por un lado, que este puesto estuviera lo más vinculado posible a la formación que se desarrolla en las empresas y a todos los procedimientos (burocráticos, de gestión, etc.) a realizar alrededor de la misma. Por otro, que a la hora de ocupar determinados puestos de responsabilidad, la rutina habitual es buscar personas con experiencia y conocimientos amplios en el ámbito, así como una dilatada carrera.

Con los criterios y los colectivos bien delimitados, procedimos a la búsqueda y contacto de dichos expertos en las instituciones referidas. En la siguiente tabla establecemos la relación de expertos con los que se contactó para su participación en el estudio:

	INSTITUCIÓN/COLECTIVO	CARACTERÍSTICAS
1	**Administración Educativa: Universidad**	El informante número 1 se dedica a la docencia universitaria y al estudio de la formación profesional de Galicia en general y de la formación en empresas en particular, en el ámbito de la administración de empresas.
2	**Profesional de Formación Free – Lance** **Administración Educativa: Universidad**	El informante experto número 2 desarrolló su experiencia profesional en el ámbito de la formación continua y ocupacional. También desarrolló su trabajo en el ámbito universitario como docente en distintos Departamentos vinculados con el área educativa – pedagógica.
3	**Dirección / Gerencia: Empresa de Formación**	Este informante tiene una dilatada carrera profesional en los diversos subsistemas de formación profesional, destacando la formación en empresas.
4	**Profesional de Formación**	Este experto ejerce su labor profesional como formador en empresas e instituciones diversas, tanto de carácter público como privado.
5	**Sector del Metal: Trabajadores y formadores en empresa[292].**	Dos expertos que desempeñan su puesto de trabajo en una empresa, además de impartir formación tanto a personal interno como externo.

[291] En el caso del colectivo de empresas, decidimos no entrevistar a ningún responsable de Recursos Humanos en alguna empresa, ya que otro de nuestros instrumentos de investigación –el cuestionario- iría dirigido a estos profesionales en concreto. Por tanto, no deseábamos eliminar posibles candidatos a la muestra posterior, así que nos decantamos por seleccionar a expertos procedentes de las organizaciones representativas de las empresas gallegas.

[292] La entrevista se realizó de manera grupal a dos trabajadores de una empresa del sector del metal en Galicia que además de ejercer su trabajo y puesto en la empresa, han dedicado parte de su labor a la formación de personal externo (programas de formación para trabajadores desocupados) y personal interno de la propia empresa.

	INSTITUCIÓN/COLECTIVO	CARACTERÍSTICAS
6	**Organización Sindical**	El informante número 6 se enmarca en la jerarquía organizacional del un sindicato, desempeñando el cargo más vinculado con la Formación (a todos los niveles) en el territorio autonómico.
7	**Organización Sindical**	Al igual que el anterior, el informante número 7 desarrolla aquel cargo más alto, ligado a la Formación desarrollada en la C. Autónoma de Galicia por su sindicato.
8	**Organización Empresarial**	El experto informante número 8 ejerce también un puesto directivo vinculado con la representación institucional del mundo empresarial, centrándose en aquellos aspectos vinculados con la formación.

Tabla 65. Expertos entrevistados para la investigación. Fuente: elaboración propia

En este momento, nos parece necesario aclarar una serie de aspectos que harán fácilmente comprensible las razones de que ciertos colectivos o instituciones no aparezcan recogidos en esta relación de expertos.

Nuestra primera intención cuando hablamos de "expertos procedentes de la Administración" era la de contactar con algún político del actual gobierno autónomo gallego que ejerciera un cargo vinculado con los ámbitos formativo y laboral. Para ello, realizamos los contactos pertinentes[293] para conseguir una respuesta afirmativa por parte de los gobernantes. En el primero de los casos no obtuvimos respuesta de ningún tipo a la iniciativa de concertar una cita para la entrevista. En el segundo caso, la respuesta fue inicialmente afirmativa pero se canceló con posterioridad por la celebración de actos a los que dicho político debía acudir. Propusimos otras alternativas al encuentro, pero desde ese momento no volvimos a obtener respuesta.

Ante la imposibilidad de establecer un contacto directo con la Administración, decidimos suplir esta carencia con la participación de algún experto procedente de la Administración Educativa. Acudimos a aquellos expertos situados en la Universidad que hubieran centrado su desarrollo profesional en la formación en las empresas, con la fortuna de que algunos de ellos también han ejercido como formadores en el propio ámbito de la empresa.

Con todo, creemos que grosso modo hemos conseguido una representatividad de los grupos inicialmente previstos para la realización de la entrevista de investigación y de las informaciones que nos han aportado en cada una de los encuentros.

5.3.3.2 Empresas y responsables de formación.

Puesto que los objetivos generales responden a la necesidad de conocer los procesos formativos de las medianas y grandes empresas gallegas, primeramente establecimos la población a la que queríamos llegar para, posteriormente, dilucidar nuestra muestra de investigación. Para ello y siguiendo las aportaciones de Selltiz et al. (1980; cit. en Hernández Sampieri, 2006, p. 238) establecimos una serie de criterios o especificaciones a los cuales debían responder los casos que íbamos a investigar. De esta forma, la **población** general estaría constituida por todas aquellas empresas que respondan a los siguientes criterios:

- Desarrollen su actividad en la Comunidad Autónoma Gallega.
- Estén legalmente constituidas en alguna forma jurídica establecida en la normativa.

[293] El contacto se realizó mediante correo electrónico y vía telefónica. En ambos casos se informó pertinentemente de las intenciones de la entrevista y de los objetivos de la investigación como Tesis Doctoral. Igualmente, se envió la misma carta elaborada por el Director y el Codirector de Tesis para todos los expertos seleccionados, en la cual explicaban convenientemente todas las cuestiones relativas a la investigación más pormenorizadamente.

- Desarrollen su actividad conforme a la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE), la cual recoge las actividades económicas relativas a los sectores productivos considerados.
- Con plantilla regular a partir de 50 trabajadores o más.
- Disposición de una persona que ejerza las labores relativas a la formación (p. e. un responsable de formación), conste o no de un Departamento de Formación propio que diseñe o contrate procesos de formación continua para los trabajadores/as.

A la hora de establecer estos criterios tuvimos en cuenta tanto el contexto geográfico en que nos situamos así como las consideraciones en torno a la tipología de empresa atendiendo al tamaño empresarial, a su clasificación según actividad económica y a la forma jurídica en la que se enmarca.

Como hemos visto en capítulos anteriores, a la hora de clasificar a las empresas según su tamaño, los criterios son muy dispares tal y como señalaban Boedo y Calo (2001): volumen de ventas, capital propio, número de trabajadores. A pesar de esta falta de acuerdo, en nuestra investigación seleccionamos como criterio esencial para establecer el tamaño de las entidades (grandes y medianas) a las que nos íbamos a dirigir, el número de trabajadores existentes en las mismas tomando como referencia los datos aportados por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE). Su elección vino motivada por dos razones. La primera, porque mucha de la información establecida en las bases del IGE provienen del Instituto Nacional. La segunda razón se refiere a que el tratamiento de datos pertenecientes a empresas lo realiza el DIRCE que, como bien hemos visto, depende del INE en cuanto a que su labor es estatal.

En lo que respecta al tipo de empresa según su forma jurídica o titularidad (Rajadell, 2003), conviene aclarar que se han incluido en la población todas las formas posibles y existentes en la normativa o que se manejen a nivel institucional (sociedades mercantiles o cooperativas, p. e.), a excepción de la figura de «empresario o empresa individual» (autónomo). Tampoco hemos hecho distinción en cuanto a si estamos tratando con empresas públicas o privadas.

En Galicia, en el año 2013[294] se contabilizaban 192.998 empresas (INE). A nivel provincial, por su parte, podemos observar la variación existente entre empresas y años diversos (Tabla 66).

*Unidad: número de empresas

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	GALICIA
2010	82.729	24.714	23.100	68.331	198.874
2011	81.321	24.499	22.987	67.728	196.535
2012	80.408	24.288	22.845	66.970	194.511
2013	80.215	24.022	22.694	66.067	192.998

Tabla 66. Número total de empresas existentes en la Comunidad Autónoma de Galicia y división por provincias (Fuente: INE, búsqueda relativa al período 2010-2013)

Podemos observar como a medida que transcurren los años se aprecia un notable descenso del número de empresas. Si comparamos el año 2010 con el 2013, vemos que ha habido una caída de 5.876 empresas a lo largo de aproximadamente cuatro años. Si atendemos a los datos por provincias, es A Coruña la que registra un mayor descenso del número de empresas, unas 2.514. Se mantiene con una variabilidad menor en el transcurso

[294] Dato recogido para el año 2013, momento en el que iniciamos los cálculos poblacionales y muestrales para nuestro estudio.

del período cuatrienal registrado, la provincia de Ourense, con una pérdida de únicamente 406 empresas.

La selección de estos datos se hizo atendiendo a la totalidad de los estratos de asalariados que nuestro organismo de consulta (INE) establece en sus bases de datos (véase ANEXO 1), y atendiendo también al sector de pertenencia con relación a la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) del año 2009. En la búsqueda de datos concretos sobre empresas según actividad, no se incluyen aquellas pertenecientes al sector primario o como se denomina en la misma "Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca".

Para obtener esta información necesaria sobre las empresas pertenecientes al Sector Primario según la CNAE - 2009, acudimos a otras fuentes de información. Por un lado, para referirnos al *área de agricultura y ganadería*, en donde tenemos que hablar de explotaciones ganaderas, agrícolas y agroindustriales, el propio INE nos remitió a una de sus páginas de información, concretamente al Censo Agrario de 2009. Aquí debemos destacar que la única información existente al respecto se corresponde con datos del año 2009, tal y como indica la fecha de dicho Censo consultado[295]. La información concreta a la que se puede acceder en el censo son las características del titular/jefe de la explotación (sexo, edad, vinculación familiar), número de explotaciones (ganaderas/agrícolas), tipo de cultivo o ganadería que se desarrolla, situación geográfica (nacional, autonómica, comarcal, municipal), etc. Sin embargo, no podemos llegar a saber el número de trabajadores/as que las diversas explotaciones tienen a su cargo (que en el momento de la búsqueda, su número ascendía a 81.174 para la totalidad de la Comunidad Autónoma de Galicia).

En el caso del *área de pesca y acuicultura*, tuvimos más suerte puesto que recogimos una serie de datos en torno a los buques y establecimientos de cultivo marino y/o cualquier otra empresa vinculada con esta parte del sector. Para ello, entramos en contacto con la "Plataforma Tecnológica de Pesca"[296], quienes nos remitieron a un documento elaborado con datos del año 2010 y 2011, denominado "Enquisa sobre a poboación ocupada nos sectores da Pesca e da Acuicultura Mariña en Galicia - OCUPESCA"[297]. Como ya hemos recalcado, los datos que debemos emplear se corresponden con el año 2010 y 2011, indicándonos desde esta Plataforma que no tendrían dicha información hasta mediados del año 2014[298].

La población de la que se extrajeron los datos para la elaboración de este documento se componía "del conjunto de buques pesqueros con puerto base en la Comunidad Autónoma de Galicia y los establecimientos de cultivos marinos en nuestra comunidad tipo bateas, parques de cultivo marino y granjas marinas y criaderos" (Xunta de Galicia, 2012, p. 10). Posteriormente, la población fue dividida en dos muestras. Una relativa a la pesca y otra correspondiente a la acuicultura, quedando establecido finalmente en buques y empresas acuícolas, para cada una respectivamente.

En lo concerniente a la pesca, se aclara que "en la parte del (...) sector de pesca extractiva (...) se hace referencia al número de buques" (Xunta de Galicia, 2012, p. 11) dedicados a cada tipología de pesca. Se hace una división en tres categorías: caladero

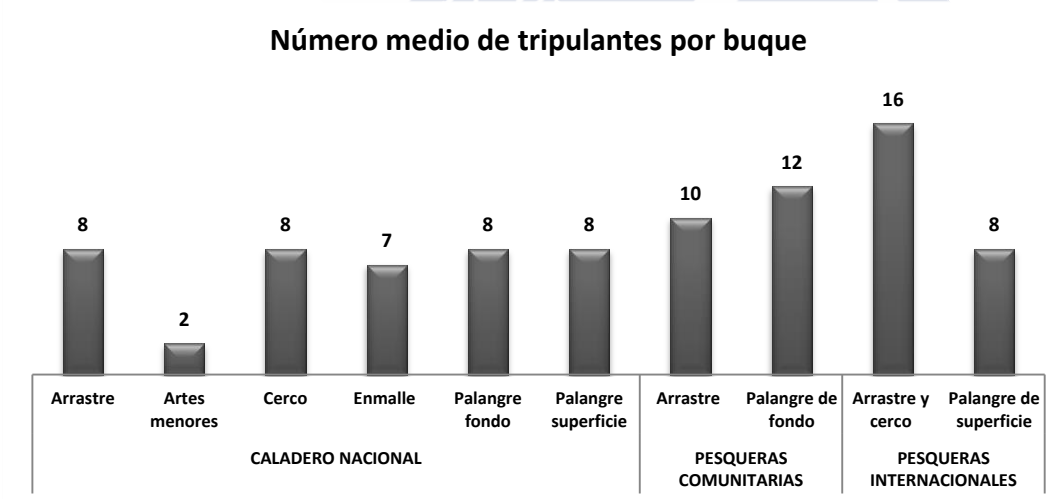
[295] Nos pusimos en contacto con el INE para averiguar si poseían información mucho más actualizada con respecto a los datos concretos relacionados con el Sector Primario. Nos remitieron a este Censo del 2009, señalando además que no dispondrían de esos datos hasta fechas próximas. En relación a informaciones sobre Pesca, nos indicaron que no eran competencia del Instituto, por lo que la información fue extraída de otra fuente.
[296] Su Portal Web es el siguiente: www.pescadegalicia.com.
[297] Se trata de un documento en formato PDF, elaborado por la Xunta de Galicia (Consellería do Medio Rural e do Mar) en colaboración con el IGE y al que se tiene acceso en la Web de la Plataforma Tecnológica.
[298] Intercambios y petición de información realizada a través de correo electrónico en 25/26 de noviembre de 2013.

nacional, pesqueras comunitarias y pesqueras internacionales, con sus correspondientes tipos de pesca. De este modo, hemos podido obtener una tabla representativa del número de buques, el número de tripulantes y el número medio de tripulantes que se pueden encontrar en cada uno, atendiendo a las diferentes categorizaciones y tipologías.

	Nº buques (01/01/2011)	%	Nº tripulantes	%	Nº tripulantes medio
CALADERO NACIONAL	**4.565 95**	**95,14%**	**9.981**	**79,52%**	**2,19**
Arrastre	93	1,94%	794	6,33%	8,54
Artes menores	4.188	87,23%	6.914	55,08%	1,65
Cerco	163	3,40%	1.326	10,56%	8,13
Enmalle	39	0,81%	266	2,12%	6,82
Palangre fondo	25	0,52%	194	1,55%	7,76
Palangre superficie	57	1,19%	487	3,88%	8,54
PESQUERAS COMUNITARIAS	**113**	**2,36%**	**1.249**	**9,95%**	**11,05**
Arrastre	57	1,19%	570	4,54%	10,00
Palangre de fondo	56	1,17%	679	5,41%	12,12
PESQUERAS INTERNACIONALES	**120**	**2,50%**	**1.322**	**10,53%**	**11,02**
Arrastre y cerco	43	0,90%	675	5,38%	15,70
Palangre de superficie	77	1,60%	647	5,15%	8,40
TOTAL	**4.798**	**100%**	**12.552**	**100%**	**2,62**

Tabla 67. Población ocupada en pesca extractiva por estrato. Fuente: Xunta de Galicia (2012, p. 12)

Por tanto, observamos que la media de trabajadores en cada buque no llega a superar las 15 personas, tal y como reflejan los datos arriba indicados. Redondeando las cifras establecidas, podemos mostrar gráficamente los resultados a continuación:



Gráfica 3. Número medio de tripulantes por estrato y buque. Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de Xunta de Galicia (2012, p. 12-13)

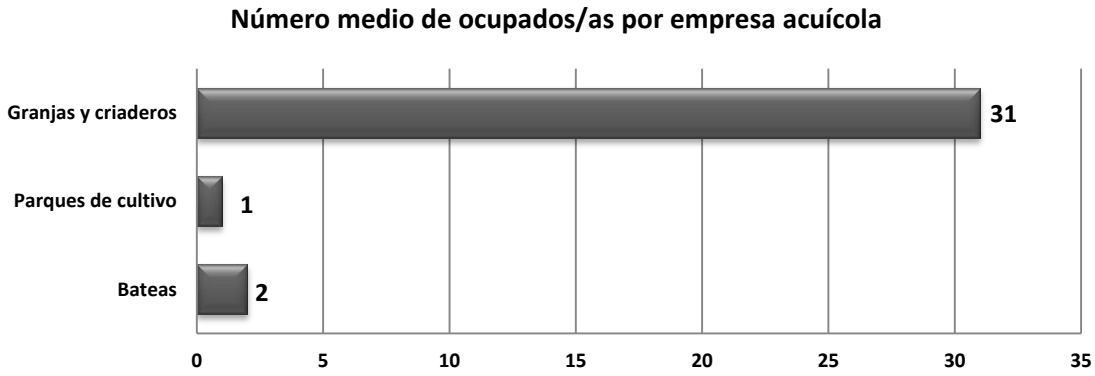
En lo relativo a la acuicultura, se aclara en este documento que a pesar del registro existente del número de bateas, parques de cultivo, criaderos y granjas marinas, la investigación se realizó a los propietarios de empresas con titularidad de uno o varios establecimientos. De esta forma, los datos se expresan en relación a un número de empresas existentes, dato mucho menor que si habláramos del conjunto de establecimientos.

En su conjunto, el número total de personas empleadas para el *área acuícola* se situó en torno a las 2.681 persona para el año 2011 (Tabla 68).

	Nº Empresas	%	Nº de Ocupados	%	Nº de ocupados medio
Bateas	2.023	75,46%	4.947	76,92%	2,45
Parques de cultivo	639	23,83%	896	13,92%	1,40
Granjas y criaderos	19	0,71%	589	9,16%	31
TOTAL	2.681	100%	6423	100%	2,40

Tabla 68. Población ocupada por área acuícola según categorías. Fuente: Xunta de Galicia (2012, p. 22)

Al igual que sucedía con la media del número de tripulantes por buque, se establece una media de ocupados por empresa del subsector. Vemos que donde existe un mayor número de ocupados es en las bateas, en torno a los 4.974, seguido de los parques de cultivo y finalmente las granjas y criaderos. No obstante, si observamos la media de ocupados en cada una de las categorías, vemos que son éstos últimos los que acumulan un mayor número, una media de 31 personas ocupadas (Gráfico --).



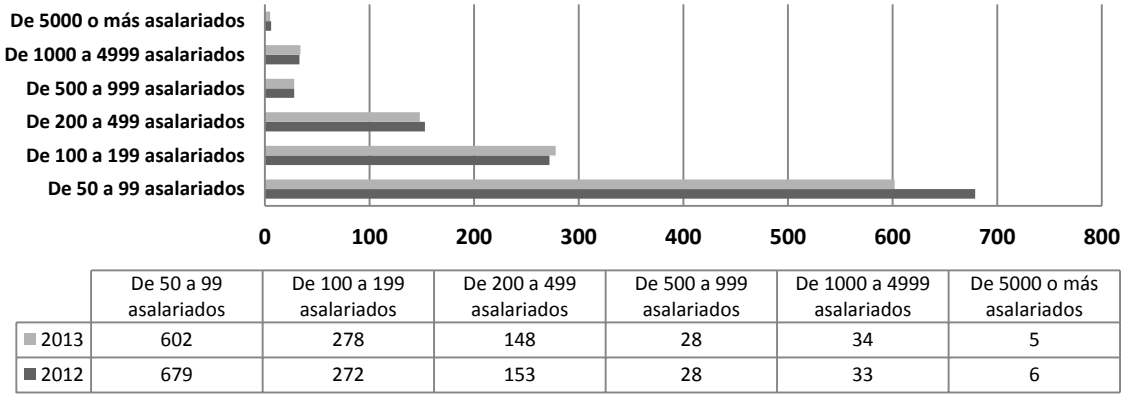
Gráfica 4. Número medio de ocupados/as por empresa acuícola. Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en Xunta de Galicia (2012, p. 22)

Para esta investigación y con respecto al área pesquera concretamente, hemos considerado cada uno de los buques como una empresa única. La razón es la imposibilidad de conocer si varios armadores o una empresa concreta constituida como tal, poseen varios buques y por ende, más empleados. Esto elevaría el número de trabajadores/as por empresa o armador, siendo posible su integración en la población y en la muestra.

A tenor de los datos expuestos hasta este momento, podríamos decir que el Sector Primario gallego se caracteriza por la presencia de la micro y pequeña empresa, en contraposición al resto de Sectores que conforman la muestra, en donde sí se constata la presencia de medianas y grandes empresas. No obstante, al no disponer de acceso a esta parte de la información de manera más detallada, hemos obviado el Sector Primario para esta investigación, pues nos ha resultado imposible conocer el tamaño de las empresas en función del número de trabajadores/as (criterio indicado en nuestra investigación).

Así pues, una vez definidos los "parámetros muestrales" de la población, nos disponemos ahora al cálculo de la **muestra de investigación**. Para ello, es necesario tener en cuenta las divisiones y datos según estratos de trabajadores y según sectores económicos que el INE aporta para nuestra investigación.

En la siguiente gráfica podemos observar el número total de empresas según tipología, atendiendo al número de trabajadores y su evolución correspondiente desde el año 2012 hasta el 2013.



	De 50 a 99 asalariados	De 100 a 199 asalariados	De 200 a 499 asalariados	De 500 a 999 asalariados	De 1000 a 4999 asalariados	De 5000 o más asalariados
2013	602	278	148	28	34	5
2012	679	272	153	28	33	6

Gráfica 5. Cantidad de empresas en Galicia según el número de asalariados (período anual: 2012 y 2013). Fuente: elaboración propia según datos del INE

Utilizaremos los datos aportados por el INE para el año 2013, sobre el número de empresas general, según estratos de asalariados y por sectores económicos (según actividades económicas de la CNAE-2009) para obtener las correspondientes muestras.

Teniendo en cuenta que obviamos el sector primario por cuestiones anteriormente explicadas, trabajaremos finalmente con los datos respectivos al sector secundario, al terciario y al de la construcción. Así mismo, hemos de decir que haremos una reformulación de los estratos de trabajadores a la hora de realizar los cálculos destinados a las muestras. La razón no es otra que el escaso número de empresas en determinados estratos (véase el número de empresas a partir del estrato relativo a 500 o más trabajadores), pues en el tejido empresarial del territorio gallego dominan las medianas y pequeñas empresas. Por tanto, a la hora de realizar los cálculos muestrales, trabajaremos con los tres primeros estratos establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y agruparemos los últimos en el estrato el cual denominaremos «500 o más asalariados».

Se han hecho los cálculos correspondientes, teniendo en cuenta los cambios propuestos (estrato de trabajadores y al sector), y contamos con los siguientes datos concretos.

	SECTOR SECUNDARIO	SECTOR TERCIARIO	SECTOR de la CONSTRUCCIÓN	TOTAL (por asalariados)
50 a 99 asalariados	217	327	58	**602**
100 a 199 asalariados	91	156	31	**278**
200 a 499 asalariados	50	93	5	**148**
500 o más asalariados	10	56	1	**67**
TOTAL (por sectores)	**368**	**632**	**95**	**1095**

Tabla 69. Número de empresas en función del sector económico de pertenencia y el estrato de asalariados. Fuente: elaboración propia según datos del INE (2013)

En primer lugar, debemos obtener una *muestra probabilística* con carácter simple, que nos servirá para obtener con posterioridad otras muestras. De este modo, el número total de empresas sería de 1.095 en Galicia para el año 2013 (población finita o conocida, tal y como señala Morales Vallejo, 2012, p. 10), aplicando la siguiente fórmula para la obtención del tamaño muestral:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{z^2 pq}}$$

Leyenda

- n = tamaño muestral a obtener
- N = Población
- e = error muestral, con valor de 0.05 (o también 5%).
- z = nivel de confianza de 1.96 (un porcentaje de 95 % o también expresado como α=0.05).
- pq = varianza de la población, con un valor de 0.25

Figura 66. Fórmula para el cálculo de muestra probabilística simple. Fuente: Morales Vallejo (2012, p. 10)

De la aplicación de esta fórmula y realizando los cálculos correspondientes con el conjunto de la población obtenida, tenemos que la *muestra* se corresponde a **n=285**[299].

No obstante, como la población está dividida por estratos de número trabajadores y pertenecen a una serie de sectores productivos concretos, necesitaremos obtener igualmente una *muestra estratificada* para constatar a cuántas empresas pertenecientes a cada tipología es preciso acceder para completar nuestro estudio. De este modo, aplicaremos la siguiente fórmula:

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

Leyenda

- n= tamaño total de la muestra (285)
- n_i= tamaño del estrato de la muestra
- N_i= Tamaño del estrato con respecto a la población total
- N: Población total (1095)

Figura 67. Fórmula para el cálculo de cada estrato que van a componer la muestra de empresas Fuente: Ríus Díaz, Barón López, Sánchez Font e Parras Guijosa (1997, p. 167)

De la aplicación de esta fórmula a cada estrato de trabajadores y de sectores, podemos establecer los siguientes datos (véase tabla siguiente):

[299] La cantidad exacta al aplicar esta fórmula es de 284,58 pero decidimos redondear por exceso la cantidad hasta llegar a **285** empresas para la muestra.

	SECTOR SECUNDARIO	SECTOR TERCIARIO	SECTOR de la CONSTRUCCIÓN	TOTAL (por asalariados)
50 a 99 asalariados	56	85	15	**156**
100 a 199 asalariados	24	41	8	**73**
200 a 499 asalariados	13	24	1	**38**
500 o más asalariados	3	14	0	**17**
TOTAL (por sectores)	**96**	**164**	**24**	**284*[300]**

Tabla 70. Muestras estratificadas resultantes de los cálculos realizados a cada estrato de población. Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, deberemos conseguir la participación del número de empresas resultantes del cruce entre sector y la agrupación de trabajadores según la fórmula aplicada.

5.3.4 Delimitación de los instrumentos de recogida de datos

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico y los métodos a emplear definidos con anterioridad, seleccionamos las técnicas de recogida de datos específicos para el presente estudio. Sabariego (2004b, p. 150) citando a Del Rincón et al. (1995) diferencia, dentro de las técnicas: *instrumentos*, *estrategias* y *medios audiovisuales*. Los primeros son característicos de los estudios cuantitativos y las estrategias, propias de los cualitativos. Los *instrumentos* son los medios reales que elaboran los investigadores para recoger los datos en función del diseño y características de la investigación, y las *estrategias* son esos procesos de interacción entre investigadores e investigados. Los medios audiovisuales son esos recursos reales en los cuales el investigador registra la información, diferenciándose de los instrumentos en que se trata de recursos complementarios (grabadora digital, cámara de vídeos, cámaras de vídeo o fotografía, etc.).

A la hora de decidir qué instrumentos íbamos a emplear para acercarnos a los fenómenos que pretendíamos estudiar y a las variables que componían nuestro estudio, tuvimos en cuenta las indicaciones de Rodríguez y Valldeoriola en su elección:

a. ¿Nos aporta la información necesaria para comprender el fenómeno?
b. ¿Nos aporta diferentes perspectivas o puntos de vista sobre nuestro problema de investigación?
c. ¿Nos permitirá un uso del tiempo realmente efectivo?

(Rodríguez y Valldeoriola, 2009; p. 55)

En lo que respecta al acercamiento a las buenas prácticas en formación continua decidimos emplear como técnica de recogida de información la **entrevista** –con carácter semiestructurado– destinada a un conjunto de personas expertas dentro de este ámbito concreto. Por su parte, en lo relativo a la formación que se desarrolla dentro de las empresas, nos decantamos por el **cuestionario** como instrumento de investigación. Atendiendo a la diferenciación de Del Rincón et al. (1995; cit. en Sabariego, 2004b), ambos podrían ser catalogadas como instrumentos, pues han sido elaborados *ex profeso* para esta investigación. Al mismo tiempo, la entrevista también podría entenderse aquí

[300] Debemos sumarle una cifra más para llegar a **285** ya que en el caso de la muestra probabilística de carácter simple aproximamos por exceso la cantidad decimal resultante.

como una estrategia. En cuanto a los medios audiovisuales, es preciso destacar que se han empleado grabadoras digitales para el registro de en audio de las entrevistas realizadas.

Creemos que el conjunto de técnicas empleadas proporcionan una respuesta suficientemente ajustada a los criterios definidos por Rodríguez y Valldeoriola (2009) concordando con lo que pretendemos desarrollar con esta investigación.

5.3.4.1 La entrevista

La entrevista ha sido un instrumento ampliamente utilizado en las investigaciones de las Ciencias Sociales y Humanas. Es un proceso de comunicación interpersonal entre al menos dos personas, "en la que una (...) (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p. 167). Los interlocutores intervienen activamente con la finalidad de obtener los datos que se precisan para el estudio. Existen diverso tipo de entrevistas que podrían clasificarse según diversidad de criterios como: "grado de improvisación, grado de participación del entrevistado, objetivo propuesto, número de entrevistas y persona en la que se centra la misma" (Tejada, 1997, p. 104). Sin embargo, no se refiere a la clasificación que nosotros vamos a emplear en este trabajo con respecto a la entrevista, es decir, la entrevista semiestructurada cuando habla de la entrevista en función del grado de improvisación, pues únicamente considera dentro de esta clasificación, las entrevistas estructuradas y las no estructuradas. Sin embargo, aclararemos todas estas cuestiones en los siguientes apartados no sin antes establecer de manera gráfica las fases seguidas para la elaboración de la entrevista que desgranaremos a continuación.



Figura 68. Fases del diseño y desarrollo de la entrevista como instrumento de investigación. Fuente: elaboración propia

5.3.4.1.1 ¿Por qué una entrevista y por qué a expertos?

Si uno de nuestros objetivos planteados era la identificación de «*buenas prácticas*» en nuestro campo de estudio, pronto percibimos una serie de dificultades que nos propusimos superar. La principal conclusión a la que llegábamos tras la exhaustiva revisión documental alrededor de este término era que existía una cierta indefinición y falta de estudios sobre su origen, conceptualización y caracterización. Son numerosas las investigaciones que giran en torno al concepto, pero únicamente aplicándolo al tópico o situación estudiada, sin profundizar más allá de las ideas que entraña el término en sí mismo. De ahí que nuestro estudio se haya configurado, de cierta manera, como un estudio exploratorio.

Al mismo tiempo surgía la incertidumbre acerca de *cómo* identificar estas prácticas, pues en la literatura consultada existía, además de escasez teórica, una insuficiencia práctica; o lo que es lo mismo, nadie establecía criterio general alguno sobre cómo identificar una buena práctica en sí misma. Y además, la multiplicidad de estudios sobre BP en diferentes contextos, contrasta con la escasez de estudios que hacen una reflexión sobre la noción de *buenas prácticas en formación continua* (véase Capítulo 4).

Por todo ello, decidimos que para llevar a cabo el análisis de la formación continua en las empresas gallegas y establecer qué «buenas prácticas» se realizan en las mismas, era necesario considerar las contribuciones de diversos autores en la materia. Por un lado, Hernández Sampieri et al. (2006), quienes establecen que una muestra de expertos en una temática concreta es muy necesaria en estudios en los que se precise obtener ciertas indicaciones para el diseño de otros instrumentos, como los cuestionarios. Y por otro Jornet, Perales y Pérez (2002) quienes hablan de establecer unos «estándares». En este sentido, estos autores defienden que, cuando aparecen este tipo de problemáticas en el análisis de procesos, es necesario establecer un modelo o modelos, resultado de las ideas intersubjetivas que un comité o grupo de expertos[301] aportan sobre aquello que se está estudiando. Por tanto, nuestros criterios de identificación se sustentarían sobre las ideas expertas de calidad y «deber ser» de nuestro objeto de estudio.

En nuestro caso, optamos por la realización de una *entrevista* a cada uno de los expertos seleccionados teniendo en cuenta que la aplicación de otros instrumentos, como por ejemplo un *grupo de discusión* no sería factible debido a las diferentes responsabilidades y cargos ejercidos por los informantes, que imposibilitaría en muchos casos la realización de un mitin conjunto[302].

5.3.4.1.2 Diseño de la entrevista de investigación

La entrevista diseñada ha sido un instrumento elaborado *ad hoc* para esta investigación, teniendo en cuenta no sólo el estudio teórico realizado con anterioridad sino también los objetivos que pretendíamos conseguir en el trabajo de campo y las aportaciones que han realizado una serie de revisores de este mismo instrumento.

El proceso de su elaboración ha sido trabajoso en cuanto a que hemos tenido que partir de tres perspectivas diferenciadas, de manera que pudiéramos conjugarlas en un mismo instrumento. En primer lugar, ubicarnos en el punto de vista de los distintos grupos de expertos con los que queríamos encontrarnos. Cada uno de estos grupos posee unas características, conocimientos y perspectivas propias con respecto al objeto de estudio.

El segundo camino por el que transitar es el del propio concepto de las *buenas prácticas.* Ante la cuestión de la indefinición propia en el ámbito empresarial (con respecto a la formación que en este se proporciona) hemos planteado una serie de cuestiones teniendo en cuenta los elementos que giran alrededor de este constructo.

Finalmente, la tercera y última vía que conjugar, ha sido el contexto geográfico en el que enmarcamos el estudio: nuestra comunidad autónoma. Esta posee peculiaridades propias en cuanto a su tejido empresarial y puesta en marcha de experiencias formativas en las empresas.

Tras situarnos en las perspectivas que debía asumir la propia entrevista, comenzamos realizando un esquema con aquellos aspectos que deseábamos tratar a lo largo de su desarrollo, para agruparlos y representarlos posteriormente en forma de cuestiones, de manera que se conjugaran lo mejor posible y recogieran la información necesaria para la realización de esta parte de la investigación. Para la estructuración de los diversos ítems y bloques, seguimos, en cierta medida, las aportaciones dadas por Tejada (1997) y por Hernández Sampieri et al. (2006). Estos últimos autores proponen una estructuración de

[301] Según Jornet, Perales y Pérez (2002), los expertos participantes serían personas pertenecientes a los organismos o programas implicados en el contexto u objeto de análisis.

[302] Hubiera sido muy enriquecedor desarrollar un *grupo de discusión* con todos los informantes puesto que estamos seguros de que se habrían generado una serie de debates que hubieran contribuido al desarrollo de las fases de Tesis posteriores.

ítems con carácter lineal y coherente, de acuerdo al entrevistado con el que nos encontremos.

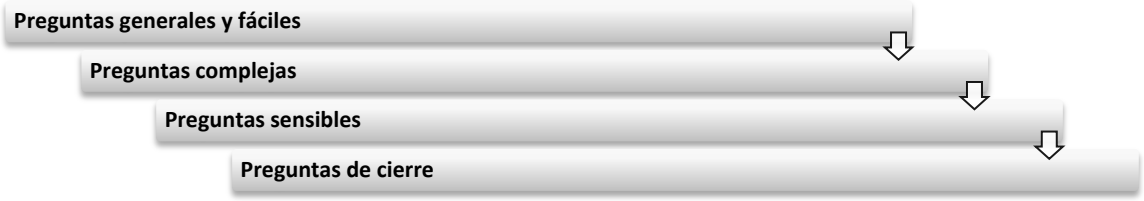


Figura 69. Estructuración de los ítems en la entrevista propia de la metodología cualitativa. Fuente: elaboración propia a partir de Hernández Sampieri et al. (2006, p. 601)

Por su parte, Tejada (1997) señala que a la hora de construir una entrevista es preciso tener en cuenta una serie de fases, tanto aquella en la que elaboramos el instrumento propiamente dicho, como aquellas fases posteriores de desarrollo y conclusión, es decir, cuando nos situamos cara a cara con el entrevistado. Atendiendo a todo ello, y sin despreciar en absoluto el resto de etapas propuestas, nos centraremos aquí en la fase dedicada a la elaboración o preparación de la entrevista en la cual será necesario clarificar, por parte del entrevistador, los siguientes aspectos:

- Informarse previamente de los temas a tratar en la entrevista.
- Dónde y cuándo va a tener lugar la entrevista.
- Establecer el guión o ítems de la entrevista.
- Preparación del sistema de recogida de información (grabación en vídeo, grabación sonora, notas escritas, etc.).

Así, inicialmente –antes de la revisión llevada a cabo por una serie de académicos conocedores de la materia–, la entrevista se componía de *tres bloques* diferenciados *de información*:

⇨ Trayectoria y experiencia profesional.
⇨ Buenas prácticas en formación continua.
⇨ La formación continua en Galicia.

En cada uno de estos bloques se incluyó una serie de cuestiones que nos parecían de relevancia para conseguir los datos necesarios al respecto. En el primero de ellos, tal y como su nombre indica, las cuestiones se centraban en el trabajo que el experto ha desarrollado a lo largo de su carrera profesional con relación a la formación. No es de extrañar, por tanto, que se incluyan preguntas relativas a su trayectoria de trabajo en líneas generales, a su labor concreta con relación a la formación en las empresas, o sobre las características de la formación que ha desarrollado en su labor.

En el segundo bloque, *buenas prácticas en formación continua*, es fácil adivinar la temática de las preguntas, intentando acotar al máximo este constructo desde el punto de vista del interlocutor. Es decir, intentamos ahondar en el conocimiento del entrevistado ante la cuestión de las buenas prácticas en la formación en la empresa, haciendo que nos ofrezca su perspectiva profesional y personal, con cuestiones en torno a una definición personal del término, a criterios de identificación, o rasgos de una organización que desarrolle formación enmarcada en esta cuestión.

Finalmente, el tercer y último bloque, se centra en averiguar las características de la *formación continua en el entorno autonómico* gallego. Con preguntas relativas a las acciones formativas más demandadas (y desarrolladas), acciones positivas y negativas en

la formación empresarial o prioridades de las instituciones de formación gallegas, entre otras, deseamos configurar una especie de "mapa" de formación continua en Galicia.

A pesar de que algunos autores consideran que la entrevista posee "un alto grado de institucionalidad y artificiosidad" (Sierra, cit. en Mayorga, 2004, p. 24) debido a que el discurrir de la interacción viene determinado por el objetivo fijado previamente, no quisimos en ningún momento «encorsetar» la conversación que tuvimos con los informantes, por lo que nos decidimos, entonces por llevar a cabo una entrevista de investigación cumpliendo las características[303] recogidas por Vargas Jiménez (2012) en relación a la entrevista: establecer una conversación lo más normalizada posible; tratar de comprender las percepciones de los entrevistados en relación al objeto de estudio; y flexibilizar el flujo conversacional, tratando de guiar al entrevistado por el conjunto de cuestiones establecidas previamente en la entrevista pero sin coartar las aportaciones que desee realizar.

Nuestra intención era ahondar en las consideraciones que los expertos nos podían ofrecer con respecto a la formación continua y a las buenas prácticas según su experiencia y su labor diaria de trabajo. Igualmente, consideramos que la comunicación directa que se establece en una entrevista, permite obtener otros datos o percepciones que pueden ayudar mucho a las características del estudio, las cuales no serían perceptibles de otra manera.

Son diversas las modalidades de entrevista existentes que variarán según los autores en los que nos basemos, tal y como ya hemos visto. Así, por ejemplo, atendiendo a su diseño y estructura pueden ser *estructuradas*, *semiestructuradas* o no *estructuradas* (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Las primeras se caracterizan por el carácter cerrado de las cuestiones planteadas, permitiendo únicamente la afirmación, negación o respuesta exacta del entrevistado a lo que se le requiere; no existe, por tanto, margen para otros comentarios o apreciaciones. En el segundo de los casos, también se parte de un guión previamente establecido, no obstante, se elaboran de forma abierta, pudiendo incluir otros matices o aspectos no contemplados y que pueden aparecer a lo largo de la conversación. Aquí el entrevistador debe mantener una actitud de "escucha activa" para interrelacionar e ahondar en esos aspectos novedosos, pero importantes para la investigación. Finalmente, la entrevista *no estructurada* es aquella que se realiza sin ningún tipo guión previo. Se utilizan simplemente temas o ámbitos informativos sobre los que obtener los datos, configurándose la entrevista a partir de las respuestas dadas por el informante. Esta modalidad requiere una amplia preparación del entrevistador en lo relativo a documentación sobre la temática y también en aquellas estrategias dirigidas a reconducir la entrevista.

Por su parte, Corbetta realiza sus aportaciones en relación a este instrumento, estableciendo la misma diferenciación que las autoras anteriores pero con algunos matices. En cuanto a la entrevista *estructurada* dice que se trata de aquellas en las que a todos los entrevistados se les realiza las mismas preguntas con una "misma formulación y en el mismo orden", siendo el estímulo conversacional similar para todos los sujetos entrevistados (Corbetta, 2003, p. 374). Sin embargo, estos pueden manifestar sus respuestas libremente. Se trata de un instrumento caracterizado por elementos cuantitativos y cualitativos. En lo que respecta a la entrevista *semiestructurada*, existe una referencia continuad a un "guión" en el que el entrevistador recoge los temas a tratar. La diferencia más clara con respecto a la anterior tipología es que los temas recogidos en ese guión se

[303] Vargas enumera estas características recogidas por otros los autores Lucca y Berríos (2003) en una de sus obras: *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias.*

abordan en el orden y en los términos que el entrevistador así lo considere. Este último puede llevar a cabo un "estilo propio personal de conversación" (Ibíd., p. 376). La entrevista *no estructurada* según el autor es una conversación sin nada preestablecido, que se ajustará a las características del sujeto. El entrevistador tendrá que extraer a lo largo de la conversación los temas que desee y que necesite para su investigación. Al igual que mencionaban Massot, Dorio y Sabariego, para emplear esta tipología, el entrevistador debe ser una persona preparada, con amplio conocimiento de la temática y de las estrategias de control de la conversación (evitando las divagaciones propias de una conversación o cambios de temática que nada tengan que ver con los propósitos del instrumento).

Atendiendo a todo lo expuesto hasta el momento, la entrevista empleada tendría un carácter *semiestructurado*, teniendo en cuenta dos razones fundamentales muy vinculadas:

- *Forma y estructuración de las cuestiones a responder*: Las cuestiones planteadas no se caracterizan por su rigidez a la hora de responderlas, pero tampoco se trata de un guión con los temas esenciales a abordar, y mucho menos, una conversación libre como la que aludía Corbetta.
- *Realización de la entrevista*: de la lectura de las preguntas planteadas se desprende un elevado grado de relación, es decir, es posible que el informante, al responder a una de ellas, aluda directamente a aspectos recogidas en otras. Esto conllevaría que directamente se realicen saltos en la conversación y, en consecuencia, en el listado de preguntas.

Por ello, la entrevista elaborada posee un elevado grado de flexibilidad, queriendo establecer una conversación entre los interlocutores pero sin perder de vista el foco y los objetivos que nos condujeron a la realización de la entrevista.

Pero además, Hernández Sampieri et al. (2006) sitúan este instrumento en la metodología cualitativa e insisten en su utilización cuando el objeto de estudio presenta dificultades en su observación. En nuestro caso, la utilización de una entrevista semiestructurada también viene dada por la inexistencia de una concreción terminológica y experiencial acerca de buenas prácticas en el ámbito de la formación continua, ya no solo en el entorno gallego –el que nos ocupa ciertamente– sino también en otros entornos más amplios.

5.3.4.1.3 Procedimiento de validación

Aunque en la literatura en torno a la metodología e instrumentos de investigación en Ciencias Sociales la validación de los instrumentos cualitativos no se contempla como un aspecto ineludible, en nuestra investigación sí que hemos querido realizar, al menos, un procedimiento de revisión de la entrevista elaborada en un primer momento.

Para ello, contactamos con académicos de la Universidad de Santiago de Compostela, integrados en los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; y Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social.

A lo largo del mes de marzo y abril del año 2012 se llevó a cabo este proceso de validación o revisión. Los pasos realizados al respecto fueron un primer contacto inicial para comprobar su disponibilidad ante la petición de revisión del instrumento. Posteriormente se acordó con cada uno de ellos el envío del instrumento a través del correo electrónico y fijar una fecha para la conversación mutua, de forma que se clarificaran posibles dudas del académico ante el instrumento y las modificaciones establecidas por este. A continuación se muestra una tabla con los encuentros realizados entre investigadora y académicos para la revisión de la entrevista planteada.

	DEPARTAMENTO	FECHA	HORA
1	Didáctica y Organización Escolar	12/03/2012	10.30 h.
2	Didáctica y Organización Escolar	15/03/2012	12.30 h
3	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	15/03/2012	10.30 h.
4	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	15/03/2012	17.00 h.
5	Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social	19/04/2012	11.30 h

Tabla 71. Encuentros con académicos para la revisión y debate del instrumento de investigación. Fuente: elaboración propia

La valoración general del instrumento por parte de los docentes y académicos consultados fue muy positiva, sobre todo en relación a la utilidad de la entrevista como base para la construcción de otros instrumentos de investigación.

Las modificaciones más significativas se debieron a la redacción de las cuestiones planteadas o a la introducción de otras nuevas, consideradas pertinentes según los destinatarios y la información a extraer con la entrevista. En este sentido, destaca el hecho de introducir dos nuevas secciones dentro del instrumento: una que consultara a los expertos sobre la formación en su aspecto más general con relación al estado español y su vinculación con las políticas y situación europeas; y otra que sirviera de sección más conclusiva, en la cual se trataran conceptos en boga en estos últimos años, tales como el aprendizaje a lo largo de la vida, sociedad del conocimiento o crisis económica, y sus relaciones con la formación en el ámbito empresarial.

Una vez obtenidas las valoraciones y cambios establecidos por los revisores del instrumento, se procedió a una puesta en común de todas las modificaciones en un solo documento, de manera que, de un simple vistazo, pudiéramos observar las transformaciones propuestas. En su momento, esta labor nos ayudó a iniciar la reelaboración de las preguntas del instrumento y llegar así a establecer el formato y la estructuración final del mismo.

5.3.4.1.4 Descripción de la entrevista final de investigación

Tal y como hemos relatado en líneas anteriores, para la consecución de la entrevista final se establecieron inicialmente una serie de aspectos o temáticas[304], a partir de las cuales comenzamos a elaborar las preguntas que iban a configurar el instrumento al completo. A raíz de los cambios establecidos en el proceso de validación y revisión, el instrumento se modificó sustancialmente, agrupándose los ítems en cinco dimensiones diferenciadas (véase *entrevista de investigación* en ANEXO 2).

Dimensión I - *Trayectoria y experiencia profesional*

1. Carrera profesional.
2. Rol profesional en la formación continua.
3. Concepción de la formación continua.
4. Destinatarios de la formación (desarrollada por el informante).
5. Características de la formación (desarrollada por el informante).
6. Mejoras en empresas demandantes de formación.

Dimensión II - *Buenas prácticas en formación continua*

7. Rasgos de empresas con formación de calidad.
8. Concepción de "buenas prácticas" en FC.
9. Criterios para la identificación de "buenas prácticas" en FC.
10. Empresas con buenos programas de formación.

[304] Nos referimos aquí a aquellos temas que resumían brevemente los aspectos por los que deseábamos preguntar a los entrevistados.

Dimensión III - *La formación*.
11. La formación como recurso estratégico.
12. La formación como elemento de competitividad y resultados económicos.
13. Agentes responsables de la formación.
14. La formación continua en España versus contexto europeo.
Dimensión IV - *La formación continua en Galicia*.
15. Fortalezas y debilidades de la formación en las empresas (Galicia).
16. Soluciones a las debilidades.
17. Acreditación / certificación en la formación en las empresas.
18. Funcionamiento de las instituciones vinculadas con la FC.
Dimensión V - *Formación y Sociedad*
19. Relaciones entre aprendizaje a lo lago de la vida, sociedad del conocimiento y formación en las empresas.
20. Formación y crisis económica.

Tabla 72. Dimensiones y elementos temáticos de la entrevista de investigación. Fuente: elaboración propia

5.3.4.1.5 Fase de realización de las entrevistas

Volvemos a hacer alusión aquí a las etapas que Tejada (1997) establecía a la hora de llevar a cabo una entrevista en el proceso de investigación. Ya hemos tratado la fase de elaboración, propuesta por este autor. Ahora nos referiremos a aquellas fases relacionadas con la misma aplicación o realización de la entrevista con los entrevistados. Tejada (1997) habla de una serie de pasos en lo que respecta a la aplicación, dentro de las cuales podemos resumir una serie de aspectos:

- Comienzo de la entrevista.
  - Explicación de quién es el entrevistador/a.
  - Explicación del proyecto de investigación.
  - Situar el nivel de conocimientos sobre el tema/s a tratar.
  - Fijar la duración de la reunión.
  - Especificar las razones de la elección del entrevistado/a.
  - Describir la estructuración y procedimiento a seguir en la entrevista.
- Desarrollo de la entrevista.
  - Realizar las preguntas de manera correcta. Escuchar y entender las respuestas dadas por los entrevistados/as.
  - Registrar la entrevista (según el sistema seleccionado para ello).
  - Evitar conversaciones triviales y re-direccionar la entrevista al producirse.
  - Realización de preguntas de reformulación, si se desea ahondar en detalles o certificar ciertas informaciones).
- Conclusión de la entrevista.
  - Ofrecer una recapitulación de la información obtenida para confirmar si es correcta por parte del entrevistado.
  - Aclaración de dudas o preguntas.
  - Aclarar cómo va a continuar el proyecto o el trabajo.
  - Conseguir colaboración futura si es necesaria.
  - Expresar gratitud al entrevistado/a y despedirse.

En la fase de realización y aplicación de las entrevistas procuramos llevar a cabo todas estas recomendaciones, sin olvidar que lo que pretendíamos era no «encorsetar» la conversación y que en cierta medida, procurar que fuera lo más cómoda e informativa para ambos interlocutores.

Para llevar a cabo esta fase realizamos primeramente una búsqueda de expertos que pudieran contribuir al estudio. Aunque contábamos ya con información acerca de varios especialistas en nuestra Comunidad Autónoma gracias a la indagación en fuentes bibliográficas, lo cierto es que decidimos consultar con los directores del estudio y con otro profesorado universitario para que guiaran la búsqueda de expertos.

Con varios nombres ya barajados, decidimos comenzar a contactar con todos ellos, a través de correo electrónico como medio más viable para el establecimiento de comunicaciones[305]. Además de elaborar un texto en el que informábamos a dichos expertos del motivo del contacto, de los objetivos del estudio y de las razones por las que los habíamos seleccionado para participar, decidimos enviarles igualmente una *carta elaborada* por el Director y Codirector de la investigación (ANEXO 5) para motivar de cierta manera su participación en el estudio y corroborar aún más si cabe el objetivo del estudio. En ella, explicaban convenientemente todas las cuestiones relativas a la presentación de su trabajo como académicos universitarios, los objetivos del estudio y las bases de confidencialidad de los datos que nos iban a proporcionar, junto con el anonimato en cuanto a su persona.

En algunos casos no recibimos respuesta, dentro de un período lógico de espera. Así que decidimos volver a contactar con estas personas de nuevo a través del mismo medio o telefónicamente. No obstante, el «feedback» resultó ser el mismo[306], sin posibilidad de establecer contacto alguno para la aplicación del instrumento. Con aquellos expertos que sí respondieron amablemente a nuestra solicitud, comenzamos a establecer citas en el calendario, de manera que pudiéramos celebrar los encuentros y conversar acerca de nuestro tema de estudio. Recogemos en la siguiente tabla la relación de expertos a los que se realizó la entrevista de investigación (de los que ya hemos hablado en otros epígrafes), así como el momento y el lugar de realización de la misma.

	INSTITUCIÓN/COLECTIVO	FECHA y HORA	LUGAR
E1	**Administración Educativa: Universidad**	23 de noviembre de 2012 16.00 h.	Despacho profesional
E2	**Profesional de Formación Free – Lance** **Administración Educativa: Universidad**	8 de noviembre de 2012 16.00 h.	Despacho profesional
E3	**Dirección / Gerencia: Empresa de Formación**	4 de diciembre de 2012 12.30 h.	Centro Ciudad Santiago
E4	**Profesional de Formación**	21 de noviembre de 2012	Despacho Facultad
E5	**Sector del Metal: 2 Trabajadores y formadores en empresa**	10 de enero de 2013 15.30 h.	Sede Empresarial
E6	**Organización Sindical**	23 de noviembre de 2012 10.00 h.	Sede Organización Sindical
E7	**Organización Sindical**	30 de noviembre de 2012 12.30/13.00 h.	Sede Organización Sindical
E8	**Organización Empresarial**	13 de diciembre de 2012	Sede Organización Empresarial

Tabla 73. Momento y lugar de realización de cada una de las entrevistas a expertos. Fuente: elaboración propia

A cada uno de ellos se le ha asignado un código, que será aquel que nos permita diferenciar sus contribuciones en el capítulo dedicado al análisis e interpretación de los

[305] Es necesario señalar por nuestra parte que sin la inestimable ayuda de una docente de la Facultad de Ciencias de la Educación habría sido imposible contactar con varios de nuestros expertos. Estamos muy agradecidos por su inestimable ayuda en este proceso, sin la cual no habría sido posible culminarlo.

[306] Esto es lo que ha sucedido con miembros del actual gobierno de la Comunidad Autónoma de Galicia que ya relatamos en epígrafes anteriores pero que conviene retomar aquí.

datos. Dicho código está compuesto por una «E» y un número según su posición en la tabla anterior[307].

Es preciso destacar que las entrevistas trataron de aplicarse de manera más o menos continuada, es decir, seleccionar un período concreto para la realización de todas ellas de manera concentrada, una vez se hubo contactado con los expertos. El período en concreto de realización abarca desde noviembre del año 2012 hasta enero del año 2013.

Tras su aplicación, inmediatamente se realizó la preparación de la documentación concreta de cada entrevista, transcribiendo el audio y redactando de nuevo las anotaciones realizadas a lo largo de cada una de ellas para su posterior manejo en programas informáticos de análisis, cuyos resultados veremos en capítulos posteriores.

5.3.4.2 El cuestionario de investigación

Hernández Sampieri et al. (2006, p. 310) definen el cuestionario como un instrumento compuesto por "un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir", al mismo tiempo que indican que es uno de los instrumentos más utilizados para la recogida de información, pues posibilita al investigador obtener grandes cantidades de datos y mantener el anonimato de sus fuentes de información, entre otros aspectos.

En nuestra investigación y con el cuestionario en concreto, pretendemos acercarnos a un elevado número de informantes clave (responsables de formación de empresas) y contrastar las informaciones que todos ellos nos ofrezcan. En consecuencia, son finalidades que se acercan a la utilidad que para el cuestionario establece Tejada (1997, p. 102).

Antes de proseguir y del mismo modo que lo hemos hecho con la entrevista, estableceremos una representación visual de las fases de realización de los cuestionarios como el otro instrumento del estudio a utilizar.



Figura 70. Fases del diseño de los cuestionarios y de su cumplimentación. Fuente: elaboración propia

5.3.4.2.1 Diseño del cuestionario de investigación.

El cuestionario diseñado en esta investigación se elaboró *ad hoc*, al igual que ya sucedió con la entrevista. A la hora de establecer las variables y los ítems que lo iban a componer, tuvimos en cuenta tanto el marco teórico correspondiente a la formación en la empresa o formación continua, la literatura existente en torno a la metodología en la investigación, como los destinatarios a los que pretendíamos llegar. En efecto, existe abundante material (manuales, guías, etc.) alrededor de los pasos a dar en el diseño y construcción de este tipo de instrumentos (Rodríguez Gómez et al., 1996; Tejada, 1997; Corbetta, 2003; Hernández Sampieri et al. 2006) por lo que su consulta fue de gran ayuda a la hora de iniciar el proceso de construcción y elaboración del mismo.

Más concretamente, siguiendo la propuesta de Tejada (1997, p. 102) podríamos establecer la tipología de cuestionario que vamos a utilizar en esta investigación

[307] Como en el caso número 5, la entrevista se realizó de manera grupal a dos trabajadores, el código que se le asignará a cada uno será de E5.1 y E5.2 respectivamente.

atendiendo a una serie de criterios que establece. De esta forma, tal y como hemos visto, el cuestionario que hemos propuesto, según su estructuración y la tipología de ítems establecidos (abiertos y cerrados) va a ser *semiestandarizado*. Atendiendo a los objetivos que nos hemos propuesto, el cuestionario se centra en metas educativas (debido al ámbito en el que se sitúa la formación continua desde un punto de vista educacional y normativo), profesionales (tratamos de acercarnos a las profesiones desde el punto de vista de la formación) y de opinión pública (porque pretendemos conocer la opinión y reflexiones de determinados agentes implicados en la formación continua en Galicia). Finalmente, el profesor Tejada (1997) habla de la manera en la que haremos llegar el cuestionario a sus destinatarios. Esta va a ser tanto directa como a distancia, tal y como veremos en el epígrafe referido a la fase de cumplimentación de los cuestionarios.

Para completar la caracterización de nuestro cuestionario de investigación, haremos mención Corbetta (2003, p. 198) y a Hernández Sampieri et al. (2006, p. 331) autores que hablan del cuestionario "autocumplimentado" y "autoadiministrado" respectivamente, tipología que también va a adquirir el instrumento del estudio que nos ocupa. Se trata de aquel que será contestado directa e individualmente por los participantes y destinatarios de los mismos, sin que esté presente ningún entrevistador o investigador.

En lo que respecta a la fase propiamente dicha de *diseño* del instrumento, se establecieron, en un primer momento, las variables[308] que se pretendían medir, agrupándolas en una estructura, que a ojos de la investigadora, parecía lógica en cuanto a la formulación del proceso formativo dentro de las organizaciones. De esta forma, se establecieron tres agrupaciones básicas en cuanto al cuestionario: la primera, referida a una serie de variables relativas a la figura del responsable de formación y que iban a componer el apartado relativo a la *persona que responde al cuestionario (responsable de formación en la empresa)*, la segunda, dirigida a conocer las características básicas de la empresa, se establece como el apartado denominado *«La empresa»* dentro del cuestionario; y, finalmente, la tercera estructura, la cual se dirige a conocer todo lo relativo a la formación que se desarrolla dentro de la empresa, se diferenció con el nombre de *«La Formación en la Empresa»*.

Con el listado de variables y habiendo sido estas agrupadas según una estructura lógica (véase ANEXO 4), se procedió a su transformación en los distintos ítems o preguntas que pudiera contener el cuestionario. Rego Agraso (2013) destaca que para realizar esta tarea, va a ser necesario conocer las posibilidades y limitaciones que cada variable ofrece para su posible transformación en una pregunta. De ahí que la elaboración de los ítems del cuestionario estuviera mediatizada en gran medida por el tipo de variable por el que preguntar.

Al mismo tiempo, proseguimos el esquema de formato propuesto por Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 191-193) para completar el cuestionario, en donde se indica la necesidad de incluir siempre un *título* "que aluda (...) al tema central sobre el que se busca información", así como el nombre del autor o autores del propio instrumento. En nuestro caso, hemos incluido, además, los datos de contacto de la investigadora y de los directores del estudio por si los destinatarios de los cuestionarios deseaban obtener más información acerca de la investigación. Asimismo, los autores hablan de la *presentación* del instrumento, apartado que nosotros hemos denominado *instrucciones,* donde hemos presentado la investigación, hemos dado las pautas precisas para su correcta

[308] Estamos de acuerdo con la definición que Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p. 68) proponen para una *variable* como aquella "característica o atributo que puede tomar distintos valores o expresarse en categorías".

cumplimentación y también agradecido por adelantado el interés de participar en el estudio con la devolución del cuestionario cumplimentado.

El resultado provisional fue el de un cuestionario compuesto por 43 preguntas, con diversidad de opciones y/o ítems incluidos dentro de las mismas. En cierto modo, un cuestionario bastante complejo en su diseño y en su concreción, dada la amplitud del campo en el que se movía esta investigación. Así, este cuestionario provisional se componía de preguntas de diversa tipología, tanto abiertas como cerradas. Estas últimas –las más numerosas– poseen opciones de repuesta delimitadas previamente (Hernández Sampieri, 2006). Sin embargo, entraremos en más detalle con respecto a esta cuestión cuando describamos el cuestionario definitivo que hemos obtenido tras el proceso de valoración realizado por jueces expertos.

5.3.4.2.2 Procedimiento de validación.

El procedimiento de validación empleado se llevó a cabo a través del *juicio de personas expertas*, al igual que ya sucediera con el proceso de validación que propusimos para la entrevista de nuestra investigación. La validación de un instrumento a cargo de expertos es una técnica destinada a "determinar la calidad de su medición". Entran en juego dos características fundamentales como son la fiabilidad y la validez. La primera de ellas hace referencia, en palabras de Corbetta (2003, p. 106) a "la «reproducibilidad» del resultado" y a que una variable se mida de manera constante; mientras, la validez se refiere a que el instrumento, efectivamente, «mida» lo que dice que pretende registrar o medir.

En este caso, la validación ha corrido a cargo de una serie de expertos del ámbito universitario, vinculados con el objeto de estudio de la investigación que nos ocupa (Tejada, 1997). Todos ellos pertenecían a distintas áreas de investigación y centros con el objetivo de contar con una valoración lo más diversa posible que favoreciera la reconstrucción del cuestionario.

	ÁREA DE ESTUDIO DEL JUEZ	INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA
1	**Didáctica y Organización Escolar**	Universidad de Santiago de Compostela
2	**Didáctica y Organización Escolar**	Universidad de Santiago de Compostela
3	**Didáctica y Organización Escolar**	Universidad de Santiago de Compostela
4	**Didáctica y Organización Escolar**	Universidad Pablo de Olavide
5	**Pedagogía Aplicada**	Universidad Autónoma de Barcelona
6	**Pedagogía Aplicada**	Universidad Autónoma de Barcelona
7	**Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social**	Universidad de Santiago de Compostela
8	**Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social**	Universidad de Santiago de Compostela
9	**Pedagogía Sistemática y Social**	Universidad Autónoma de Barcelona
10	**Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**	Universidad de Santiago de Compostela
11	**Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**	Universidad de Santiago de Compostela
12	**Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**	Universidad de Santiago de Compostela
13	**Educación y Formación Profesional**	Universidad de Oldenburg

Tabla 74. Área e institución de pertenencia de los jueces que valoran el cuestionario de investigación. Fuente: elaboración propia

Los jueces número 4, 6, 8 y 9 (señalados en gris en la tabla anterior) declinaron participar como jueces expertos en esta investigación, por lo que, finalmente, hemos

contado con la valoración final de 9 jueces que, como se puede observar, pertenecen mayoritariamente a la Universidad de Santiago de Compostela.

A continuación, indicaremos el proceso seguido y estableceremos de manera resumida los cambios más significativos que los expertos han propuesto para el instrumento.

A estos expertos se les hizo llegar el cuestionario construido, de manera individual, para que emitieran sus valoraciones. Como se trataba de expertos del campo universitario relacionados con el objeto de estudio, tuvimos en cuenta que ya estaban más que familiarizados con los procesos de validación de instrumentos de investigación.

Cada uno de los jueces realizó las observaciones pertinentes en relación tanto al instrumento en general como a cada ítem en particular. Entre estas observaciones destacaron sugerencias, mejoras e incluso dudas y preguntas acerca de las razones por las cuales se propuso tal o cual ítem. Todas estas observaciones se materializaron en las anotaciones que todos ellos realizaron en el propio cuestionario. No obstante, en los casos en los que fue posible, tuvimos encuentros personales con los jueces para mantener intercambios acerca de sus valoraciones y propuestas de cambio realizadas en el mismo.

En la siguiente tabla recopilamos, a modo de indicadores o aspectos temáticos, las sugerencias y cambios que los jueces realizaron en torno al cuestionario destinado a los responsables de formación en las empresas.

INDICADOR	SUGERENCIA/CAMBIO	JUEZ/JUECES
Título	Modificación del título	Juez nº 7
Apartado: *Instrucciones*	Modificación de ciertas expresiones	Jueces nº 1, 7, 10, 12
	Resumen y extracción de elementos superfluos	Jueces nº 2, 10, 12
	Eliminación de tiempo estimado de cumplimentación	Jueces nº 2, 7
Apartado: *Datos de la persona que responde al cuestionario*	Especificación de la edad "en cifra"	Juez nº 10
	Eliminación de ítem: «cargo/puesto que ocupa»	Juez nº 2
	Reconsideración de los niveles de responsabilidad	Jueces nº 2, 7
	Incorporación de ítem dicotómico: "dedicación exclusiva a tareas de formación"	Juez nº 3, 13
Apartado: *La Empresa*	Añadir opción de respuesta "no sabe" al ítem 1	Juez nº 2
	Sugerencia para añadir opción de respuesta relativa a "49 trabajadores" en el ítem 3	Jueces nº 2, 13
	Eliminar la palabra "trabajadores" de las opciones de respuesta	Juez nº 12
	Modificación/subdivisión del ítem 4: solicitar cifra para mujeres empleadas en la organización (ítem nuevo). Nuevo ítem: nivel de responsabilidad en el que se sitúan mayoritariamente las mujeres (otro nuevo ítem)	Jueces nº 2, 3, 11
	Dificultades a la hora de contestar el ítem 5	Jueces nº 1, 11
	Revisión de abreviatura "adtvo."[309]	Juez nº 12
	Cambio de orientación de los niveles de responsabilidad en los diversos ítems	Juez nº 11
	Incorporación de "BUP/COU" a las titulaciones por las que se pregunta	Juez nº 2
Apartado: *La Formación en la Empresa*	Establecimiento de una escala para opciones d respuesta o marcar número máximo de respuestas en el ítem 6	Jueces nº 2, 11
	Sugerencia de eliminación de ciertas opciones de respuesta	Juez nº 7, 12
	Complejidad en el enunciado ítem 7	Juez nº 7

[309] En relación con esta cuestión, nos pusimos en contacto con la Real Academia Española –Departamento de «Español al Día»–, con fecha de noviembre de 2013, á través del formulario existente en su Página Web, para preguntar acerca de la abreviatura correcta de la palabra «administrativo». La contestación de la RAE fue remitida al correo electrónico dado para respuesta el 5 de noviembre de 2013 con la siguiente referencia: "*El apéndice 1 de la Ortografía de la lengua española (2010) no recoge abreviatura alguna para la voz administrativo. Otros repertorios que tenemos a nuestra disposición recogen la forma admvo., que está correctamente formada*". Por consiguiente, eliminamos la abreviatura incorrecta y utilizamos la aportada por este organismo: «admvo.».

INDICADOR	SUGERENCIA/CAMBIO	JUEZ/JUECES
	Sugerencia de añadir un nivel más en la escala de respuestas y extracción de ciertas opciones de respuesta y valoración	Juez nº 2
	Complejidad en el enunciado y respuestas del ítem 8	Juez nº 7
	Revisión y unificación de escalas de respuesta	Juez nº 12
	Modificación de la expresión en las opciones de respuesta del ítem 8	Jueces nº 2, 3, 10
	Posibilidad de poder marcar más de una opción dentro de las respuestas	Jueces nº 1, 3
	Modificación de opciones de repuesta en el ítem 9	Jueces nº 2, 7, 10
	Complejidad del ítem 10 propuesto	Juez nº 2
	Revisión y unificación de las escalas de respuesta propuestas en el ítem 11	Juez nº 12
	Modificación de la forma de respuesta del ítem 11	Juez nº 12
	Corrección de la expresión de opciones de repuesta en ítem 11	Jueces 10, 12
	Corrección de la expresión del enunciado del ítem 16	Juez nº 10
	Revisión y unificación de escalas del ítem 16	Juez nº 12
	Corrección de la escrita de determinados aspectos por los que se preguntaba	Jueces nº 2, 3, 10, 12
	Incorporación de otro aspecto dentro del ítem 16	Juez nº 2
	Propuesta de escala en la respuesta del ítem 17	Juez nº 11
	Complejidad del ítem 18	Juez nº 1, 2, 7
	Corrección de la escrita de aspectos por los que se pregunta en el ítem 18	Juez nº 10
	Nuevo ítem: motivos por los que no se ha realizado formación en el último año en la empresa (procedente del ítem 19)	Juez nº 13
	Nuevo ítem: motivos por los que la empresa no participa en iniciativas de la Fundación Tripartita (procedente del ítem 20)	Juez nº13
	Incorporación de un período temporal al ítem 21	Juez nº 2
	Modificación del enunciado del ítem 25	Jueces nº 2, 10
	Incorporación de la opción de repuesta: "no sabe/no contesta" al ítem 25	Juez nº 2
	Incorporación de la opción de repuesta: "no sabe/no contesta" al ítem 26	Juez nº 2
	Incorporación de la opción de repuesta: "no sabe/no contesta" al ítem 27	Juez nº 2
	Modificación del enunciado del ítem 28	Juez nº 10
	Poner un máximo de opciones de repuesta a marcar en el ítem 29	Juez nº 2, 3
	Revisión y unificación de escalas en el ítem 30	Juez nº 12
	Poner un máximo de opciones de repuesta a marcar en el ítem 31	Jueces nº 1, 2
	Nuevo ítem: motivos por los que no se otorga reconocimiento/certificado a la formación (procedente del ítem 32)	Juez nº 13
	Incorporación de la opción de repuesta: "no sabe/no contesta" al ítem 32	Juez nº 2
	Nuevo ítem: motivos por los que no se realiza una evaluación de la formación (procedente del ítem 34)	Juez nº 13
	Revisión y unificación de escalas en el ítem 35	Juez nº 12
	Modificación del enunciado del ítem 37	Juez nº 2
	Nuevo ítem: motivos por los que no se ha implantado un sistema de calidad (procedente del ítem 37)	Juez nº 13
	Modificación del enunciado del ítem 38	Jueces nº 2, 10
	Sugerencia de pregunta abierta para el ítem 39	Juez nº 7
	Corrección de la escritura de los aspectos por los que se pregunta en el ítem 39	Jueces nº 10, 12
	Cuestionamiento de la relevancia del ítem 41	Juez nº 11
	Revisión y modificación del ítem 41	Juez nº 2, 12
	Modificación ítem 43 (sugerencias o aclaraciones de la persona que responde al cuestionario)	Juez nº 2
Errores de escritura	Correcciones ortográficas, de expresión y lenguaje adecuado	Todos los jueces
Elementos a suprimir	Supresión de ciertos ítems o variables repetidas o demasiado complejas	Todos los jueces

Tabla 75. Sugerencias y modificaciones generales y específicas realizadas por los jueces encargados de la validación del cuestionario de investigación propuesto. Fuente: elaboración propia

Y como estamos tratando la validación y aportaciones de los jueces participantes en este proceso, especial mención merece uno de ellos, quien realizó el envío del mismo junto con una «parrilla» de validación empleada en su área de estudio, en cual se valoraban cada una de las variables según su *importancia*, *pertinencia* y *univocidad*[310]. En este mismo documento, enviado por el juez, se incide en destacar que la univocidad y la pertinencia se valoran de manera dicotómica (sí o no), mientras que la importancia se valora según una escala que abarca de 1 a 5, siendo 1 la importancia menor y 5 la importancia mayor.

En la parrilla aportada por el juez podemos observar cómo, del conjunto de ítems propuestos, su univocidad y pertinencia es valorada en su totalidad con un "SÍ". En el caso de la importancia, vemos que la mayoría de los ítems obtienen una valoración en la escala de un 5, exceptuando diez ítems, cuya valoración es de 4 dentro de la escala propuesta.

5.3.4.2.3 Descripción del cuestionario final de investigación

Tras la validación de los jueces, tomamos en consideración las sugerencias aportadas por los mismos, disponiéndonos a modificar en gran detalle el cuestionario inicial, y ajustarlo así a dichas observaciones.

Tal y como se especificó con anterioridad, las variables que iban a componer el cuestionario del estudio provenían de la consideración de todas las dimensiones y aspectos presentes en el proceso formativo que puede darse dentro de las empresas. Estas dimensiones y aspectos han podido ser seleccionadas en base a la información obtenida de la consulta de las fuentes bibliográficas en relación a las empresas, a los responsables de formación y al proceso de formación continua. En el ANEXO 4 es posible apreciar el conjunto de variables sobre el que nos hemos propuesto obtener información.

De ellas, elaboramos una serie de preguntas o ítems, que nos disponemos a caracterizar aquí para describir más pormenorizadamente el instrumento resultante de todas las etapas anteriores. Siguiendo a Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 193) es posible distinguir de manera simplificada tres tipologías de preguntas de acuerdo a su *forma*: preguntas abiertas, preguntas cerradas y preguntas de elección múltiple. Esta última tipología podría enmarcarse dentro de la categoría de preguntas cerradas, diferenciando, además de las de elección múltiple, las preguntas de carácter dicotómico. No obstante, iremos paso a paso en la descripción del instrumento y de las diversas preguntas que lo componen.

Hemos comentado con anterioridad que el ***cuestionario final*** (ANEXO 6) consta inicialmente de un *título temático*, de los *datos de los investigadores* principales y de unas *instrucciones* de cumplimentación en donde se explica pormenorizadamente el objetivo del instrumento y una serie de pautas para su correcta cumplimentación. No nos hemos olvidado de incluir la correspondiente *cláusula de confidencialidad* y de tratamiento *de los datos*, garantía de que éstos se utilizarán única y exclusivamente para los fines científicos y de la investigación que estamos realizando, de acuerdo con la ética y deontología propias de la investigación social (Sabariego, 2004a).

[310] En esta parrilla se definen estos términos del siguiente modo: la *univocidad* se entiende como "el nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo"; la *pertinencia* "hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación del ítem con el objeto de estudio (...) si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio"; y, finalmente, la *importancia* se refiere "al peso específico del ítem al conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente".

También hemos señalado que las variables del estudio se habían agrupado ya en una serie de *bloques temáticos* que daban forma estructural al instrumento, de manera que el destinatario del mismo tuviera claro en cada momento la temática más específica sobre la que iban a girar los diversos ítems a responder. De este modo, nos encontramos con tres bloques diferenciados:

- ⇨ *Datos identificativos de la persona que responde al cuestionario (responsable de formación de la empresa)*. Aunque en el título del apartado se hace alusión al término «identificativos» se puede comprobar cómo, más allá de datos genéricos que pueden proporcionar una caracterización del individuo que ostenta el cargo al que nos referimos, no se solicita información precisa o que pueda identificar con «nombre y apellidos» a la persona que está respondiendo al cuestionario.
- ⇨ *La Empresa (I)*. En este apartado, solicitamos respuesta a una serie de ítems que, como en el caso anterior, nos pueden ofrecer una panorámica de cómo es la empresa a la que nos dirigimos en cuanto a su tamaño, sector de pertenencia, y características de sus empleados en relación a su categoría y formación académica.
- ⇨ *La Formación en la Empresa (II)*. El apartado más extenso de los tres, hemos tratado de estructurarlo, a su vez, atendiendo al conjunto del proceso de formación continua que puede desarrollarse en una empresa. Si nos paramos a analizar con detenimiento el cuestionario, vemos como de manera preliminar, incluimos preguntas relativas a cómo se entiende la formación dentro de la empresa para, a continuación, seguir a lo largo del proceso de planificación, indagando sobre la estructura del subsistema responsable de formación en la empresa (si es que existe), acerca de objetivos, características y contenidos de la formación destinada a los diversos empleados de la empresa, recursos y financiación, participación en el sistema gestionado por la Fundación Tripartita, evaluación, buenas prácticas, etc.

En estos tres bloques o apartados es posible encontrarnos con preguntas tan dispares como las que ya hemos señalado. Así, podemos encontrarnos con *preguntas abiertas*, aquellas "se formulan para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en la contestación" (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 193). Ejemplos de este tipo de ítems son los siguientes, extraídos de nuestro propio instrumento de investigación:

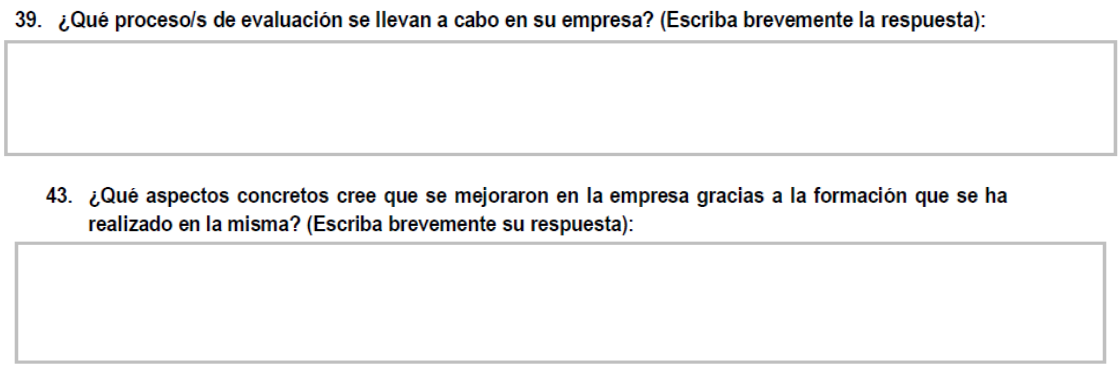


Figura 71. Ejemplificaciones de preguntas abiertas pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación. Fuente: Elaboración propia

También nos podemos encontrar con *preguntas cerradas*, aquellas "que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Es decir (...) las categorías de respuesta" (Hernández Sampieri, 2006, p.310) y al entrevistado "se le invita a elegir la que considere más apropiada (...)" (Corbetta, 2003, p. 171).

1. Sexo: ◯ 1. Hombre ◯ 2. Mujer

11. ¿Trabaja en el Departamento de Recursos Humanos / Departamento de Formación algún Licenciado / Graduado en Pedagogía?

◯ 1. SI ◯ 2. NO

Figura 72. Ejemplificaciones de preguntas cerradas de carácter dicotómico pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación. Fuente: Elaboración propia

Aquí diferenciaremos entre preguntas *dicotómicas*, es decir, aquellas que poseen dos opciones de respuesta cerrada (Figura 72) y las de *repuesta múltiple* con las que proporcionaremos un mayor abanico de posibilidades a los encuestados (Figura 3).

3. Número total de empleados/as en la empresa.

◯ 1. Entre 50 y 199
◯ 2. Entre 200 y 349
◯ 3. Entre 350 y 499
◯ 4. Más de 500

27. ¿Qué grupo de trabajadores es el que generalmente solicita los PIF en la empresa en la que usted trabaja?

◯ 1. Directivos/as ◯ 2. Mandos Intermedios ◯ 3. Personal Técnico ◯ 4. Personal Administrativo ◯ 5. Operarios/as

Figura 73. Ejemplificaciones de preguntas cerradas de respuesta múltiple, pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación. Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, existen preguntas, dentro de aquellas que son cerradas, en las que el individuo que responde puede seleccionar más de una opción de respuesta. En nuestro cuestionario, también encontramos una muestra de este tipo de preguntas.

7. Señale, de la lista que presentamos a continuación, los aspectos que mejor definirían la formación que se desarrolla en la empresa (marque hasta 3 opciones):

La formación en su empresa...

☐ 1. Es una parte integral en la política y estrategia general de la empresa
☐ 2. Es una función/área específica de la organización
☐ 3. Es una herramienta esencial para lograr ventajas sobre las empresas competidoras
☐ 4. Es una obligación legal
☐ 5. Ayuda a mejorar las competencias profesionales de los empleados/as
☐ 6. Ayuda a mejorar los procesos productivos

Figura 74. Ejemplificación de una pregunta cerrada de respuesta múltiple con posibilidad de selección de más de una opción, perteneciente a nuestro cuestionario de investigación. Fuente: Elaboración propia

También hemos incluido preguntas que combinan algunas de las tipologías que hemos tratado, que se «activarán» dependiendo de la respuesta que proporcione el individuo, tal y como podemos ver en las figuras siguientes.

1. **Señale la forma jurídica:**

- ○ 1. Sociedad Anónima
- ○ 2. Sociedad de Responsabilidad Limitada
- ○ 3. Sociedad Laboral
- ○ 4. Sociedad Cooperativa
- ○ 5. Otra (especificar): _____
- ○ 6. No sabe

Figura 75. Ejemplificación de una pregunta *cerrada de repuesta múltiple* con una de las opciones *abiertas*. Fuente: elaboración propia

14. **Señale aquellos aspectos relativos a la formación en los que colabora la representación sindical de los trabajadores en su empresa (marque todas las opciones que corresponda):**

- ☐ 1. Colaboración en el diseño de la política de formación
- ☐ 2. Inclusión de cuestiones formativas en Acuerdo/Convenio Colectivo de la empresa
- ☐ 3. Apoyo en el diseño de planes de formación
- ☐ 4. Implementación de acciones formativas
- ☐ 5. Gestión de ayudas de formación
- ☐ 6. Otra (especificar): _____
- ☐ 7. No colabora en ninguna cuestión relacionada con la formación

Figura 76. Ejemplificación de una pregunta cerrada de respuesta múltiple, con posibilidad de selección de más de una opción y con una de las opciones abiertas. Cuestionario de nuestra investigación. Fuente: elaboración propia

En ambos casos anteriores, el sujeto sólo tendrá que escribir en la opción «abierta» si la marca como una de sus alternativas de repuesta, válido para ambos casos concretos.

Finalmente, no debemos olvidar las *preguntas* formuladas en forma de *escala*, en las cuales solicitamos la valoración de determinados aspectos en base a una escala previamente establecida.

28. **Valore los siguientes elementos que le proponemos sobre el Sistema de Formación para el Empleo asociado a la Fundación Tripartita (marque según corresponda en una escala de 1 a 4, siendo: 1- Pésimo, 2- Malo; 3- Bueno; 4- Excelente):**

	1	2	3	4
1. Gestión de la Fundación Tripartita	○	○	○	○
2. Información proporcionada a las empresas	○	○	○	○
3. Regulación y normativas	○	○	○	○
4. Cuota de FP	○	○	○	○
5. Cantidad de ayudas y bonificaciones	○	○	○	○
6. Trámites burocráticos	○	○	○	○
7. Criterios de acceso de empresas a ayudas de formación	○	○	○	○
8. Adaptación de los Planes /Acciones formativas a las necesidades de las empresas	○	○	○	○
9. Trabajo de las organizaciones empresariales	○	○	○	○
10. Labor de las organizaciones sindicales	○	○	○	○
11. Trabajo de la Administración Pública	○	○	○	○
12. Control del proceso de bonificación	○	○	○	○

Figura 77. Ejemplificación de una pregunta cerrada en forma de escala, perteneciente a nuestro cuestionario de nuestra investigación. Fuente: Elaboración propia

O también aquellas preguntas en las que cruzamos un grupo de variables con otras por la relación que mantienen entre ellas y por la información relevante que el sujeto nos puede aportar con su respuesta.

6. **Indique la titulación predominante en los diferentes niveles de trabajo en la empresa (marque según corresponda):**

	DIRECTIVOS/AS	MANDOS INTERMEDIOS	PERSONAL TÉCNICO	PERSONAL ADMVO.	OPERARIOS/AS
1. Estudios primarios	☐	☐	☐	☐	☐
2. ESO / Graduado Escolar	☐	☐	☐	☐	☐
3. Bachiller/BUP/COU	☐	☐	☐	☐	☐
4. Técnico FP Grado Medio / FP I	☐	☐	☐	☐	☐
5. Técnico FP Grado Superior / FP II	☐	☐	☐	☐	☐
6. Estudios universitarios (Licenciatura/Diplomatura/Grado)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Máster / Doctorado	☐	☐	☐	☐	☐
8. Otra titulación (especificar):	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 78. Ejemplificación de una pregunta cerrada, de respuesta múltiple y con una alternativa abierta, en la que se cruzan dos grupos de variables concretos. Cuestionario de investigación. Fuente: elaboración propia

Al finalizar el instrumento, hemos incluido una pregunta, a modo de espacio libre, para que los sujetos pudieran realizar las observaciones, sugerencias o quejas que tuvieran al respecto, ya no solo del propio cuestionario sino también de la investigación, si fuese el caso.

En conclusión, no podemos obviar que se trata de un instrumento con una alta complejidad tanto en su elaboración como en su concreción escrita, ya que ante la cantidad de información que queríamos recabar nos propusimos que el cuestionario fuera, dentro de su extensión, lo más fácil y rápidamente realizable para los sujetos a los que iba dirigido.

5.3.4.2.4 Fase de contacto y cumplimentación de los cuestionarios.

Una vez elaborado, validado y reestructurado este instrumento de investigación, comenzamos a estimar la manera de hacerlo llegar a sus destinatarios. Para relatar cómo llevamos a cabo este proceso en mayor detalle, hemos establecido varias etapas para una mayor comprensión del mismo.

- Fase de construcción de base de datos muestral.

En primer lugar era necesario saber qué empresas de nuestro territorio de actuación se situaban en los rangos concretos de tamaño según el número de trabajadores y sectores incluidos en el estudio (clarificados y seleccionados en el apartado de decisión de población y muestra de empresas). Para ello, acudimos a la base de datos de ARDAN[311]. Así, nos registramos de manera gratuita en su web como usuarios y pudimos realizar búsquedas avanzadas en base al cruce de determinadas categorías, en nuestro caso, según grupo de la CNAE - 2009 (atendiendo a su correspondencia con el sector económico), Comunidad Autónoma y empleados. Esto daba como resultado un listado de empresas ajustado a dichos criterios. Haciendo un clic sobre cada una de ellas, era posible obtener información en abierto únicamente sobre su dirección postal y su teléfono y fax. No obstante, todo ello fue de gran ayuda para comenzar a construir nuestra propia **base de datos muestral**, cuya estructura se configuró en base a los sectores secundario, terciario y

[311] Según las informaciones recogidas en la Página Web de esta herramienta (www.ardan.es), se trata de un servicio que desde el año 1993 ofrece información al público de las empresas cuyo principal creador y gestor es el Departamento de Servicios Avanzados del Consorcio de la Zona Franca de Vigo. Desde su base de datos fue posible acceder a cierta información –otra está restringida– de utilidad para nuestro estudio.

de la construcción, subdividiéndola, a su vez, en los diversos estratos de trabajadores que manejábamos. De este modo, incluiríamos en cada nivel el número de empresas al cual debíamos llegar según sector y empleados. De una forma rudimentaria, aunque de fácil manejo para nosotros, elaboramos documentos de texto estructurados del modo citado, con tablas en las cuales recogíamos los siguientes datos: nombre de la empresa, Código CNAE, correo electrónico, dirección y teléfono, y plantilla de empleados.

A partir de los datos proporcionados por ARDAN realizamos búsquedas en Internet, una por una, de las empresas que aparecían en el listado. Supusimos que, estando en una sociedad dominada por Internet y las comunicaciones, muy pocas empresas carecerían de una página web con información suficiente para completar nuestra información. Poco a poco, fuimos confeccionando nuestra base de datos con una cantidad de empresas bastante más elevada de la que teníamos previsto, en parte porque también éramos conscientes de que no íbamos a conseguir la totalidad de la muestra, por lo que nos planteamos llegar y comunicarnos con el mayor número de empresas posible.

Cabría destacar que todo este proceso de recogida de información, así como de construcción de nuestra base de datos fue bastante arduo. Ahora bien, facilitó en gran medida el trabajo posterior de envío y contacto más directo con las empresas, ya que disponíamos en un solo documento de toda la información que precisábamos. Se realizó de manera intermitente a lo largo de los meses de septiembre y octubre de 2013.

- Fase de contacto con las empresas.

Una vez elaborada la base de datos, iniciamos el proceso de contacto con todas las empresas de que disponíamos en nuestro listado. Es necesario retomar aquí el cuadro con la muestra estratificada y final que elaboramos y en la que aparecen claramente de cuántas empresas deberíamos disponer de información (Tabla 70). Las empresas son organizaciones de las que a veces es muy difícil obtener su participación en determinadas cuestiones, de ahí que ya hayamos advertido que sabíamos desde un principio que iba a ser complicada la consecución de la muestra total en esta investigación.

Para intentar paliar esta posible adversidad nos propusimos contactar con más empresas de las que inicialmente teníamos establecida de manera muestral e intentar, igualmente, realizarlo a través de diversos medios. Por consiguiente, además de la muestra de investigación concreta para este estudio (simple y estratificada) elaboramos una «**muestra invitada**» que sobrepasaba en amplio modo la establecida inicialmente y a la cual se le envió el cuestionario de investigación para su cumplimentación. Estas cifras en concreto las veremos especificadas más adelante; sin embargo nos interesa explicar el proceso de toma de contacto para que puedan observarse claramente los pasos realizados en este estudio.

Tejada (1997) hablaba de la forma en la que hacer llegar el cuestionario a los destinatarios especificados, considerando que podía darse de dos modos diferenciados: de manera *directa* o *a distancia*. En nuestro caso, dado el alto número de empresas invitadas decidimos realizar este envío por correo electrónico, es decir, en la modalidad «a distancia» señalada por este autor. Gracias a que en la fase anterior realizamos una búsqueda de información a través de Internet, conseguimos el correo electrónico general de casi la totalidad de empresas incluidas en la base de datos elaborada. En algunos casos, incluso pudimos encontrar el correo electrónico del Departamento de Recursos Humanos o de Formación, así que lo utilizamos en detrimento del email general. Así, iniciamos el **envío de correos electrónicos** a todas las empresas en varias tandas, siempre preocupándonos de no sobrepasar las limitaciones de los diversos servidores, que podían

catalogar nuestro email como «spam[312]» y hacer que la información remitida no llegara verdaderamente a sus destinatarios.

Convertimos el *cuestionario final en un archivo de PDF* bajo el formato de «formulario» –permitido por este programa informático–, de manera que simplemente los destinatarios del mismo tuvieran que abrirlo en sus ordenadores, cumplimentarlo de manera electrónica, guardar los cambios y reenviarlo a la dirección concreta. El cuestionario en PDF iba acompañado de una *carta de presentación de los Directores* del estudio en la cual se explicaban claramente los objetivos de la investigación y el tratamiento y utilización que haríamos de los datos con posterioridad (ANEXO 5). A su vez, redactamos un texto que encabezaría el correo electrónico en el cual también se explicaba el motivo de la investigación, los objetivos que perseguíamos y el tratamiento posterior de los datos y la información de contacto con las personas implicadas, por si los destinatarios querían resolver cualquier duda que les pudiera surgir a lo largo del proceso[313].

Este primer período de emisión de emails a las empresas invitadas a participar se desarrolló a lo largo de la semana comprendida entre el 9 y el 13 de diciembre del año 2013.

Debido a determinadas circunstancias, como por ejemplo, cambios o errores en los correos electrónicos[314] o ante la falta de respuestas, pasado un tiempo prudencial se decidió realizar un **contacto telefónico** con cada empresa para hablar directamente con la persona responsable de la formación[315]. Este tipo de comunicación se inició aproximadamente a mediados de enero de 2014 y se extendió hasta el mes de abril de ese mismo año.

En las llamadas telefónicas se siguió siempre el mismo *protocolo informativo* cuando entablábamos conversación con dicho responsable:

- Confirmación de que la persona con la que hablábamos era verdaderamente el/la responsable de formación de la empresa (a través de su nombre y de su cargo).
- Presentación de la investigadora (nombre y apellidos, y organismo desde el que llamaba).
- Motivo de la llamada realizada.
- Información sobre la investigación que se estaba desarrollando (objetivos, utilización de los datos, instrumento de investigación a cumplimentar).
- Solicitud de participación en el estudio desarrollado.
    - En caso afirmativo, solicitud del correo electrónico de contacto directo con la persona con la que se había entablado contacto o, en su caso, con la persona

[312] La palabra *spam* es un término manejado en la jerga de mensajería electrónica como sinónimo de los *correos* o *mensajes basura*. Éstos suelen enviarse de manera masiva, procedentes de remitentes desconocidos. Son mensajes no solicitados o no deseados, normalmente de carácter publicitario (información encontrada en Wikipedia.org: http://es.wikipedia.org/wiki/Spam). A la hora de combatir el *spamming* (acción de enviar correos de este tipo), los servidores de correo electrónico han generado herramientas internas a través de las cuales se suele identificar emails con estas características, enviándolos directamente a una sección del propio usuario denominada, en la mayor parte de los casos, como «carpeta de correo no deseado» e incluso «spam».

[313] Es necesario destacar que no existen constancias de que ninguno de los destinatarios con los que se hubo contactado se pusieran en contacto con la investigadora ni tampoco con los directores de la investigación para solventar dudas a este respecto.

[314] Errores detectados gracias a la propia mensajería de correo electrónico empleado, que nos informaba de fallos en el envío de los mismos.

[315] Antes de esto, con muy pocas empresas, decidimos cumplimentar nosotros los formularios que muchas de ellas tenían en su página web, en la sección de «contacto», incluyendo un texto explicativo de los motivos de nuestro envío y nuestros datos de contacto para confirmar la participación de la empresa en el estudio. Debemos destacar que en ninguno de los casos en los que optamos por llevar a cabo esta vía de comunicación obtuvimos respuesta concreta, por lo que decidimos incluir a estas empresas en la lista de contacto telefónico que llevamos a continuación.

que gestionaba la formación en la empresa, para reenvío de información. También se ofrecía la posibilidad de envío del cuestionario por correo postal, si esta opción era más de su preferencia, confirmando la dirección postal que constaba en nuestra base de datos y solicitando el nombre de la persona a quién debíamos remitirlo.

- En caso negativo, agradecimiento por la atención prestada[316].

- Despedida.

En aquellos casos en los que la respuesta fue afirmativa, se reenvió el correo electrónico creado inicialmente a los destinatarios con los que habíamos contactado, inmediatamente después de haber hablado con ellos. Se enviaba un único email con la dirección proporcionada, personalizando igualmente el encabezado del texto del correo con el tratamiento (Sr. / Sra.) y el nombre de la persona responsable de formación que se nos había facilitado, si era el caso.

Algunos de nuestros contactos mostraron su interés por recibir el cuestionario vía postal. Así lo hicimos, incluyendo en el sobre, además del propio instrumento (con el formato diferenciado de aquel que habíamos elaborado en archivo PDF[317]), la carta elaborada por los Directores del estudio y un sobre pre - franqueado para facilitar su reenvío. Esta última opción se realizó, además de en aquellos casos en los que se solicitaba, en otros en los que por motivos ajenos a la investigación, no se obtuvo respuesta electrónica ni telefónica.

- Fase de recepción de cuestionarios.

Ya desde el primer envío de correos electrónicos a las empresas invitadas, se recibieron respuestas, que fuimos anotando en nuestra base de datos. Asimismo, almacenamos, como es lógico, los cuestionarios remitidos de manera cumplimentada para su posterior tratamiento informático y análisis de datos.

Con la fase de contacto telefónico pudimos obtener una mayor amplitud de respuesta y cumplimentación del cuestionario aunque también es de resaltar que recibimos en un primer momento la confirmación verbal de participación por parte de muchos responsables de los cuales, posteriormente, no obtuvimos instrumento cumplimentado.

Tras todo este proceso, que abarcó aproximadamente desde inicios del mes de diciembre de 2013 hasta inicios del mes de abril de 2014, recibimos 118 formularios cumplimentados, de los cuales, 104 fueron recibidos por vía electrónica y sólo 14 lo fueron por vía postal.

A lo largo de estas líneas, hemos estado hablando de muestra «establecida», (según las fórmulas estadísticas de investigación en Ciencias Sociales y Educativas) y de muestra «invitada» (número de sujetos a los que se les invita a participar en un estudio y que no llegan a ser la totalidad de la población de referencia). Ahora hablaremos de la **muestra «conseguida»**, esto es, el número de sujetos que han participado finalmente en nuestro estudio. Para ello, estableceremos las cifras de cada muestra definida en una tabla elaborada para los sectores de actividad.

[316] En algunos casos, la persona con la que contactábamos, comentaba las razones por las cuales declinaban participar en la investigación**.** Fueron bastante variopintas aunque normalmente se centraban en la "carga de trabajo existente en estos momentos", en la "cumplimentación de demasiadas encuestas oficiales como para tener ahora de cumplimentar otra más de la Universidad" o en que "la política de la empresa es la no participación en investigaciones ni encuestas de ningún tipo dada la alta demanda de participación en estudios que nos hacen muchas Universidades y/o centros de investigación". En otros casos, la respuesta fue directamente negativa sin motivación o razón aparente.

[317] El envío del cuestionario que realizamos fue el que elaboramos inicialmente en formato Word, de manera que pudiera ser cumplimentado de manera escrita. Simplemente era preciso imprimirlo, graparlo y añadirlo al sobre de envío.

	SECTOR SECUNDARIO		
	MUESTRA «ESTABLECIDA»	MUESTRA «INVITADA»	MUESTRA «CONSEGUIDA»
50 a 99 asalariados	56	136	32
100 a 199 asalariados	24	69	8
200 a 499 asalariados	13	44	12
500 o más asalariados	3	9	3
TOTAL (Sector Secundario)	**96**	**258**	**54**
	SECTOR TERCIARIO		
	MUESTRA «ESTABLECIDA»	MUESTRA «INVITADA»	MUESTRA «CONSEGUIDA»
50 a 99 asalariados	85	147	25
100 a 199 asalariados	41	60	12
200 a 499 asalariados	24	36	16
500 o más asalariados	14	18	1
TOTAL (Sector Terciario)	**164**	**261**	**54**
	SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN		
	MUESTRA «ESTABLECIDA»	MUESTRA «INVITADA»	MUESTRA «CONSEGUIDA»
50 a 99 asalariados	15	38	6
100 a 199 asalariados	8	23	2
200 a 499 asalariados	1	3	0
500 o más asalariados	0	1	1
TOTAL (Sector Construcción)	**24**	**65**	**9**

Tabla 76. Muestra «establecida», «invitada» y «conseguida» para los sectores de actividad (secundario, terciario y de la construcción), en función del estrato de trabajadores. Fuente: elaboración propia

5.3.5 Tratamiento de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación

Como ya hemos advertido con anterioridad, el diseño de nuestra investigación se ha realizado de forma doble, empleando metodologías cualitativas y cuantitativas. Este diseño mixto conlleva por sí mismo caracterizar nuestra investigación como de triangulación de datos, tal y como establece Del Canto y Silva (2013). Por consiguiente, en el tratamiento y análisis de datos hemos optado por la triangulación, estableciendo una comparativa de los datos procedentes de cada informante, tanto en las entrevistas y en el cuestionario de forma individual, así como en lo que respecta a los dos instrumentos en aquellas variables coincidentes según los objetivos propuestos para este marco empírico.

5.3.5.1 El tratamiento de los datos procedentes de las entrevistas

Para analizar el discurso de los informantes (registrado digitalmente a través de una grabadora digital como medio audiovisual), se procedió a su registro mediante transcripción textual y posteriormente, para la exploración de los textos resultantes, empleamos la herramienta informática ATLAS T.I., la cual ha facilitado dicho análisis.

Las lecturas previas realizadas nos permitieron elaborar la codificación, apoyándonos tanto en los tópicos procedentes de los ítems de la entrevista, como en aquellas temáticas nuevas surgidas en el discurso global de los expertos. De este modo, una vez concluida las lecturas analíticas y la labor de codificación de los datos «brutos» con la herramienta

ATLAS T.I., elaboramos una clasificación de temáticas y tópicos (puede consultarse en el ANEXO 3) a partir de los códigos y temáticas encontradas en el discurso de los expertos[318], lo que nos ha facilitado el tratamiento y posterior análisis de los datos que se reflejarán en el capítulo dedicado a los resultados del estudio.

Dicho todo esto, también debemos aclarar que a la hora de hacer referencia a alguno de los entrevistados emplearemos la letra «E» o los términos «experto, entrevistado, entrevista, informante», junto con el número de orden que ocupa según lo establecido en la Tabla 65. La entrevista número 5 fue realizada de manera grupal; por tanto, ante la existencia de dos informantes en un mismo documento se diferenciarán como E5.1 y E5.2 respectivamente a la hora de comentar su discurso o señalar citas textuales.

Finalmente, también nos parece preciso comentar aquí que en el apartado «Los expertos de nuestra investigación» (capítulo 5, p. 298) hemos hecho referencia a aspectos vinculados con su *desarrollo profesional*, de manera que el lector tenga una idea de quiénes son los informantes[319].

5.3.5.2 El tratamiento de los datos procedentes de los cuestionarios

Una vez recibidos todos los cuestionarios cumplimentados, y habiendo comprobado la validez de cada uno, fueron clasificados en función de los informantes, esto es, según su sector de pertenencia en la investigación, adjudicándoles un número consecutivo a todos los cuestionarios,

A continuación, se procedió a introducir la información procedente de cada uno de los cuestionarios en el programa informático *SPSS Statictics 17* atendiendo a las variables establecidas (ANEXO 4) y a la especial forma de incluir la información según el funcionamiento de dicho programa. La utilización de este apoyo informático implicó un trabajo previo de establecimiento de variables (códigos) y también las etiquetas correspondientes a los ítems de carácter abierto.

Una vez obtenidas los estadísticos descriptivos y las tablas correspondientes, se procedió al análisis de los datos obtenidos, del cual se muestran los resultados en el siguiente capítulo.

5.3.5.3 La estrategia de triangulación para el tratamiento conjunto de los datos obtenidos

Aunque en líneas anteriores ya hemos adelantado nuestras intenciones, nos ha parecido relevante incluir un apartado referido a la ***estrategia de triangulación*** que hemos empleado para el tratamiento y presentación de los resultados y las conclusiones de este estudio. Dicha estrategia es un "procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación" (Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla, 2013, p. 6). Le confiere a nuestro estudio pues, el rigor metodológico que se necesita a la hora de llevar a cabo estudios empíricos y la mejora de los resultados (Jiménez y Tejada, 2004). Pero no sólo eso; también nos ha permitido obtener una comprensión más amplia de la formación en la empresa, realidad a la que nos hemos propuesto acercarnos.

[318] En la clasificación se incluyeron además de los tópicos de la entrevista, aquellos que surgieron de manera novedosa y que se relacionaban con los ya incluidos en el propio instrumento. Dada la cantidad de información manejada, consideramos que esto facilitaría tanto la elaboración del discurso integrado en el "análisis de datos", la lectura del mismo y la comprensión de la información transmitida por los expertos.

[319] Esta dimensión y las temáticas y tópicos referidos a la trayectoria de los informantes no van a ser incluidos en el *capítulo de resultados* (a pesar de haberse realizado su análisis) por motivos espacio-temporales. No obstante, ante cualquier duda que se le presente al lector, facilitaremos los datos precisos respecto a esta cuestión a quién lo solicite.

No obstante, es preciso aclarar que en este proceso no solamente hemos tenido en cuenta los datos obtenidos con los instrumentos, sino que también hemos tenido siempre en perspectiva el marco teórico elaborado al respecto para este estudio ya que suponía una parte importante en la comprensión de la realidad a la cual nos acercábamos. Por tanto, hacemos nuestros los postulados de Jiménez y Tejada (2004, p. 67) cuando dicen que esta estrategia "permite obtener visiones (informaciones) desde diferentes puntos de vista; (...) advertir elementos complementarios de una realidad compleja, que analizada, vista, explicada o valorada desde una sola óptica, quedaría incompleta y tendenciosa en cuanto a la interpretación y comprensión del fenómeno objeto de estudio".

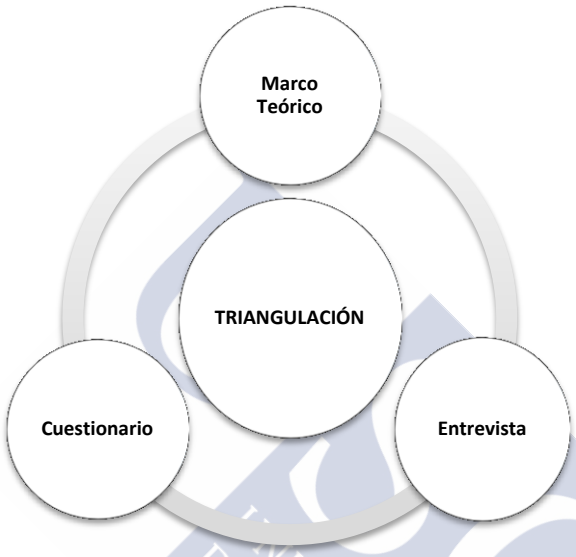


Figura 79. Estrategia de triangulación de técnicas de investigación y documentación. Fuente: elaboración propia

En base a este esquema hemos realizado una comparativa de las informaciones que hemos recogido no solamente en el análisis y recogida documental que supone la elaboración de un marco teórico coherente con el objeto de nuestro estudio, sino también de aquellas recogidas con los propios instrumentos de investigación.

Si nuestro estudio se caracteriza entonces por ser un estudio de carácter mixto, no podemos si no emplear esta estrategia, en base a lo establecido por Hernández Sampieri et al. (2006) siendo el objetivo último el de acercarnos a la realidad objeto de estudio en su conjunto. En definitiva, reconstruir la realidad a partir de los datos obtenidos a partir de diversas vías.

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA FORMACIÓN CONTINUA EN GALICIA



Figura 80. Mapa conceptual de los contenidos del capítulo dedicado a resultados de nuestra investigación. Fuente: elaboración propia

En este capítulo de resultados nos disponemos a hacer un análisis no muy extenso de aquellos datos obtenidos tras el trabajo de campo realizado en torno a la cuestión de la formación continua, tanto en lo que respecta a los expertos como a las empresas participantes de nuestra investigación. Para ello, nos centraremos en los tres objetivos empíricos propuestos (véase Tabla 1 y/o página 291) así como en cada uno de los objetivos específicos junto con las variables y temáticas que se recogen en cada uno de los instrumentos de nuestra investigación, los cuales tratan de delimitar y dar respuesta a estos objetivos.

En nuestra investigación hemos obtenido resultados muy diversos que nos ayudan a comprender en cierta medida cómo es la formación continua que se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para delimitar estos resultados, emplearemos tres bloques de información correspondientes a esos objetivos que nos hemos planteado en el estudio: concepción de la formación en las empresas gallegas, los procesos de formación en las medianas y grandes empresas de Galicia y la noción de buenas prácticas en el ámbito de la formación continua.

6.1 LA CONCEPCIÓN SOBRE FORMACIÓN CONTINUA EN LAS EMPRESAS GALLEGAS

La Real Academia Española entiende el término *concepción* como la "acción y efecto de concebir". A su vez, *concebir* es para esta institución "comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien" así como "formar idea, hacer concepto de algo"[320]. Por tanto, tratamos de entender qué ideas están presentes en las empresas gallegas (medianas y grandes) respecto de la formación continua de los trabajadores. Para conocer esta concepción o comprensión se han utilizado aspectos en los que se pueden encontrar determinadas características del ideario de las organizaciones y expertos, así como las políticas que desarrollan las empresas o el papel que una determinada función (en esta caso la formativa) juega en sus procesos de desarrollo y evolución. Sin embargo, antes de acudir directamente a esta cuestión conviene establecer una caracterización del contexto empresarial gallego además de las particularidades de aquellas organizaciones que han participado en nuestro estudio.

6.1.1 Contexto empresarial gallego y caracterización de las medianas y grandes empresas de la Comunidad Autónoma de Galicia participantes en la investigación

A lo largo de estas líneas, nos acercaremos a la caracterización básica tanto del contexto en el que se ha desarrollado la investigación como de las empresas que han participado en el estudio, a través de los instrumentos utilizados (entrevistas a expertos y cuestionarios cumplimentados por los responsables de formación)[321].

En primer lugar, los diversos entrevistados coinciden en señalar que no existen notables diferencias entre el tejido empresarial de carácter estatal y el del territorio autonómico gallego. En ambos casos se caracteriza por una *"dimensión media das empresas"* (E1) y por la inexistencia de *"(...) grandes empresas, nin unha cultura do traballo nin unha cultura sindical como en Alemaña (...)"* (E7). A este respecto, las pequeñas empresas constituyen *"(...) el 98% del sector empresarial de este país"* (E3), estableciéndose que *"(...) o 90% das empresas teñen menos de 10 traballadores"* (E6).

Y sabemos que el acceso de estas al entramado de ayudas para la formación continua aún sigue siendo dificultoso debido a su *"(...) tamaño muy atomizado (...)"* (E8) por lo que *"(...) sus capacidades y su margen de maniobra son menores"* (E8). Efectivamente, una búsqueda de la totalidad de empresas presentes en el territorio gallego y estatal da lugar a cifras bastante elevadas, sobre todo si tenemos en cuenta aquellas empresas con menos de 10 empleados o aquellas configuradas por una única persona (autónomos sin empleados a su cargo). Pero no sólo eso. En Galicia el nivel de industrialización es menor que en otros territorios españoles (País Vasco y Navarra) por lo cual, se desarrollan menos procesos formativos y existe un porcentaje de desempleo más elevado[322]. Los motivos de esta situación son sencillos: *"por que en Euskadi, por que en Navarra (...) hai menos parados que no sur? Fundamentalmente polo sistema de produción, polos sectores de produción:*

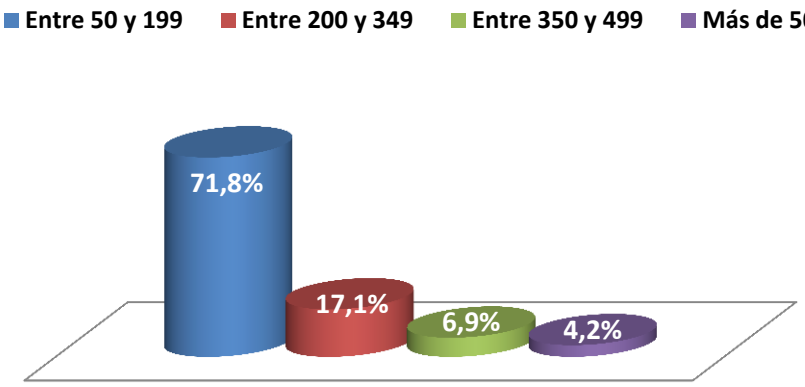
[320] Búsqueda en el diccionario en línea de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=concepci%C3%B3n

[321] Utilizaremos tanto los tópicos o temáticas resultantes del tratamiento y análisis de las entrevistas (concretamente el tema T2.1 «Contexto» así como algunos aspectos destacados del tópico *situación*¸T2.2.9, situado dentro de la temática «Modelo»; véase ANEXO 3), así como los ítems que agrupan las variables que harían mención a todos los aspectos implicados (variables 8 a 17; véase ANEXO 4).

[322] Atendiendo a los datos del Instituto Nacional de Estadística, en el último trimestre del año 2012 la tasa de desempleo en el conjunto de España era de un 26'02%. En Galicia el porcentaje de parados ascendía al 21'28%; en el País Vasco era del 15'93% y en Navarra del 17'15%, situándose en primer y segundo lugar respectivamente en bajo porcentaje de parados en España.

arriba hai máis industria e abaixo[323] *hai más servizos. E onde se forman máis? Na industria. Onde hai máis valor engadido (...) aí hai formación, aí hai compromiso, aí hai delegados de traballo, hai comités de empresa que controlan ao empresario, hai unha relación entre eles que non hai noutros sitios"* (E6).

Aunque la población y la muestra resultante de nuestro estudio no consideraba a aquellas empresas con menos de 50 trabajadores, los datos establecidos parecen confirmar que a mayor número de empleados menor número de empresas. Dicho de otro modo, las empresas grandes y/o multinacionales no parecen predominar en nuestro territorio más inmediato. Analizando nuestra muestra participante atendiendo al **tamaño de la empresa** (según número de trabajadores), podemos afirmar, primereramente, que en esta investigación han participado un número elevado de medianas empresas si lo comparamos con el grueso del porcentaje de aquellas que poseen un mayor número de empleados (Gráfica 6). Así, un 71,8% de empresas poseen entre 50 y 199 trabajadores, mientras que aquellas que acumulan una mayor fuerza de trabajo configurarían casi el 28,2% restante de la muestra participante. De este último grupo, aquellas que disponen de entre 200 y 349 trabajadores son las más numerosas (17,1% de la muestra total) seguidas de aquellas que poseen entre 350 y 499 trabajadores (6,9%) y de aquellas con más de 500 empleados (4,2%).

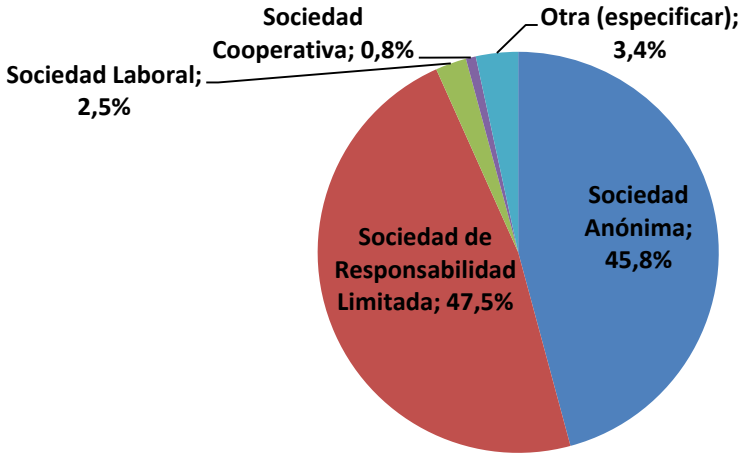


Gráfica 6. Distribución porcentual de las empresas participantes en el estudio según el número de empleados en plantilla. Fuente: elaboración propia

El experto 1 afirma que la situación gallega no es diferente con respecto a la del resto del territorio español, ni existen *"(...) especificidades concretas que diferencien a formación nas empresas (...) estatais; excepto quizais que ten unha dimensión media das empresas bastante reducida"*. En relación al tamaño, el experto 7 habla incluso de "microempresas" en Galicia, exceptuando *"(...) catro, cinco, seis (...)"*.

En lo que respecta a la **forma jurídica** de la empresa, la Gráfica 7 ofrece la distribución porcentual de las empresas de nuestra muestra participante en cuanto a la forma que adoptan. Del conjunto de las mismas, el 93% son *Sociedades de Responsabilidad Limitada* o *Sociedades Anónimas* (un 47,5 % y un 45,8% respectivamente), habiendo una participación mucho menor en cuanto a otras figuras jurídicas empresariales.

[323] Cuando el entrevistado se refiere a *"abaixo"*, está hablando de la situación de las comunidades autónomas del sur de España. En estos territorios la tasa de paro supera el 20% con creces. Así, la ciudad de Ceuta posee un 37'84%, la comunidad de Andalucía tiene un 35'86%, Extremadura un 34'06% y Canarias un 32'96% de desempleados.



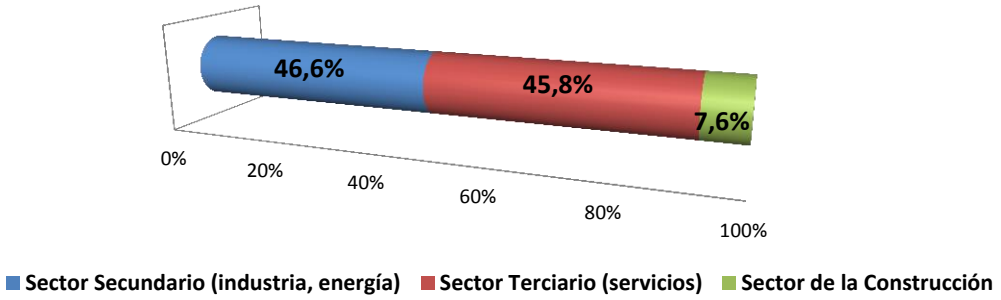
Gráfica 7. Forma jurídica de las empresas participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

Cuatro de las empresas han manifestado su constitución en «otra forma jurídica» (un 3,4%). De ellas, tres señalan su configuración como Sociedad Anónima Unipersonal (SAU) y la cuarta, como Sociedad Limitada Unipersonal (SLU).

Otras tres empresas de la muestra participante (un 2,5%) son *Sociedades Laborales* mientras que únicamente una (0,8%) se identifica como *Sociedad Cooperativa*.

Como hemos advertido ya en líneas previas, son dos Comunidades Autónomas las que recogen altos porcentajes de industrialización y por tanto, un tejido empresarial en el que predominan las grandes sociedades, diferente al conjunto de España y al contexto gallego en particular: *"Vascongadas, Euskadi; e Navarra (...). E por que? Porque é o único sitio de España onde hai industria, onde hai fábricas, onde hai factorías"* (E6).

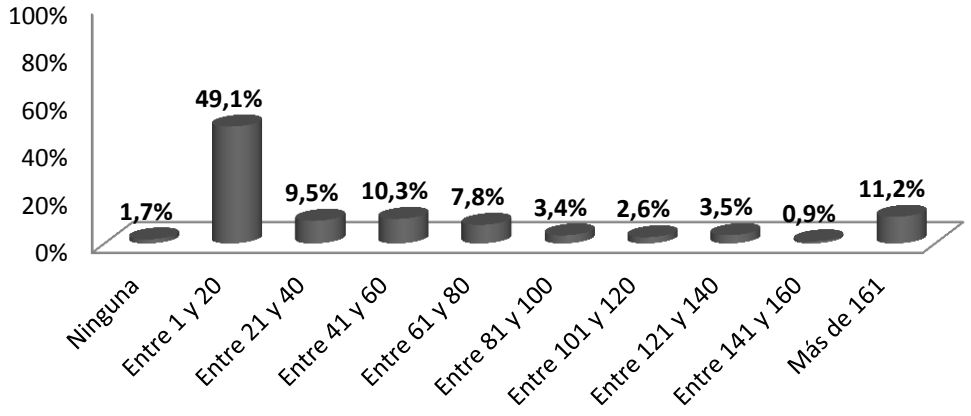
Mientras, las autonomías del sur basan su economía en empresas de otros sectores diferenciados, tal y como señala el entrevistado 6: *"(...) Andalucía, en Canarias (...), servizos: comercio, hostalería e turismo (...)"*. Precisamente, en nuestro estudio también hemos querido conocer el **sector económico** de pertenencia de las empresas participantes. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que es el sector secundario el que más afluencia de participación ha tenido, acumulando al 46,6% del total de participantes. Le sigue muy de cerca el sector terciario, con un 45,8% de empresas. Finalmente, el sector de la construcción es el que menos representatividad tiene, pues únicamente han participado un 7,6% de empresas de este sector de actividad.



Gráfica 8. Agrupación porcentual de empresas participantes por sectores económicos. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, no quisimos obviar en esta investigación datos acerca de la ***cuestión de género***. A este respecto debemos aclarar que de las 8 entrevistas realizadas a expertos (9 expertos entrevistados), tres de ellos son mujeres. Sin embargo, se ha omitido el tratamiento femenino al referirnos a ellos para mayor confidencialidad de sus aportaciones y evitar que estas puedan sesgarse a la hora de analizar los datos o que el lector pueda adentrarse en los resultados de manera «diferenciada».

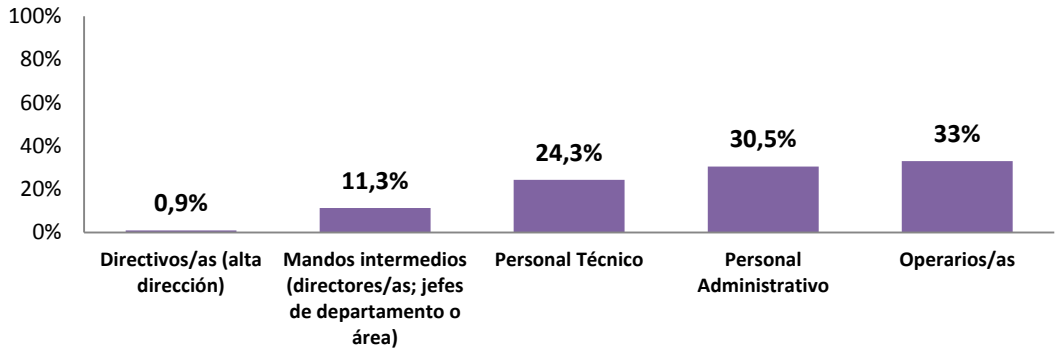
A las empresas, por su parte, se les preguntó por el **número de mujeres** existente **en plantilla**. Los datos aportados (Gráfica 9) confirman que en ciertas empresas no existe presencia femenina, concretamente en un 1,7%; o que su presencia es escasa. En contraposición, encontramos un 11,2% de empresas que poseen una representación femenina elevada entres sus filas (más de 161 mujeres trabajando en las mismas); aunque este número disminuye considerablemente si analizamos los datos de los restantes rangos de trabajadoras considerados en el análisis. De esta forma, encontramos el porcentaje más alto de empresas, casi el 50% de la muestra participante (49,1%) que únicamente tienen entre 1 y 20 mujeres en plantilla, seguido de un 10,3% de empresas que tienen entre 41 y 60 mujeres, y un 9,5% que poseen entre 21 y 40. Un 7,8% de las empresas tienen entre 61 y 80 mujeres volviendo a disminuir estos porcentajes cuanto más aumentan en el número de trabajadoras. Así, un 3,4% de las empresas tienen entre 81 y 100 trabajadoras; un 2,6% poseen en plantilla entre 101 y 120 mujeres y un 3,5% entre 121 y 140. Destaca el dato de que no llegan al 1% aquellas empresas que tengan en plantilla entre 141 y 160 mujeres.



Gráfica 9. Número de mujeres existente en las empresas participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia

Se puede afirmar, atendiendo a los datos que se manejan, que la presencia femenina en las empresas es o muy prominente o es muy escasa con respecto a la muestra participante en nuestro estudio, pudiendo hablar de cientos de mujeres o de escasas decenas de trabajadoras que configuren las plantillas totales de las empresas.

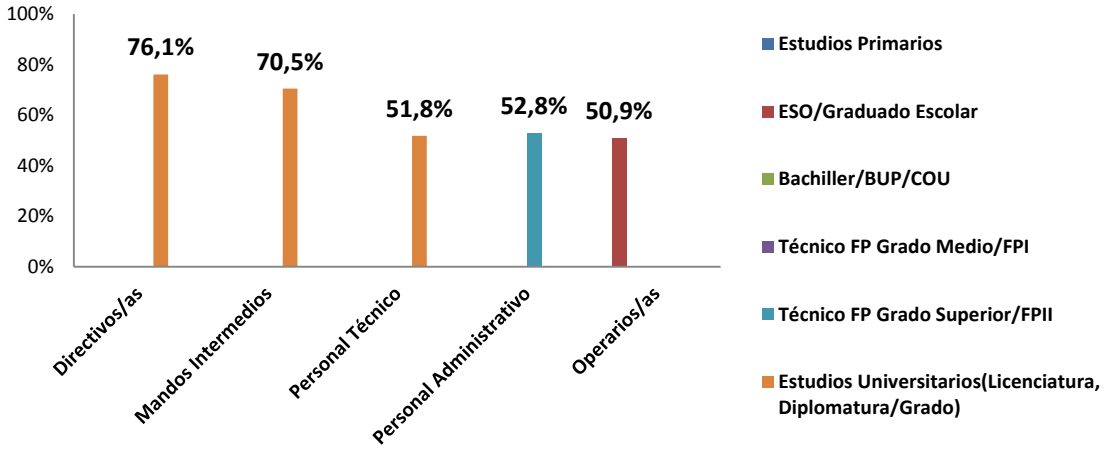
Ante esto, también se ha querido analizar en qué **nivel de responsabilidad o categoría** se situarían mayoritariamente las **mujeres** (Gráfica 9) que desempeñan su trabajo en las empresas participantes en el estudio.



Gráfica 10. Nivel de presencia femenina según categorías profesionales en las empresas participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia

De este modo, podemos afirmar que la presencia femenina es mayor en la categoría de *operarios/as* (un 33%) seguida de la categoría de *personal administrativo* (30,5%). Las mujeres que se sitúan en las empresas como *personal técnico* representarían casi el 25% en la muestra participante. En el lado opuesto, vemos como en categorías consideradas de rango superior jerárquicamente, la presencia del colectivo femenino es casi inexistente, como es el caso de los *directivos/as* en donde sólo se aprecia una representación del 0,9% de mujeres. Este porcentaje se eleva considerablemente cuando hablamos del siguiente escalafón, *mandos intermedios*, en el cual la figura femenina es ya ciertamente considerable a tenor de los datos: un 11,3% de mujeres.

Al igual que hemos hecho con el grupo femenino, a la hora de caracterizar el conjunto de empresas que han participado en el estudio, no queríamos dejar pasar la oportunidad de preguntar también por el **nivel educativo o titulación** que posee el conjunto los trabajadores, dependiendo de los **niveles de responsabilidad o categorías**. La respuesta fue múltiple en la mayor parte de los casos, es decir, asignaron a cada nivel de responsabilidad varias titulaciones predominantes en cada uno[324]. En este análisis tendremos en cuenta el porcentaje mayor de respuesta para cada una de las titulaciones atendiendo a las categorías profesionales establecidas[325] (Gráfica 11).



Gráfica 11. Nivel educativo predominante según los niveles de responsabilidad o categorías profesionales en las empresas. Fuente: elaboración propia

[324] A pesar de que en el cuestionario se especifica claramente que señalen aquella titulación «predominante» en cada caso.
[325] Para clarificar esta cuestión, véase el ítem 6 del Instrumento de Investigación (Cuestionario) en el ANEXO 6.

Si observamos la gráfica anterior y hablando siempre en términos globales de la muestra participante de empresas, vemos como un 76,1% de los casos han manifestado que el nivel educativo predominante entre los miembros de la Dirección es el universitario, refiriéndonos aquí a los títulos de Licenciatura, Diplomatura o Grado[326]. Asimismo, los Mandos Intermedios también suelen poseer como nivel educativo generalizado los estudios universitarios, pues así lo manifiesta el 70,5% de los casos encuestados.

Por su parte, el 51,8% de los participantes señala que el Personal Técnico de las empresas posee una titulación universitaria, mientras que para el Personal Administrativo es la titulación de FP en Grado Medio –o FP I– la más generalizada según el conjunto de la muestra (52,8%). Finalmente, los operarios ostentarían, como nivel educativo predominante los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Graduado Escolar, para un 50,9% de la muestra. Si las mujeres son las que más ampliamente se sitúan en esta última categoría, podríamos decir que, en su mayor parte, las mujeres que trabajan en las empresas participantes en la investigación, poseen la titulación obligatoria básica del sistema educativo español.

6.1.2 Particularidades de la política de formación e implicaciones en el desarrollo de las medianas y grandes empresas gallegas[327]

Es en la política de formación a nivel general y también en la política desarrollada por las empresas donde es posible observar qué tipo de concepción formativa existente en el contexto empresarial así como el papel que juega la formación en el desarrollo de las empresas. Obviamente, los procesos formativos están inscritos en las políticas de formación, sin embargo, hemos querido analizarlo de una manera individualizada (política por un lado y proceso de formación por otro) para ofrecer un análisis más profundo de cada aspecto. Esto no quita que toda la cuestión formativa deba ser analizada en su conjunto para obtener una visión más compleja y profunda de todo lo que conlleva.

La política general de formación para el empleo se asienta principalmente en la normativa, la financiación, entidades e instituciones participantes en la misma y el control establecido al respecto. Indiscutiblemente esta tendrá su reflejo en las actuaciones que las empresas desarrollen respecto de la formación de sus empleados. Es por ello que se han incluido ítems para obtener información acerca de todas estas cuestiones. Analizaremos a continuación los datos obtenidos en las entrevistas.

En primer lugar, cabría traer a colación aquí (antes de centrarnos en otros aspectos), cómo se encuentra la **situación** actual de la formación continua en nuestro contexto, de manera que enmarquemos la cuestión previamente. Y esto sugiere una pregunta concreta: «¿cómo se encuentra la formación continua en España actualmente con respecto a Europa?». El experto 2 responde a esta cuestión aludiendo a un modelo de FC positivo, cuya eficacia había sido demostrada: *"Sin duda, (...) nuestro modelo es un ejemplo de concepción, conceptualización y articulación. Sólo habría que aplicarlo con respeto y rigor y vigilar las malas rutinas"* (E2).

[326] Estamos refiriéndonos al actual Grado implantado a través de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior en los países miembros de la UE.

[327] En este epígrafe haremos un tratamiento de los tópicos de la entrevista a expertos vinculados con el «modelo» (T2.2) de formación presente en las empresas gallegas (concretamente aquellos que se refieren a la *concepción*, *aspecto legal* y *económico*, *agentes*, *instituciones* y *recurso estratégico* y *situación*, T2.2.1; T2.2.2; T2.2.3; T2.2.4; T2.2.7 y T2.2.9, respectivamente; véase ANEXO 3). Igualmente, haremos un tratamiento de las variables recogidas en el cuestionario, fundamentalmente de aquellas que se extienden desde la 18 hasta la 31 (con especial tratamiento aquí de las características de los responsables de formación, recogidas a través de las variables 1 a 7), y de la 107 a la 116 (véase ANEXO 4).

El experto 6 en un momento de su entrevista aludía al 11% de desempleo en el País Vasco y Navarra debido a su alta industrialización. Es obvio que esto repercute en la formación, ya que *"(...) aí hai formación, aí hai compromiso, aí hai delegados de traballo, hai comités de empresa que controlan ao empresario, hai unha relación entre eles que non hai noutros sitios"* (E6). Por tanto existen niveles elevados de participación, realización y compromiso.

Por su parte, el experto número 7, considera que España *"(...) non difire moito no que é os programas formativos que ten de formación para o emprego respecto doutros países (...)"*. No obstante, remarca o siguiente: *"E eu non vexo diferenza teórica; o que si que vexo é unha gran diferenza práctica. (...) Porque a teoría pode ser marabillosa pero despois entran en xogo (...) a socioloxía, como é un sitio..."* (E7). La cultura de cada país, las instituciones y el modo de vida afectan a cómo poner en marcha determinados procesos (políticos, formativos, sociales...). Lo que puede ser válido para Noruega, por ejemplo, es posible que no sea útil en Italia, y viceversa. Las concepciones culturales y el nivel de vida son objetivamente diferentes. Además, este mismo experto señala que en España *"(...) fixéronse uns esforzos de inxección de diñeiro dos traballadores e tamén do estado a nivel de impostos, nos últimos anos importantes"* (E7) para la promoción de la formación continua.

El informante 8 cree que *"(...) no estamos muy alejados de lo que está pasando en el resto de Europa (...)"* y que *"(...) No somos muy diferentes a los europeos (...)"*, destacando que en nuestro país *"(...) ha habido progresos y mejoras y se ha incrementado la participación tanto de empresas como de trabajadores en la formación continua"*. Pero es preciso seguir avanzando para conseguir mayores cotas de excelencia: *"(...) sí que creo que todavía falta un poco el ir un poco más allá, es decir, el que la implicación sea un poco mayor"* (E8).

Y surge en este escenario otra pregunta: «¿qué se está haciendo bien con respecto a la formación continua en Galicia?». La propia formación es destacada, en sí misma, como una fortaleza por el valor que encierra el conocimiento que se transmite con ella en las organizaciones: *"Pero lo que nosotros hemos enseñado (...) es que no tiene el valor... Es incalculable... el cómo hacer las cosas con los medios. ¡Eso es la leche!"* (E5.2). Por otro lado, un trabajador más formado cometerá menos errores a la hora de trabajar, lo que será más beneficioso para la empresa: *"Si tienes a gente formada para el trabajo que estás realizando, siempre les sacarás un provecho en el producto final"* (E5.1).

Asimismo, se han producido transformaciones positivas en la formación ya que ahora es *"(...) muchísimo más dinámica, muchísimo más centrada en el puesto de trabajo, en la actividad de la persona y por supuesto, con unos métodos y con unos medios que no tienen nada que ver con los que hemos visto hasta hace pocos años"* (E4). Otro aspecto que *"(...) se está haciendo relativamente bien es que se está llegando a muchos sitios (...); cualquier empresa en Galicia tiene una oferta de formación a la que puede acceder, amplia. No te digo que tenga que ser subvencionada; digo cualquier oferta de formación"* (E8).

Estas transformaciones en positivo se explican al convertirse *"(...) todo a ser más operativo, más reducido, menos divagar y más al centro de la cuestión"* (E4) en palabras de uno de nuestros informantes.

En segundo lugar, hemos querido conocer qué **aspectos** principales rigen la política formativa en España y Galicia. Nos estamos refiriendo al marco **normativo/legal y** al marco **económico**. Acerca del primero, es muy recurrente en las respuestas de nuestros informantes expertos, y ha sido abordado desde diferentes puntos de vista. En la mayor parte de los casos se habla de formación continua como subsistema de la Formación

Profesional. Así, tanto el informante 2 como el informante 6 mencionan las iniciativas del *subsistema de formación para el empleo*. Por un lado *"(...) la formación bonificada se gestiona desde Madrid (formación de demanda) y, en general, sigue los procedimientos (...)"* (E2); es la *"(...) formación que o empresario lle ofrece aos seus traballadores"* (E6). Por otro, la *"formación de oferta y acciones complementarias, destinadas a Sindicatos y Organizaciones Empresariales, depende de la Consellería de Traballo y esta ha reducido recursos y «endurecido» exigencias y controles"* (E2).

Tres aspectos diferencian estas dos tipologías: los *destinatarios* de una y otra –únicamente trabajadores ocupados en la formación de demanda, a los que se unen los desempleados en la de oferta–; la *bonificación*[328] de la formación de demanda, que hace que a esta sólo pueden acceder los trabajadores de la empresa que desarrolla la formación (*"...se Repsol fai en Santiago ou en Coruña un curso, só van a poder participar os traballadores de Repsol... Porque ela só vai a cobrar na bonificación da Seguridade Social por ese traballador que lle é propio..."* – E6); y, el *nivel de gestión*, que en el caso de la formación de demanda se realiza a nivel más estatal mientras que la formación de oferta se desarrolla con implicaciones autonómicas más profundas, como podemos deducir de las informaciones.

Asimismo, infraestructuralmente hablando, el entrevistado 3 indica que *"Los Centros Integrados son Centros que (...) dan los tres subsistemas de formación"*, refiriéndose aquí a la tradicional división en tres subsistemas: FP inicial, continua y ocupacional.

Por otra parte, aunque se alude a la anterior norma reguladora de la Formación para el Empleo[329] (*"...o Real Decreto 395, o que definía a formación... Definía dous subsistemas de Formación Profesional"* - E6), veremos que también se menciona otra legislación que define la base legal de la formación continua. Concretamente, al informante 6 se le pregunta por la paralización de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua, a lo cual realiza una explicación sobre el estado de esta cuestión. Menciona la ruptura del diálogo social que hasta el momento habían llevado a cabo los agentes sociales en la gestión de la formación continua en España, debido a desavenencias surgidas con el Gobierno del momento: *"Eses eran acordos de diálogo social, que ao romperse (...) co «jaleo» aquel de Zapatero cando anunciou aquilo, que rompemos relacións con eles, pois desde aquela non houbo outro acordo*"[330]. En la cronología temporal, establece el año 2010 como el momento en el que debían renovarse dichos Acuerdos Nacionales (*"...pois ese estaba vixente ata decembro do ano 2010"* - E6). La perspectiva futura parece no ser muy positiva en lo que a retomar el diálogo se refiere, en vistas de las palabras argumentadas con posterioridad: *"(...) Ese proceso eu creo que... Xa che adianto que a perspectiva da formación para o emprego non é moi halagüeña que digamos"* (E6). Ante la existencia de una norma legal a renovar pero sin el acuerdo necesario entre los implicados, se produce una ampliación del período de actuación del RD 395, con otras medidas legales que lo desarrollan en el tiempo, intentado adaptarlo a la situación del momento.

[328] Ver tópico de *implicaciones económicas.*

[329] Nos estamos refiriendo al *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* y las disposiciones que lo desarrollan, ya que en el momento de la realización de las entrevistas era la que regularizaba esta cuestión.

[330] Se refiere al diálogo mantenido entre los agentes sociales con el Gobierno en el año 2009 en el que no se alcanzó ningún tipo de acuerdo debido a que las exigencias de algunas de las partes eran "inasumibles", en palabras del Gobierno de aquel momento. (Más datos sobre la ruptura del diálogo social en: http://www.cadenaser.com/economia/articulo/gobierno-patronal-sindicatos-escenifican-anunciada-ruptura-dialogo-social/csrcsrpor/20090724csrcsreco_4/Tes - Consulta: 28/03/2013).

Es también destacable el reparto competencial entre Estado y Comunidades Autónomas al que se refiere el experto 7. Nos dice que *"el Tribunal Constitucional resolve no estado español que as competencias da formación para o emprego non son unha parte da educación, é unha parte do traballo. E a partir desa resolución do Tribunal Constitucional (...) se establecen dous camiños paralelos da formación: a regrada e a non regrada*[331]*. E ás veces ata contraditorios. Entón a formación para o emprego (...) ten un instrumento xurídico «marco» a través do cal se desenvolve, que é o Real Decreto 395 de formación para o emprego".* Pero, parece que con posterioridad en el tiempo y ante reclamaciones en varias instancias judiciales, se promulga *"(...) unha Sentencia da Audiencia Nacional que di que a promoción continua e para o emprego é exclusiva das CC. AA. Leva incumprida así como uns 15 anos. Levan recorrendo esa sentencia... A Audiencia Nacional dixo «vostedes teñen que transferir os fondos completamente ás Comunidades Autónomas»*[332]*"* (E7). Por tanto, se establece una nueva "transferencia competencial" –alrededor de los años 90 del s.XX– la cual trataba de allanar el camino de la FC pero que *"*(...) *na práctica non se está producindo (...)"* (E7).

Este discurso es apoyado por el experto número 6, el cual también hace alusión a que "(...) *a Formación de demanda que ti dis, non está transferida a Galicia (...)"* mencionando del mismo modo *"un recurso de incompetencia por parte da Xunta e hai dúas sentencias –unha é para Cataluña e outra é para Galicia– de que somos competentes en formación e (...) en políticas activas de emprego, pero tamén da formación"* (E6).

El momento de realización de las entrevistas fue un momento convulso en el mundo laboral (y aún lo sigue siendo) ya que el gobierno actual[333] promulga una nueva reforma laboral. Algunos de los informantes no pasaron por alto las influencias que esta nueva norma legal vaya a tener con respecto a la formación en la empresa. Este es el caso del experto número 7, el cual establece *"(...) Dúas cuestións principais na reforma que atacan á formación: a negociación colectiva (baixada de salarios pola desaparición da ultra actividade dos convenios); segunda cuestión fundamental: desaparición das categorías profesionais, xusto o nexo coa formación"* (E7). La primera de ellas repercutirá en la formación en cuanto que uno de los implicados en el diálogo social (organizaciones sindicales) ven mermadas sus posibilidades participativas y de representación. En el segundo caso, en las categorías laborales aparece implícito el nivel formativo y de cualificación que posee el sujeto; su desaparición puede conllevar aparejada el desvanecimiento de la necesidad de formación en la fuerza de trabajo. Finalmente, el tercer argumento contra la reforma laboral no es otro que las modificaciones que establece sobre el sistema productivo: *"(...) a reforma laboral é un fraude completo. Dicindo que queren fomentar a formación, o que fan é enganar a todo «dios» e non só non fomentan a formación senón fomentan un sistema produtivo non baseado na formación, senón baseado na forza do traballo"* (E7). Por tanto, el sistema productivo instaurado (o que se desea instaurar) no se basa en la cualificación de los trabajadores, sino en viejos sistemas en los que existía mucha mano de obra poco cualificada y con escasos derechos. La consecuencia principal es la decadencia del sistema de formación continua, cuyo objetivo es *"(...) capacitar a xente para que (...) sexa máis eficiente e polo tanto, os resultados, as plusvalías que poidan xerar esta empresa sexan maiores con menos inversión"* (E7),

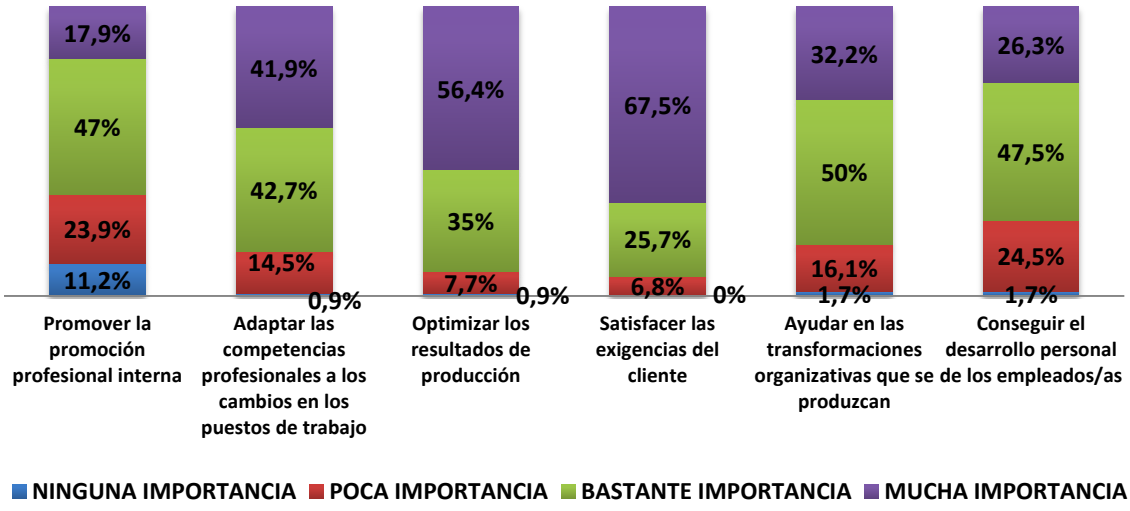
[331] El informante también señala en un momento del discurso que en otros países como Francia o Portugal el ámbito de la educación y el del trabajo siguen "*caminos idénticos"*.

[332] El sujeto número 7 igualmente señaló que la única Comunidad Autónoma que gestiona de forma independiente toda esta cuestión es el País Vasco: *"Excepto Euskadi, que como ten o réxime foral non participa disto; non vai nin sequera ás reunións dos Consellos estatais nin nada; non vai ningún representante de Euskadi nin nada"* (E7).

[333] En el año 2011 gana las elecciones el Partido Popular, llegando a presidente Mariano Rajoy Brey.

objetivo, en palabras del experto 7, *"(...) directamente contraditorio ao da reforma laboral (...)"* (E7).

Precisamente, planteamos a las empresas participantes una pregunta en relación a las metas u **objetivos** que se perseguía **con la formación continua** que se desarrolla dentro de las mismas, de tal forma que cada una de las metas propuestas (aquellas a las que siempre se apela en el ámbito formativo) fueran valoradas por los encuestados según la *importancia concedida* dentro de la organización.



Gráfica 12. Distribución porcentual del grado de importancia concedido a objetivos propuestos en relación a la formación. Fuente: elaboración propia

Grosso modo, podemos ver como el objetivo al que más importancia se le concede por parte de los responsables de formación en la empresa no es el mismo al que se refiere el informante número 7, pues los RF señalan como meta principal aquella relativa al cliente (*satisfacción de las exigencias del cliente*), con un 67,5% de la muestra que así lo destaca, seguido muy de cerca por el grado elevado de importancia que le otorgan un 56,4% de los encuestados a la *optimización de los recursos de producción*. Es preciso señalar que ninguno de los casos ha considerado que el objetivo centrado en el cliente posee «ninguna importancia», dato a tener en cuenta en este análisis.

Dos de los objetivos propuestos se relacionan directamente con la meta señalada por el experto 7. Nos estamos refiriendo a la *adaptación de las competencias profesionales a los cambios en los puestos de trabajo*. A grandes rasgos, se le concede una importancia relativamente elevada (41,9% de los encuestados consideran que tiene mucha importancia). El objetivo denominado *ayudar en las transformaciones organizativas que se produzcan* es valorado por un 50% de los encuestados como bastante importante. Le sigue de cerca la meta centrada en el *desarrollo personal de los trabajadores*, siendo considerado como bastante importante por un 47,5% de muestra participante.

En contraposición a esto, es de destacar que la *promoción profesional interna* es el objetivo al que un mayor número de encuestados concede ninguna importancia, concretamente un 11,2%, seguido aunque mucho más atrás, de aquellos dos objetivos relativos al *desarrollo personal de los empleados* y a la *ayuda en las transformaciones de*

la organización, siendo considerados en ambos casos por un 1,7% de los encuestados como objetivos con ninguna importancia.

También es necesario atender aquí a otros posibles objetivos que hayan establecido los responsables de formación y que no hayan sido considerados inicialmente en el instrumento de investigación. Concretamente, ocho de los participantes proponen *otros objetivos* además de los considerados en el cuestionario[334].

	Objetivo Propuesto	Valoración
CASO 3	Adaptar las competencias profesionales a las nuevas necesidades de la empresa en el mercado en que trabaja	Bastante importancia (3)
CASO 14	Reducir la siniestralidad laboral	Mucha importancia (4)
CASO 34	Moldear la cultura empresarial	Bastante importancia (3)
CASO 35	Cumplir la legislación vigente	Mucha importancia (4)
CASO 84	Favorecer la integración de la gente con menos experiencia	Bastante importancia (3)
CASO 91	Esencial para el desempeño de determinados puestos	Mucha importancia (4)
CASO 102	Motivar	Mucha importancia (4)
CASO 105	Solucionar las nuevas necesidades que van surgiendo	Mucha importancia (4)

Tabla 77. Otros objetivos que persigue la formación (y valoración según grado de importancia) establecidos por las empresas participantes en nuestro estudio. Fuente: elaboración propia

Son, como hemos dicho, objetivos distintos a los propuestos en el propio ítem inicial, salvo en lo que respecta al caso 3 quien propone un objetivo muy similar al número 2 del ítem («adaptar las competencias profesionales a los cambios en los puestos de trabajo»). Desde nuestra perspectiva, se trata de metas muy específicas generadas, se entiende, desde la propia dinámica formativa de las empresas que han participado en el estudio. Se puede comprobar cómo la valoración de todas las propuestas es muy elevada, otorgando 5 de los 8 casos que aparecen en la tabla anterior, la mayor importancia en el ítem (*mucha importancia*, con un valor de 4).

Centrándonos ahora en el **aspecto económico** de las políticas de formación, debemos advertir que es objeto de amplio debate por parte de los expertos, sobre todo, las «***ayudas***» o «***incentivos***» para la formación en las empresas que recogen las políticas estatales y autonómicas. Así, se nos indica que *"(...) os recursos da formación para o emprego proveñen (...) de tres fontes de financiamento: unha era as cotas dos traballadores e empresarios; a outra (...) eran as aportacións vía impostos, directas do estado, e o complemento do Fondo Social Europeo. Eran as tres fontes de financiamento (...)"* (E7). Algunos informantes hablan de que *"(...) na formación, se emprega a mesma para acollerse a axudas institucionais (...)"* (E1), esto es, como justificación para el acceso a ayudas monetarias. Otros comentan la implicación de estas ayudas para determinadas instituciones vinculadas a la formación: *"están cerrando muchas empresas de formación y consultoras porque se movían al amparo de todas estas subvenciones. Si una empresa facturaba (...) un millón de euros y de ese millón de euros, novecientos mil lo hacía a base de contratos programa y esos contratos programa bajaron un 80%, la estructura de esa empresa se resiente"* (E3).

Por otro lado, son varios los adjetivos dados por los expertos para caracterizar las ayudas financieras para la formación. De un lado, *"(...) al ser fondos «finalistas»*[335] *su objetivo es la formación, ¿de acuerdo? No otras cosas"* (E3). Pero también se habla de formación "bonificada":

[334] Ver ítem 8 del Instrumento de Investigación - Cuestionario (ANEXO 6).
[335] Como fondos "finalistas", no pueden destinarse a otra finalidad más que a la formación.

E6 - *"(...) falo desas empresas grandes que poden xenerar, executar, levar a cabo a formación dos seus traballadores; fana fundamentalmente porque esa formación además de demanda, tamén se lle chama cunha palabriña que é «bonificada»*.

E8 - *"(...) la financiación de la formación tiene dos vías. Una es la vía de la bonificación y la otra es la vía de las órdenes de que sacan las instituciones (en este caso la Xunta de Galicia porque esas órdenes sí que están transferidas su ejecución) que ponen encima de la mesa para valorar".*

En el proceso de bonificación *"la cuota de formación la recauda el Estado y esa cuota la pagamos los trabajadores y la pagan los empresarios. Y el Estado es el encargado de recaudarla"* (E8), produciéndose un reparto de manera centralizada hacia las CC. AA. "(...) *son fondos que se reparten en ámbito estatal e que a través da Fundación Tripartita Estatal se destina ás empresas que a solicitan, que a executan..."* (E6). Además de la Fundación Tripartita interviene la "Conferencia Sectorial del Empleo" según el informante 6, o la "Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales"[336] en palabras del experto número 7: *"a atribución deses recursos na Conferencia Sectorial de Asuntos Laborais, que se celebra en Madrid antes da distribución dos recursos, se reparten eses 1800 millóns ás Comunidades Autónomas"* (E7). En dicho organismo se reúnen los representantes de las Comunidades Autónomas y se decide cómo se distribuirán los fondos: *"(...) o que fixeron foi "re centralizar" a distribución dos recursos (...) «dos fondos para o emprego, de formación para o emprego que hai aquí, destínanse a Galicia 112 millóns; a Andalucía 317; a non sei que tantos...»"* (E6). Es decir, modo de reparto y cuantía destinada a cada Comunidad Autónoma.

Algunos de los expertos nos indican cómo es este proceso de ***distribución de la financiación entre las diversas CC. AA***. Si con anterioridad *"(...) a distribución dos recursos era un automatismo –tanta poboación, tantos recursos–..."* (E7), para el reparto actual se emplean como criterios la cantidad de población activa existente en el territorio autonómico y la puesta en marcha de otros programas concretos para la Comunidad, en los que ya vaya incluida una ayuda monetaria concreta: *"Como se fai a distribución? Un dos criterios é a poboación activa, pero hai outros porque inmediatamente comezan a aparecer criterios non só territoriais senón sectoriais: «hay que fomentar también la ayuda a los jóvenes». Vale, pero iso terase que facer a través da Comunidade Autónoma de Galicia. Resérvanse recursos a nivel estatal que non entran nesa distribución, para sectores"* (E7). Según este mismo experto, *"o resto das CC. AA. sofren este tipo de prácticas, é dicir, «a min me tes que dar a pasta que me corresponde por poboación»; si, pero o goberno considera que neste momento é mellor destinar e tal..."* (E7).

Igualmente, hemos podido obtener datos acerca de las ***cuantías monetarias destinadas a unas y otras iniciativas de formación***. Las palabras de algunos entrevistados no dejan lugar a dudas en cuanto a la reducción del presupuesto de la formación de oferta, siendo "(...) *a formación de demanda, (...) a única que medra... A pesar de que a outra descendeu un 50%, os orzamentos para a de demanda (...) medraron un seis e pico por cento no ano 2012 e para o ano 2013 eu vin aí un borrador do goberno que xa fala dunha alza outra vez de novo dun dous e pico por cento"* (E6). El informante 7 habla de distribución porcentual

[336] El nombre completo de este organismo central es: *Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales*. Constituida en 1996, tiene como finalidad "conseguir la máxima coherencia en la aplicación de las políticas públicas que ejercen la Administración General del Estado y las comunidades autónomas en el ámbito laboral" (Documento Generalitat de Cataluña).

"(...) atribuíndo na actualidade un 75/80% dos recursos directamente a empresas e o 25% a organizacións sindicais e empresariais" en Galicia.

Los porcentajes anteriormente reseñados se transforman en cifras: *"(...) no ano 2011 manexamos no estado español 3800 millóns de euros para formación (...): 1800 millóns de euros os poñían as cotas de empresarios e traballadores, e os restantes (...) os poñía o Estado e o Fondo Social Europeo. No ano 2012 manexamos 1800 millóns de euros para formación, que os poñen integramente os traballadores e empresarios. O Estado non pon un duro vía impostos e, polo tanto, o Fondo Social Europeo tampouco porque só co-participa se pon o estado"* (E7). Atendiendo a esto, vemos que el presupuesto general para la formación para el empleo se ha reducido sustancialmente a lo largo de los años –hasta manejar sólo la mitad del montante– debido a la falta de inyección de fondos por parte del Estado y del FSE ("*...este ano só os puxemos os traballadores e os empresarios; os recursos das cotas que che quitan das nóminas"* - E7), y a la reducción de las cuotas a la Seguridad Social –a menos trabajadores, menos cuotas–. Además, de esos escasos fondos manejados en las últimas partidas, los destinados a formación de demanda han aumentado considerablemente en detrimento de la formación de oferta: *"o que si que foi variando ao longo dos anos é que esas propostas que fai a Administración cada vez gardan menos recursos para as entidades laborais, sindicais e empresariais e atribúen moitos máis recursos directamente á empresa"* (E7).

El experto 6 no entiende el por qué del incremento de unos porcentajes de financiación en favor de otros, sobre todo si tenemos en consideración *"(...) que o 0,7% loxicamente, ao haber menos empregados ocupados, descende (...)"*. Posteriormente destaca que *"(...) A aposta do goberno (...) é unha aposta clara por formación dentro da empresa (...)"*, al igual que hace el experto 7 cuando indica que *"a Administración actual argumenta que hai que achegar recursos á propia empresa para que a formación estea dentro (...)"*.

A continuación dirigiremos nuestra atención a los **agentes** y a las **instituciones** que se mueven entre las líneas normativas y contextuales de esta formación. De las entrevistas efectuadas a los expertos obtuvimos, entre otras informaciones, una caracterización tanto de empresas y empresarios, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y administración/gobierno.

COLECTIVO	APORTACIÓN EXPERTO	CARACTERÍSTICAS
Empresarios	E5.2 - *"(...) Mucho del empresariado español se ha hecho a sí mismo. Gente que... (...) Si nosotros nos quejamos de nuestra formación, imagínate la que tuvieron ellos, ¿no? Y sin embargo es gente que se ha hecho a sí misma y gente que ha llegado a hacer pues cosas como esta"*	Cultura del esfuerzo Recursos formativos escasos inicialmente Construcción personal y profesional Idea de tradicionalismo
Organizaciones Empresariales	E8 - *"parte de nuestro trabajo consiste en captar las necesidades formativas de las empresas y trasladarlas a la Administración (...) y volcarlas dentro de cada uno de los ámbitos en los que nosotros tenemos capacidad de maniobra y tenemos representación" / "nosotros nos sentamos a hablar con la Administración (...)" / "(...) Nosotros representamos a las empresas. (...) todos creemos que la formación es beneficiosa para las partes; donde puede haber diferencias es en el cómo"* E8 - *"Las asociaciones sectoriales y provinciales (...) las que ejecutan directamente la formación: principio de proximidad en el conocimiento de las necesidades de asociados y provisión de formación"* (E8).	Diagnóstico y atención a las necesidades de empresas Representación de las empresas Participación en entidades y organismos Apuesta por la formación Proximidad a los representados

COLECTIVO	APORTACIÓN EXPERTO	CARACTERÍSTICAS
Organizaciones Sindicales	E7 – *"(...) a nós nos fan as propostas de formación anualmente" / "Seguimos representados en diversos organismos. Aquí en Galicia na Comisión Galega de Formación Continua, no Consello Galego de Formación Profesional. No estado, na Fundación Tripartita de Formación para o Emprego, no Consejo General del Sistema Nacional de Empleo..."*	Recepción de propuestas formativas Representación de los trabajadores Participación en entidades y organismos Discusión de propuestas laborales
Administración /Gobierno	E6 – *"A aposta do goberno, deste goberno, é unha aposta clara por formación dentro da empresa"*[337]	Apuesta por la formación en la empresa Maquinaria administrativa al servicio de la formación Legislación y normativa

Tabla 78. Algunas características de agentes e instituciones participantes en la formación continua. Fuente: elaboración propia

Con respecto a nuestra Comunidad Autónoma, al ser preguntados los expertos acerca de las **instituciones** implicadas en las políticas de formación obtenemos, por un lado, desconocimiento (expertos 1, 3 y 4; no ofrecen una respuesta clara o se decantan por precisar que el funcionamiento puede ser bueno y en otros momentos malo); por otro, obtenemos respuestas acerca de instituciones concretas, que han existido o existen en Galicia. Así, el experto 2 dice que la *"delegación territorial de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo ya no existe, ha sido cerrada"*. Esta delegación se denomina actualmente como «Fundación Pública Galega da Formación para o Traballo», y efectivamente, era un organismo derivado de la Fundación Estatal para el territorio gallego *"con asistencias técnicas das Organizacións empresariais e sindicais"* (E6). Por consiguiente, no ha dejado de existir. Tanto en el momento de realización de las entrevistas como actualmente tiene un hueco en la Consellería de Traballo e Benestar[338]. Lo que sí han cambiado serán sus funciones respecto de la formación continua. En palabras del experto 6 *"(...) Co Real Decreto 395 do 2007 desaparece esa figura das entidades territoriais da Tripartita, entón cábenlle dúas posibilidades aos traballadores: ou irse para Madrid e quedarse alá coa Fundación Tripartita que segue habendo, ou quedarse en Galicia. E a través do diálogo social ofréceselle a posibilidade a eses traballadores (que son 8 ou 9) de constituírse nunha Fundación, que despois ten que ser Fundación Pública en Galicia. Esa Fundación o que está facendo agora é asesorando e traballando directamente -por iso é unha fundación pública- para a Consellería de Traballo*" (E6). Su trabajo es de asesoramiento a la Xunta de Galicia así como de supervisión de las solicitudes de planes formativos realizados por los agentes sociales y las empresas: *"*(...) *eses plans de formación pasan primeiro por esa xente. (...) E seleccionan cal é válido, cal non (...). Agora si que teñen traballo a mansalva. Por exemplo, na última petición que hai de (...) ocupados, de Intersectorial só pedimos nós: Comisións, UGT, CIG e empresarios. (...) creo que hai 300 e pico peticións. Ti imaxínate 300 e pico memorias de proxectos que teñan que supervisar entre 9 persoas"* (E6). El experto 7 indica que esta Fundación es una *"(...) estrutura absolutamente inútil da que este sindicato é parte porque (...) como Fundación nós temos unha parte no Padroado desa Fundación. (...) pero non vale máis que para facer estudos. Fóra de que os funcionarios que traballan alí son funcionarios moi competentes, porque o son... Proceden da Fundación Tripartita e son xente moi formada e os estudos que saen de alí son bos, pero non teñen execución práctica de nada"*.

[337] Una caracterización realizada dentro de un contexto negativo puesto que esta afirmación en el discurso lleva aparejada el descuido de la formación destinada a desempleados.
[338] Más información en la siguiente URL: http://www.fgft.org/

Conjuntamente, en Galicia *"las Administraciones funcionan a dos niveles: la formación bonificada se gestiona desde Madrid (formación de demanda) y, en general, sigue los procedimientos. Con respecto a la formación de oferta y acciones complementarias, destinadas a Sindicatos y Organizaciones Empresariales depende de la Consellería de Traballo y esta ha reducido recursos y "endurecido" exigencias y controles."* (E2).

Se mencionan además otras instituciones como la Comisión Paritaria Territorial o la Comisión Territorial Tripartita, la Comisión Galega de Formación Continua y el Consello Galego de Formación Profesional. En todas ellas, existen representantes de los agentes sociales.

Lo que nos sugieren los entrevistados respecto de las políticas de formación podrían agruparse en dos vías diferenciadas. Por una parte, estarían aquellos expertos situados en una crítica del modelo desde su enorme centralidad y control por parte del gobierno, que en nada beneficia a los territorios ni al diálogo social, tal y como acabamos de comprobar. Por otra, estarían aquellos expertos que señalan que nuestro modelo de formación continua, implantado a nivel estatal y autonómico *"(...) es un ejemplo de concepción, conceptualización y articulación (...) fruto del consenso entre todos los implicados (empresarios, sindicatos, administración…)"* (E2). Y también que el diálogo social se ha visto mejorado. Ahora *"Se ha conseguido... Una vía de interlocución ágil con la Administración, buena y fácil de llevar (...); se han mejorado mucho todas las vías de interlocución y eso ha ayudado mucho a que las entidades puedan trasladar un poco sus demandas"* (E8). Podemos afirmar, por tanto, que para este grupo de entrevistados, el modelo español de formación continua es un ejemplo de «buen hacer», que puede trasladarse a otros contextos próximos. La otra vía es aquella en la que

Teniendo en cuenta todos estos aspectos centrales de la política de formación en la empresa, al conjunto de los participantes de la investigación, ya fueran expertos o responsables de formación, les solicitamos que nos indicasen aquellos aspectos definitorios o **ideas** que más se ajustan con la **formación se desarrolla en las empresas**. Adviértase que la perspectiva que aporte cada uno de los informantes va a ser distinta en función del grado de particularidad o globalidad a la que se refieran.

Aunque la forma de plantear esta cuestión ha sido bien diferente según el instrumento empleado (entrevista/cuestionario), hemos observado coincidencias a la hora de analizar los resultados entre uno y otro. De este modo, al analizar la concepción de los expertos sobre la formación continua percibimos tres tipos de respuesta distinta. Mientras que algunos respondieron con una definición concreta, otros ofrecieron su propia concepción de la FC a lo largo del discurso completo (lo que obligó a analizarlo en su conjunto). En un tercer caso, distinguimos una respuesta más centrada en lo que hemos denominado «estado de la cuestión de la formación continua».

En el grupo de los que ofrecen una definición más claramente identificable del término, existe cierta unanimidad al explicitar el contexto en el que desarrolla la formación continua (empresa) y los destinatarios de la misma.

E1 - *"Formación continua nas empresas é a formación para os traballadores en activo"*.

E2 - *"Como una inversión que hace la empresa para ser más competitiva a través de la cualificación de su capital humano"*.

E3 - *"La formación continua la entiendo como un servicio del empresario al trabajador y del trabajador al empresario. (...) va en los dos sentidos. La empresa no*

puede subsistir sin unos trabajadores cualificados y el trabajador no puede tener trabajo sin estar cualificado para que la empresa lo contrate".

E6 - *"A formación continua (...) que nós chamamos formación para ocupados entendémola primeiro como a política activa máis definitiva á hora de buscar, mellorar, fundamentalmente, para os ocupados a empregabilidade e as posibilidades de mellora dentro do posto de traballo (...)".*

E8 – *"(...) es una herramienta de trabajo para el trabajador y es una herramienta también para el empresario"*.

Es interesante destacar que todos hacen referencia a los trabajadores ocupados o en "activo", aspecto que distingue esta tipología formativa frente a otras existentes en nuestro contexto.

El entrevistado 3 entiende la formación continua como un "intercambio" que debe existir entre los principales grupos implicados: trabajadores y empresarios. Este intercambio se daría a dos niveles:

- Nivel trabajo/subsistencia: los trabajadores producen y, por tanto, mantiene la empresa.
- Nivel formación: el empresario proporciona formación a los trabajadores para un mejor desarrollo de sus funciones (garantía de subsistencia de la empresa).

Se refuerza así la idea de supervivencia de la empresa a través del desarrollo de los recursos humanos que la componen.



Gráfica 13. Concepción de la formación existente en las empresas participantes en nuestra investigación. Fuente: elaboración propia

Tanto la competitividad como la mejora de las cualificaciones o competencias de los trabajadores han sido dos de los aspectos mayoritariamente señalados por las empresas participantes a la hora de entender la formación (Gráfica 13). Respecto a la competitividad, el informante 2 recalca la cuestión financiera –a realizar por la empresa–, como aspecto que ayuda a mejorarla dentro de las organizaciones.

El conjunto de los casos participantes en el estudio considera, con un porcentaje amplio de un 73,7%, que la formación ayuda a *mejorar las competencias profesionales de los empleados/as que forman parte de su plantilla*. Un poco más alejado se sitúa ese casi 34% que señala que para ellos, la *formación es una herramienta fundamental para el logro de ventajas competitivas* sobre otras empresas. Aquí también deberíamos incluir a ese 41,5% de empresas participantes que considera que la formación ayuda a *mejorar los procesos productivos*, cuestión en la línea del experto 3 que ya aludía a que los trabajadores producen y que esta producción ayuda a la supervivencia de la empresa. De

este modo, la visión de que la formación es un elemento que ayuda al incremento de la competitividad, productividad y resultados económicos de la empresa es un argumento extendido tanto entre las empresas como entre los expertos informantes:

> E1- *"Aínda que é complicada a medición concreta dos resultados económicos da realización de actividades formativas, normalmente se vincula a incrementos na productividade dos traballadores. (...) a utilización da formación (...) implica a xeración de capital humano que repercutirá na súa competitividade"*.
>
> E2 - *"Un trabajador/a cualificado produce mejor, en menos tiempo y con resultados óptimos y esto repercute en las cuentas de resultados finales (...). Los resultados de la formación son un elemento más de la productividad"*.
>
> E6 - "(...) *e que é o elemento determinante de maior produtividade dunha empresa, seguro" / "cando se imparten os cursos son só para mellorar a productividade"*.

Todo esto puede vincularse estrechamente con la cuestión de la formación como elemento favorable a la productividad y como «recurso estratégico», de vital importancia para la empresa según algunos de los expertos entrevistados –como conjunto humano– y *"(...) ten que entenderse como un recurso intanxible*[339] *vinculado á consecución de ventaxas competitivas sostibles no tempo"* (E1). Por ello, como *"(...) inversión que hace la empresa para ser más competitiva (...)"*, debería tener *"(...) relación con los objetivos estratégicos de la empresa"* (E2) pues la formación *"(...) ayuda a conseguir los objetivos de la empresa. Parece claro, ¿no?"* (E4).

La preocupación de la empresa en torno a la formación implica que esta invierta en sus recursos humanos (también recurso intangible) a través de la formación, para generar ventajas competitivas sobre otras compañías. Es aquí donde vemos esa vinculación entre estrategia, competitividad, inversión y formación. También está muy presente el concepto de capital humano[340] (*"...instrumento imprescindible para la evolución del capital humano y en consecuencia de la producción"* - E2). Por tanto, gracias a la mejora del capital humano de una organización se conseguirán mayores beneficios productivos[341] puesto que *"un trabajador/a cualificado produce mejor, en menos tiempo y con resultados óptimos"* (E2). En definitiva, podríamos decir que existe una «concepción de tipo económico» alrededor de la formación. Algunos informantes insisten en que *"(...) la formación es una inversión para un empresario porque supone invertir costes o recursos económicos, supone invertir tiempo y no deja de ser una cierta apuesta"* (E8). Pero esta idea aún no es compartida por los empresarios, que aún ven la formación como un gasto y no como una inversión. Igualmente, parece ser que *"Os traballadores en moitas ocasións estarían incluso dispostos a reducir salario a cambio de formarse, formarse ben claro, formarse*

[339] Recordemos que desde la perspectiva económica, los *recursos intangibles* son distintos a los recursos financieros; no pueden ser percibidos físicamente (vistos, tocados) y su medición es dificultosa. Además, sólo se aprecian en su utilización. Existen dos tipos: los legales y los competitivos. La formación se enmarcaría en el segundo grupo ya que se refieren al conocimiento acumulado por la empresa (*know how*). No pueden adquirirse en el mercado (como los recursos materiales o financieros) lo que nos indica la procedencia y construcción organizacional y humana de los recursos intangibles (recursos humanos). Unánimemente se considera que los recursos intangibles tienen un fuerte impacto en la eficacia y eficiencia organizacional.

[340] El concepto de *capital humano* se ha visto alterado a lo largo del tiempo. Con sus orígenes en el ámbito económico, inicialmente referido al factor de producción dependiente de las personas -cantidad, calidad de su trabajo, grado de formación y grado de productividad en procesos productivos-, actualmente también se emplea para referirse a los recursos humanos de una organización o empresa. En el ámbito educativo/formativo se utiliza para referirse al conjunto de destrezas, experiencias o conocimiento de las personas involucradas en una organización (Fuente de información: http://es.wikipedia.org/wiki/Capital_humano - Consulta: 22/03/2013).

[341] La ecuación de un *trabajo/ trabajador cualificado* se traduce en que cuanta más formación, aumento de la calidad del trabajo (mejor trabajo); reducción del tiempo de trabajo (menor tiempo de realización de tareas y funciones); reducción del número errores. Todo ello conlleva un aumento y mejora de la producción (mejores resultados para la empresa).

sen mentiras (...) «eu reduzo o 2% ou o 10% do meu salario porque vou a perder unha hora e cuarto todas as tardes pero vostede déixame ir a sacar o Título de non sei qué, non sei canto...»" (E6), al menos en Galicia, según palabras del informante.

Además de todo esto, la formación también es considerada como un recurso estratégico a nivel macro, sobre todo en la situación económica actual porque es un elemento *"(...) imprescindible en el proceso de transición que tal situación implica, como motor y como factor de «renacimiento»"* (E2) y como *"Uno de los condicionamientos para poder salir de esta crisis (...)* (E3).

Continuando con las concepciones existentes acerca de la formación continua, debemos señalar que, con porcentajes más elevados, un 58,5%, encontramos a empresas en nuestro estudio (Gráfica 13) que señalan que la formación es una *parte integral de sus políticas* y *parte esencial de su estrategia*. En esta misma línea, aunque a un nivel macro, se manifiesta el entrevistado número 6 quien habla de la formación como "política activa"[342], incluyendo en ella tanto a parados como a desempleados, confirmando así la perspectiva legislativa asumida en España en los últimos años[343]: "(...) *Calquera acordo internacional (e non falo dos da OIT) pero onde se deixa claro que a formación, que a política activa de emprego é determinante tanto para mellorar a cualificación e capacitación como para buscar emprego" / (...) "é unha política activa de emprego, para mellorar ou para atopar emprego"* (E6).

Por su parte, el informante 8 "instrumentaliza" la formación continua pues considera que es una herramienta útil para optimizar la empleabilidad de los sujetos (en línea con el argumentario del experto 6): *"sí se ha demostrado que es una herramienta eficaz a la hora de mejorar la empleabilidad de las personas"*.

En cuanto al grupo de entrevistados que ofrecieron su concepción a lo largo del conjunto discursivo, destaca el experto 4. Su concepción es un tanto compleja ya que atraviesa distintos aspectos de la formación: como proceso de las Ciencias de la Educación de carácter *"(...) integral, holístico, amplio"* y como práctica necesaria en el contexto cambiante actual: "*la formación es necesaria (...) ¿Por qué? Porque estamos en un entorno cambiante*". Se precisa de la formación para cubrir aquellas carencias formativas y profesionales que las transformaciones van produciendo en los individuos. El modelo de formación continua, por tanto, será fruto de las demandas del mundo laboral pero también a las características del propio puesto: "*cuando hablamos de procesos formativos muy cerrados como el piloto de avión o del cirujano con una atroscopia, a lo mejor la imaginación y la creatividad está limitada"*. Además el desarrollo formativo debe estar *"más centrado en los procesos"* y simplificarlo de tal manera que los alumnos sean capaces de asumir los cambios producidos en la sociedad que afectan a su trabajo.

Uno de los informantes integrados en la entrevista número 5 (E5.2.) también ofreció su punto de vista sobre la formación en su discurso[344]. Principalmente, para él *"(...) es estar al tanto de los cambios tecnológicos diarios que hay"* (actualización de conocimientos) pero poniendo especial énfasis en el trabajador y sus condiciones: "(...)

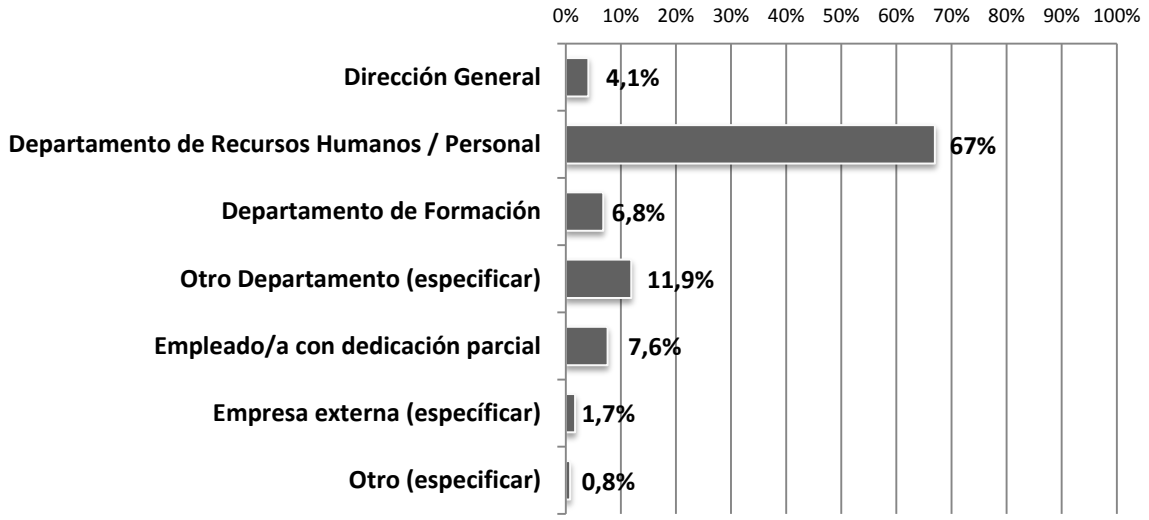
[342] Recordemos que este informante pertenece a una organización sindical, cuya labor (como uno de los agentes sociales) también se ha centrado en la configuración de las políticas y del modelo de formación en el empleo existente en el estado español. Por tanto, más que la concepción individual del informante podríamos recoger esta idea como la visión institucional sobre la cuestión.

[343] En el año 2007 se reunificó la formación ocupacional y la continua, convirtiéndola en la *formación para el empleo*, dirigiéndola al global de trabajadores (estén o no en activo) y evitando el matiz "segregador" entre unos y otros. Ahora la cuestión no es si se está en posesión de un empleo o no; la característica esencial es si el individuo se encuentra en el espectro de individuos con posibilidades activas.

[344] Se ha asumido que la perspectiva del otro informante de la entrevista 5 es la misma que la de su compañero puesto que no se produjo ningún tipo de desacuerdo a las palabras del sujeto que contestó directamente a la pregunta.

cuando se habla de formación a nivel empresarial (...) que la gente dentro del sistema esté bien, esté contento, desarrolle su personalidad (...)".

Finalmente, el entrevistado número 7 estaría situado en el tercer grupo de informantes: aquellos que nos ofrecen una visión del "estado de la cuestión" de la formación continua, pero desde el punto de vista legislativo. Es constante su remisión a la normativa que regía la Formación para el Empleo, ofreciendo información valiosa y expresando su total desacuerdo con las políticas de financiación, distribución de recursos y competencias que se realiza en nuestro país. En coincidencia con esta postura podríamos situar los porcentajes de respuesta que han dado las empresas de nuestra muestra participante. Atendiendo a la cuestión legal, solo un 18,6% de las empresas coinciden en señalar que la formación es una *obligación legal* aunque más llamativo es que solamente un 12,7% señalen que la formación es una *función o área específica de la propia organización*. Esto contrasta con los datos aportados por los responsables de formación en cuanto a su encuadre en algún Departamento de formación o de recursos humanos o, por el contrario, en otro lugar del organigrama empresarial («**quién»** se encarga de la **gestión de la formación en la empresa**). Hemos propuesto una serie de posibilidades en el ítem, marcando nuestros participantes solamente una de ellas (Gráfica 14).



Gráfica 14. Distribución porcentual acerca de la institucionalización de la formación en las empresas participantes en el estudio según organigrama de la empresa. Fuente: elaboración propia

Vemos que un elevado porcentaje de empresas participantes cuenta con un Departamento de RRHH o de Personal, concretamente un 67%. Recordemos que solo un 12,7% de nuestra muestra indicaba que la formación era una función o área específica de la empresa. Por ello, si nos centramos en la existencia de un Dpto. de Formación específico, solamente un 6,8% de las empresas participantes poseen una figura en el organigrama como esta, reduciéndose a un poco más de la mitad los casos que verdaderamente reflejan esta área en su organigrama. Si hablamos de otras figuras o otros departamentos, un escaso 4,1% señala que la formación es gestionada por la dirección general, mientras que es destacable que un 7,6% de nuestras empresas hayan señalado que la gestión formativa recae sobre un único empleado que, además, asume una dedicación parcial (entendiendo que desempeña otras funciones y otro puesto dentro de la empresa). También podemos ver en la Gráfica 14 que un 11,9% de empresas que han contestado a nuestro cuestionario señalaban que encargan la realización de las funciones formativas a otros departamentos presentes en su organigrama (suponemos que ante la inexistencia de departamento

específico). En la siguiente tabla pueden verse qué departamentos son los que mayoritariamente asumen estas tareas formativas en los 14 casos que señalaron la opción «otros departamentos» en el cuestionario.

	CASOS	%[345]
Departamento de Calidad, PRL y MA	4	29%
Departamento de Calidad y Seguridad Alimentaria	1	7%
Departamento de Calidad, I+D y Medio Ambiente	1	7%
Departamento de Calidad	4	29%
Sistema Integrado de Gestión	1	7%
Departamento de Marketing	1	7%
Departamento de Calidad - Medioambiente /Servicios	1	7%
Departamento de Seguridad	1	7%
TOTAL	**14**	**100%**

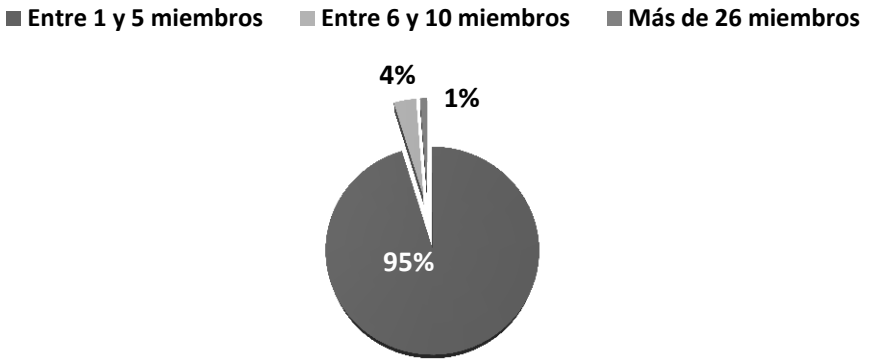
Tabla 79. Casos de empresas cuya formación es responsabilidad de otros Departamentos distintos a los de RRHH/Personal o Formación. Fuente: elaboración propia

De este 12% de empresas en las cuales la formación se gestiona por parte de Departamentos diferenciados de los tradicionales (se da en 14 de los casos analizados), en cuatro es gestionado por el Departamento de Calidad, Prevención de Riesgos Laborales y Medio Ambiente, al igual que sucede con otros cuatro casos, cuya gestión es realizada por el Departamento de Calidad. En el resto, la gestión de la formación se produce de manera individual por parte de Departamentos diferenciados, tal y como se puede observar en la tabla anterior.

Por su parte, un 1,7% de las empresas de la muestra participante (2 casos en concreto) señalan a otras empresas del sector de la formación como aquellas responsables. Una de ellas (Caso 4) señala que es otra empresa la que gestiona su formación pero no especifica cuál. La otra (Caso 112) sí que señala a qué empresa se refiere, concretamente a GESÁN/FESÁN. Finalmente, sólo uno de los casos participantes (0,8% de la muestra) indica a otro organismo responsable de la formación u otra forma de gestionar la formación en la misma, indicando que "cada departamento se ocupa de su formación". También es destacable que ninguno de los participantes haya señalado la existencia de un empleado/a con dedicación exclusiva a la formación.

Hemos querido saber también cuántos **miembros** configuran el **Departamento de RRHH/Formación** de aquellos casos que lo habían indicado en el ítem anterior (un total de 73,8%). Obtuvimos respuesta solamente de 85 casos, distribuyendo las respuestas escritas obtenidas en 6 categorías diferenciadas[346] de las cuales solamente 3 han sido señaladas por estos casos concretos.

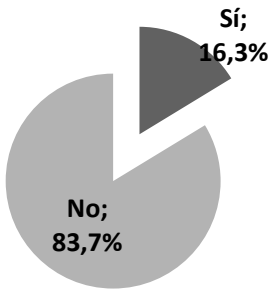
[345] Considerando estos 14 casos como el 100% de empresas que señalan otro Departamento diferenciado en la gestión de la formación en sus filas, para el cálculo de los porcentajes indicados en esta tabla.
[346] Las categorías fueron: entre 1 y 5 miembros; entre 6 y 10; entre 11 y 15; entre 16 y 20; entre 21 y 25; y, más de 26 miembros.



Gráfica 15. Distribución porcentual de casos que señalan el número de miembros del Departamento de RRHH/Formación. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la mayor parte de los casos han señalado que únicamente tienen entre 1 y 5 miembros en el Dpto. de RRHH/Formación (95%). Le siguen, aunque con un porcentaje muchísimo menor, aquellas empresas cuyo Departamento de RRHH/Formación tiene entre 6 y 10 miembros (4%). Finalmente solo uno de los casos participantes ha señalado que su Departamento posee más de 26 miembros. Destacar que este caso concreto ha indicado que posee en su estructura organizacional estos dos Departamentos a los que nos estamos refiriendo, es decir, de Recursos Humanos y de Formación. Para cada uno de ellos ha señalado una cifra de miembros: para el primero (RRHH) indica que posee 91 miembros; para el segundo (Formación) existen 6 miembros.

Igualmente nos hemos interesado por saber si el **Titulado en Pedagogía** tiene presencia en los departamentos de aquellas empresas que disponen de área o **Departamento de RRHH o Formación**. De aquel 76,8% inicial, hemos obtenido respuesta de 86 participantes, de los cuales 14 (un 16,3% del total de respuestas) señalan afirmativamente que entre sus filas trabaja algún profesional con esta titulación, en contraposición al 83,7% que indican que no existe un Pedagogo/a trabajando en dicho Departamento.

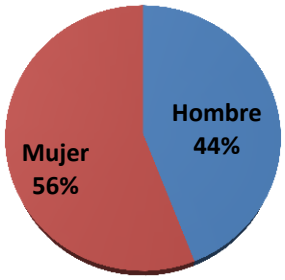


Gráfica 16. Distribución porcentual de los casos que poseen Departamento de RRHH/Formación y que indican la presencia o ausencia de un Titulado/a en Pedagogía. Fuente: elaboración propia

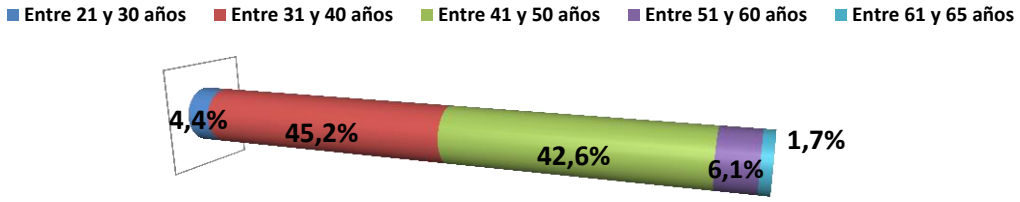
Nos ha parecido conveniente incluir este ítem en el cuestionario no solo porque nosotros mismos abogamos por la circunscripción de este profesional en aquellas áreas que comparten aquel binomio formación-trabajo que mencionábamos en otros capítulos, sino porque así lo consideran los expertos consultados para nuestra investigación. Por ejemplo, es de consideración general que los *"...procesos formativos sean desarrollados, impartidos y evaluados por profesionales de la formación"* (E4), desde la mayor rigurosidad y responsabilidad, poniéndose de manifiesto la relevancia del papel de los formadores en la construcción y diseño de los procesos de formación dentro de las organizaciones y en el desarrollo profesional y formativo de los trabajadores.

De igual modo y ya que estamos hablando del órgano de la empresa encargado de la formación y de sus componentes, nos parece preciso incluir en este momento aquellas variables e ítems que nos ofrecen una ***caracterización del responsable de formación*** (RF), cabeza visible en las tareas de gestión de la formación, participantes en nuestro estudio.

En primer lugar, debemos referirnos a la variable **género/sexo**. Del análisis del conjunto de los datos aportados, se extrae que la mayor parte de los sujetos que han cumplimentado el cuestionario serían mujeres, concretamente un 56%, frente al 44% de los hombres. Asimismo, tal y como se refleja en la Gráfica 18, el grupo de RF se situaría mayoritariamente en el rango de **edad** comprendido entre los 31 y los 40 años (un 45,2%), seguidos de aquellos situados entre los 41 y 50 años (un 42,6%). En porcentajes mucho más bajos, de un 6,1%, se situarían aquellos responsables de entre 51 y 60 años, seguidos muy de cerca por los que se situarían en el rango comprendido entre los 21 y 30 años (4,4%). Los sujetos con una edad cercana a la de la jubilación «tradicional», es decir, entre los 61 y 65 años, son el grupo menos numeroso, con una representación de sólo un 1,7% de la muestra participante.

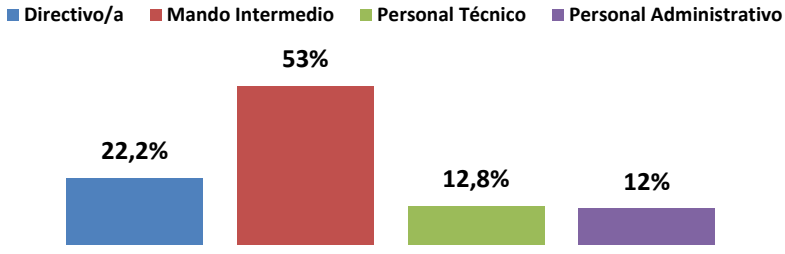


Gráfica 17. Género de los responsables de formación que han contestado al cuestionario. Fuente: elaboración propia



Gráfica 18. Rangos de edad de los responsables de formación y porcentaje de sujetos incluidos en cada uno de ellos. Fuente: elaboración propia

La media de edad del grupo de responsables de formación participantes en este estudio se situaría en torno a los 40 años, según los cálculos estadísticos realizados[347].



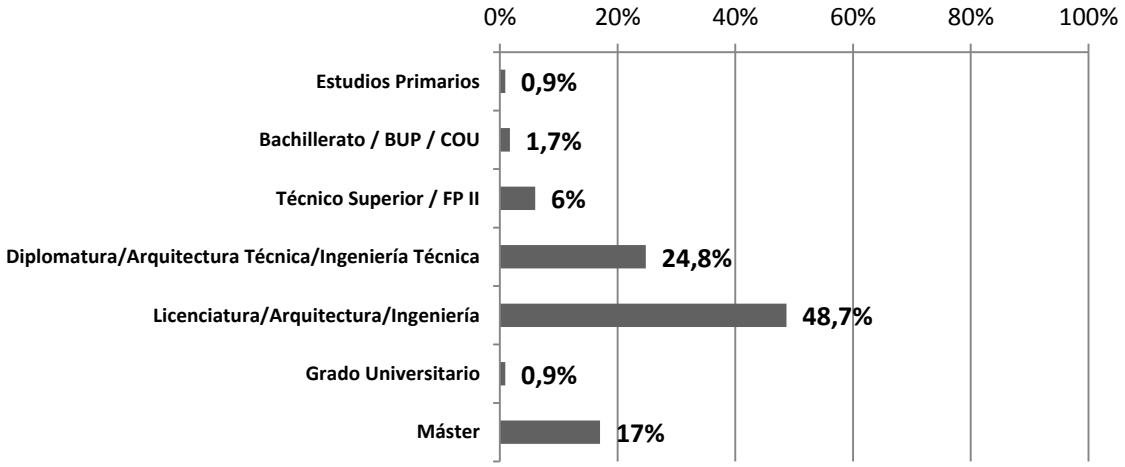
Gráfica 19. Agrupación porcentual de los responsables de formación atendiendo a su categoría profesional. Fuente: elaboración propia

[347] Disponemos del dato concreto de la edad de los responsables de formación a la hora de cumplimentar el cuestionario por lo que los cálculos no fueron dificultosos quedando establecidos de este modo: *promedio de edad* del grupo (40,34 años); *mediana* (41) y *moda* (34). Como se podrá observar, se sitúa dentro del rango de edad establecido para el tratamiento de datos que más porcentaje acoge (entre 31 y 40 años).

Asimismo, deberíamos tener en cuenta la **categoría profesional** que estos **responsables** ostentan a la hora de ejercer sus funciones (gráfica anterior). De este modo, podemos afirmar que más de la mitad de los RF participantes en el estudio son *mandos intermedios* (53%).

El resto de participantes se distribuyen entre *directivos* (22,2%) como el segundo colectivo más numeroso y, finalmente, el *personal técnico* (12,8%) y el *personal administrativo* (12%). Como vemos, los porcentajes de estas dos últimas categorías son cuasi iguales, no habiendo diferencias significativas entre ellos. Cabe destacar la ausencia de responsables de formación cuya categoría profesional sea la de *operarios*, pues no existe ningún miembro de la muestra participante que se sitúe en la misma y que así lo haya advertido en el instrumento de investigación.

Asimismo, solicitamos información a cada RF acerca de su **titulación académica,** al igual que ya hiciéramos con la totalidad de empleados de las empresas participantes. Esto nos ha servido para hacer una comparativa de información conseguida. Recordemos que de nuestra muestra participante, un 76,1% de los directivos y un 70,5% de los mandos intermedios poseen estudios universitarios (Gráfica 11). Ello viene a coincidir con los datos obtenidos sobre el colectivo de responsables de formación, ya que éstos tendrían mayoritariamente estudios superiores universitarios, tal y como podemos observar en los datos de la siguiente gráfica.



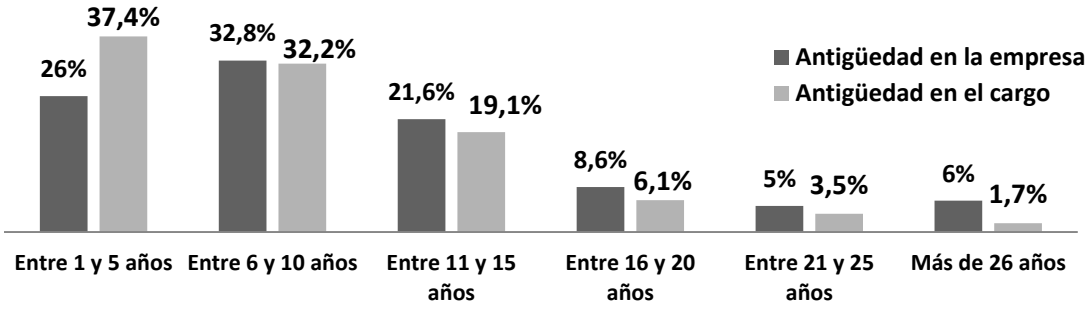
Gráfica 20. Titulación académica de los responsables de formación y proporción de sujetos incluidos en cada una de las titulaciones. Fuente: elaboración propia

Es la Licenciatura (o en su defecto, Arquitectura o Ingeniería) la titulación predominante en este colectivo, con un 48,7%. Con un porcentaje mucho menor se situarían aquellos responsables de formación con una Diplomatura (Arquitectura Técnica o Ingeniería Técnica) representando éstos al 24,8% del grupo participante. Aquellos cuyos estudios superiores se centran en la realización de Máster representan un 17% de la muestra.

En porcentajes muy poco significativos para la representación del grupo de sujetos, se establecerían el resto de titulaciones académicas sugeridas. Concretamente, solo un 6% de los responsables poseen Formación Profesional de carácter superior, seguidos a una distancia de cuatro puntos porcentuales los sujetos cuya titulación académica es el Bachillerato/BUP/COU (1,7%). Sin llegar a la unidad porcentual se situarían aquellos individuos con un grado universitario y con los estudios primarios realizados, concretamente con un 0,9% en ambos casos.

Hemos preguntado también a los responsables de formación tanto por su **antigüedad en la empresa** como por la su **antigüedad en el cargo**. En ambos casos se han tenido en cuenta los períodos temporales mensuales y anuales a la hora de recabar los datos, es decir, se les ha solicitado respuesta en base al número de años o meses que llevan como responsables de formación.

Unidad temporal: año



Gráfica 21. Distribución porcentual de los/las responsables de formación de las empresas de la muestra según su antigüedad en la empresa y en el propio cargo que ostentan. Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos observaren la gráfica anterior, los porcentajes relativos al número de personas que más antigüedad poseen en el cargo de responsable de formación disminuyen a medida que aumenta el período temporal, es decir, a medida que se amplían los años que los individuos llevan ejerciendo como tal en la empresa. No sucede lo mismo en cuanto a la antigüedad en la empresa, siendo más numeroso el grupo de RF que llevan entre 6 y 10 años en sus respectivas organizaciones, un 32,8%, frente a ese 26% que llevaría el menor período de trabajo contemplado, es decir, entre 1 y 5 años.

En las tres primeras agrupaciones temporales (aquellas que suponen un período temporal menor) se sitúa cerca del 89% de los participantes en el estudio respecto de su antigüedad en el cargo. En este mismo conjunto, pero en relación a la antigüedad en la empresa se situaría el 80,4% de la totalidad de los participantes. Los porcentajes más altos estarían representados en los dos primeros períodos temporales. Un 37,4% de sujetos habrían ejercido como responsables de formación únicamente entre 1 y 5 años, siguiéndoles de cerca un 32,2% de individuos que llevarían entre 6 y 10 años de antigüedad en dicho cargo. Aquí también se situarían los grupos más numerosos de aquellos RRFF con menor antigüedad en la empresa. Por ejemplo, nada desdeñable es la similitud porcentual de los grupos situados entre los 6 y los 10 años con respecto a su antigüedad en empresa y cargo, un 32,8% y un 32,2% respectivamente. En el primer período temporal correspondiente a entre 1 y 5 años de antigüedad en la empresa se situaría un 26% de los participantes.

Por su parte, entre los 11 y 15 años como responsables de formación se situaría un 19,1% de la muestra participante. El restante 11,3% (suma de porcentajes correspondientes a los últimos períodos) sí que llevaría más tiempo ejerciendo el cargo al que nos estamos refiriendo, dada la información obtenida. En este sentido, sólo un 1,7% llevaría más de 26 años ejerciendo como responsable de formación. Un poco menos de tiempo lo llevaría el 3,5% de los participantes, situándose entre los 21 y 25 años de antigüedad en el desempeño de las labores de formación. Finalmente, un 6,1% se sitúa entre los 16 y 20 años de antigüedad en el cargo de responsable formativo.

Analizando estos mismos rangos anuales para la antigüedad empresarial, decir que un 21,6 % de los RF han trabajado en sus empresas a lo largo de entre 11 y 15 años, porcentajes que se vuelven a reducir drásticamente a medida que avanzamos en los

períodos temporales establecidos. De hecho, solo un 8,6% de los encuestados trabaja en su empresa desde al menos 16 años (se situarían en el rango comprendido entre los 16 y 20 años trabajados) mientras que un 5% lo hace desde hace al menos 21 años, y un 6% ha trabajado en su organización más de 26 años.

De todo ello se deduce que los colectivos son más numerosos en aquellos rangos que suponen períodos más breves, siendo coincidente para ambas variables comparadas en la gráfica anterior.

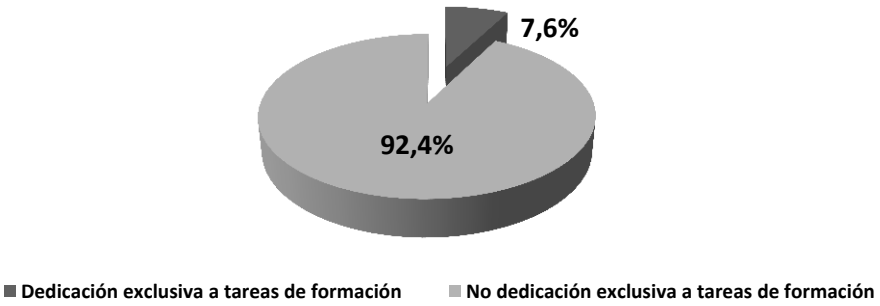
Asimismo, debemos destacar en este punto que varios participantes en este estudio señalaron como período temporal de antigüedad como responsables de formación y en la propia empresa únicamente unos meses. Concretamente 3 casos en la primera variable y 2 respecto a la segunda. En la siguiente tabla aparecen recogidos, junto con sus respuestas.

	RANGOS MENSUALES de ANTIGÜEDAD en el CARGO	RANGOS MENSUALES de ANTIGÜEDAD en la EMPRESA
CASO 60	Entre 4 y 6 meses de antigüedad como responsable de formación	----
CASO 71	Entre 1 y 3 meses de antigüedad como responsable de formación	Entre 1 y 3 meses de antigüedad en la empresa
CASO 106	Entre 7 y 9 meses de antigüedad como responsable de formación	Entre 7 y 9 meses de antigüedad en la empresa

Tabla 80. Períodos mensuales de antigüedad en el cargo y en la empresa, señalados por varios participantes en nuestro estudio. Fuente: elaboración propia

Como podemos comprobar en el cuadro anterior existe coincidencia en períodos tanto para una variable como para la otra en el caso 71 y en el caso 106. El número 60 no nos ha proporcionado dato alguno sobre su antigüedad en la empresa.

Al ser preguntados por el **tipo de dedicación a las tareas de formación**, esto es, si era exclusiva o compartida con otras tareas y funciones dentro de la empresa (Gráfica 22), sólo un 7,6% responde afirmativamente a esta cuestión, un porcentaje casi no significativo si tenemos en cuenta que cerca del 92% de los encuestados desarrolla, además de las responsabilidades propias de formación, otras que suponemos tienen que ver con su categoría y actividad de la empresa en la que desempeña su trabajo.



Gráfica 22. Dedicación a las tareas y responsabilidades vinculadas con la formación en la empresa. Fuente: elaboración propia

También hemos querido saber cuáles son las principales **funciones del responsable de formación** en relación con esta tarea dentro de la empresa. Hemos obtenido una serie de porcentajes del total de la muestra participante que nos señalan las más fundamentales. Como podemos ver en la siguiente gráfica, un 83,9% de los responsables de formación han señalado como función principal que desarrollan aquella relativa al *diseño y gestión del Plan de Formación.*

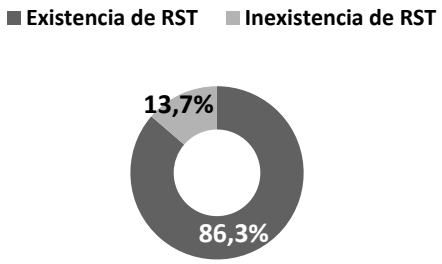


Gráfica 23. Distribución porcentual de los casos que han señalado cada una de las funciones propias del Responsable de Formación indicadas en el ítem del instrumento de investigación. Fuente: elaboración propia

En segunda posición se sitúan la *coordinación con responsables de áreas para el desarrollo de la formación* y el *establecimiento de relaciones con entidades de formación externa*, ambas funciones señaladas por un 77,1% de los participantes. Asimismo, un 66,1% de la muestra ha indicado que la *participación en las distintas fases del Plan de Formación* es otra función esencial que desarrollan, al igual que la *definición de la política de formación de la empresa*, señalada esta por un 61,9% de la muestra participante.

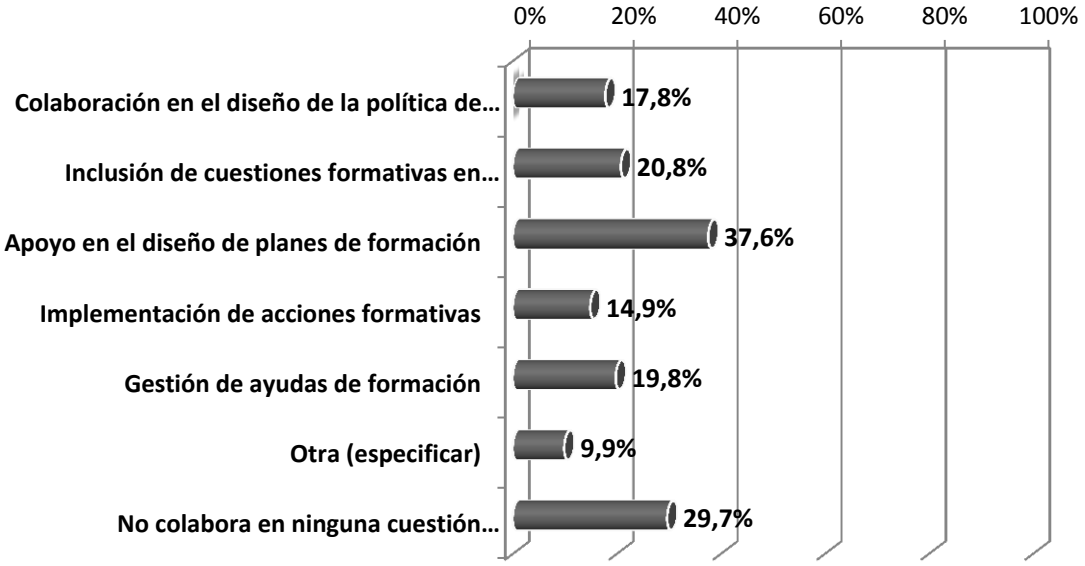
Por el contrario, son funciones menos realizadas por los RF el *establecimiento de una línea pedagógica para la formación*, según indica un 8,5% de los participantes, seguida de aquella centrada en la *investigación sobre la formación* en el propio sector empresarial, en la cual observamos un aumento del porcentaje de casos que la señalan con respecto a la anterior, un 13,6%. La *realización de itinerarios profesionales individualizados* y el *asesoramiento a individuos en su desarrollo profesional*, tampoco suelen ser funciones desarrolladas por los responsables de formación, a tenor de los datos obtenidos, siendo únicamente señaladas por un 15,3% y un 18,6% respectivamente.

Es necesario hacer mención a ese 0,8% de los participantes (caso 36) que indican *otra función* específica para el RF. Solicitamos que detallara por escrito qué otra función desarrolla, siendo su respuesta "evaluar la eficacia y eficiencia de la formación impartida".



Gráfica 24. Agrupación porcentual de empresas con y sin RST. Fuente: elaboración propia

Un aspecto de gran importancia para las políticas de formación en las empresas españolas y gallegas es la existencia de **Representación Sindical de los Trabajadores (RST)** y el rol que desempeñan a nivel macro y micro. Un 86,3% de aquellas que han participado en este estudio cuentan con RST, mientras que solamente un 13,7% dicen no tenerla (Gráfica 24). A ese porcentaje de empresas que cuentan con RST se les consultó acerca de aquellos **aspectos formativos** en los cuales se implicaba la **Representación Sindical de los Trabajadores** en la empresa.



Gráfica 25. Distribución porcentual de las respuestas sobre aspectos de la formación en los que colabora la Representación Sindical de los Trabajadores. Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a este grupo muestral que cuenta con RST, esta colabora habitualmente en el *diseño de los planes de formación* según un 37,6%. No obstante, un 29,7% manifiesta que la RST no colabora en ninguna cuestión relacionada con la formación. El contraste es notable, sobre todo si tenemos en cuenta que los porcentajes de ambos aspectos son los más elevados de la gráfica. Por su parte, un 20,8% de las empresas preguntadas manifiesta que la RST básicamente colabora al incluir en los *Acuerdos/Convenios* todas las *cuestiones formativas* que se decidan *en la empresa* –papel más tradicional asumido por los interlocutores sociales–, seguido muy de cerca por un 19,8% que indica que la RST colabora en la *gestión de ayudas de formación*.

En porcentajes mucho menos elevados se situarían aquel conjunto de empresas (un 17,8% de las mismas), que indica que la representación de los trabajadores ayuda en el *diseño de la política de formación* existente en la empresa, seguido de casi un 15% de las mismas que señala que esta colabora *implementando* alguna *acción formativa* que se desarrolla en la empresa.

Un 9,9% de las empresas consultadas señalan *otro aspecto* en el que la RST colabora en la misma con respecto a la cuestión formativa. Dichas aportaciones, en la mayor parte

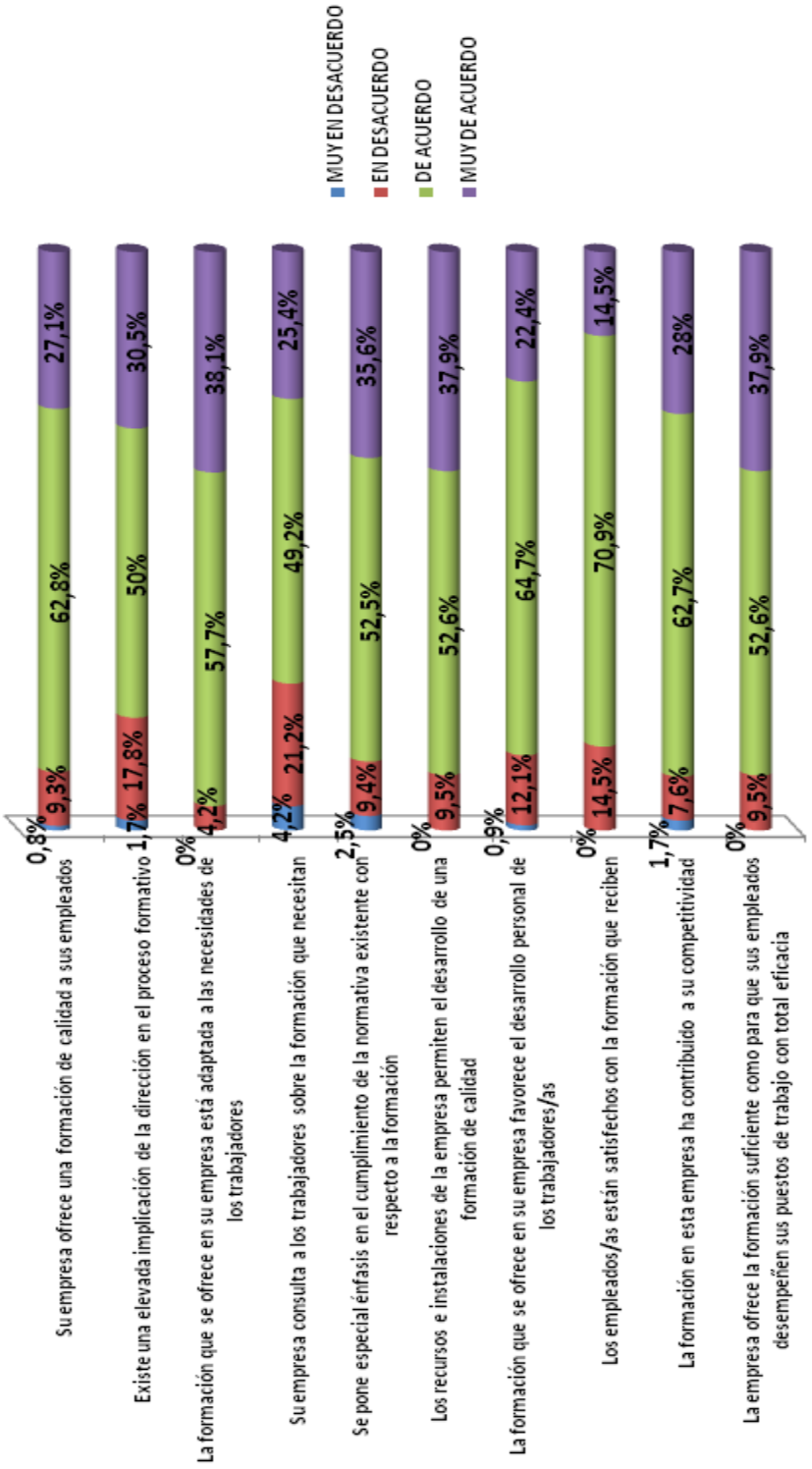
de los casos, se vinculan muy estrechamente con la labor que se le atribuye normativamente a la Representación Sindical de los trabajadores en su labor relacionada con el subsistema de formación para el empleo.

CASO 4	Aprobación de cursos propuestos
CASO 23	Canal de detección de necesidades formativas
CASO 38	Elaboración de informe de la RLT para Fundación Tripartita
CASO 43	Información y propuestas del plan de formación anual
CASO 53	Valida el Plan Anual de Formación
CASO 55	Propuesta de acciones formativas a realizar
CASO 76	Se les informa de las formaciones a realizar
CASO 107	Sólo revisión/validación de los planes de formación
CASO 109	Pedir información y reportes sobre la formación llevada a cabo
CASO 118	Aceptar las acciones formativas a desarrollar

Tabla 81. Casos de la muestra que señalan otro aspecto vinculado con la formación en los que colabora la RST. Fuente: elaboración propia

Para finalizar este epígrafe, hablaremos ahora de otro ítem que se incluyó al finalizar el cuestionario (a modo de valoración de RF) y que da buena cuenta de las características y particularidades de la formación en cada una de las empresas que han participado en nuestra investigación. Dicho ítem incluye distintas variables pues se trata de valorar el **grado de acuerdo con una serie de afirmaciones** proporcionadas por la investigadora de manera global **sobre la formación**. Así, si echamos un vistazo general a la gráfica siguiente (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**), podemos aseverar que existe un rado de acuerdo general con todas las afirmaciones proporcionadas.

Nos disponemos a realizar una lectura vertical, según aquellos aspectos que mejor y peor han sido valorados atendiendo a la escala propuesta pues creemos que esto dará mejor cuenta de qué aspectos sobresalen en cada extremo atendiendo a las aportaciones de los responsables de formación.



Gráfica 26. Grado de acuerdo/desacuerdo mostrado por los encuestados en relación a una serie de afirmaciones sobre la formación que se desarrolla en las empresas. Fuente: elaboración propia

Si bien la mayor parte de la muestra está mayoritariamente de acuerdo con todas las afirmaciones sobre el proceso formativo, y que los porcentajes de la muestra empresarial en cuanto a su total desacuerdo son ínfimos, debemos señalar aquí en donde se sitúan los más elevados en esta categoría. Observando la tabla vemos que el porcentaje más elevado de participantes que están en total desacuerdo con alguna afirmación es ese 4,2% de la muestra al valorar que la *empresa consulta a los trabajadores sobre la formación que necesitan.* Le seguiría la afirmación que se refiere al *énfasis en el cumplimiento de la normativa* (quinta afirmación) en donde se situaría un 2,5% de la muestra que lo valora como en total desacuerdo.

En el caso de los porcentajes más elevados en relación al desacuerdo existente en relación a cada aspecto propuesto, existen dos concretamente en donde pueden observarse datos porcentuales de mayor nivel que en el resto. En primer lugar, en relación a si *la empresa consulta a los trabajadores sobre la formación que precisan* habría un nada despreciable 21,2% de la muestra que mostraría su desacuerdo con esta afirmación. En segundo lugar, un 17,8% establecen su desacuerdo con la *existencia de una elevada implicación de la dirección en la formación*.

Como ya hemos advertido en líneas anteriores, la mayor parte de los participantes se situarían en ese rango de respuesta de conformidad con las cuestiones planteadas. Es decir, la muestra en su conjunto está «de acuerdo» con todo lo planteado en este ítem. Y es en esta categoría de respuesta donde se observan los porcentajes más elevados. A pesar de ello, dos cuestiones sobresalen por encima del resto. Así, ante la afirmación de si *los empleados están satisfechos con la formación que reciben* vemos como un amplio porcentaje de participantes se sitúan en este rango de respuesta, concretamente un 70,9%. Le seguiría ese 64,7% de los encuestados que dicen también estar de acuerdo con que *la formación que ofrece la empresa favorece el desarrollo personal de los trabajadores.*

Finalmente, nos situamos en la categoría de respuesta relativa al mayor grado de acuerdo con las cuestiones planteadas. En este caso debemos mencionar tres afirmaciones en las que el porcentaje de respuestas es mayoritario. Así, en primer lugar debemos mencionar a ese 38,1% de la muestra que se muestra muy de acuerdo con *la adaptación de la formación a las necesidades de los trabajadores* (tercera afirmación) seguido, en segundo lugar, por ese 37,9% que manifiesta estar muy de acuerdo con que *los recursos e instalaciones permiten el desarrollo de una formación de calidad*. En un porcentaje similar de respuesta se situaría la última afirmación pues un 37,9% estaría muy de acuerdo en que la *formación es suficiente para que los empleados desempeñen sus puestos de trabajo con total eficacia*.

6.2 LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LAS MEDIANAS Y GRANDES EMPRESAS DE GALICIA.

Otro de los objetivos que nos propusimos a la hora de iniciar este estudio fue intentar averiguar cómo se desarrollaba el proceso de formación en las empresas gallegas. Nuestra postura teórica de partida dejaba claro que diferenciamos entre los procesos formativos y los procesos de planificación, pues uno se enmarca dentro del otro al situarnos en la formación continua en las organizaciones empresariales. Asimismo, atendíamos a una serie de «subprocesos» existentes, centrándonos más si cabe en el diseño y desarrollo de la formación y a alguno de sus elementos.

En ambos instrumentos de investigación hemos tratado de profundizar en varios de estos elementos, por lo que recogeremos algunos de los resultados obtenidos tras analizar

las respuestas dadas en los mismos[348], tratando de comparar todos aquellos elementos que sea posible y contrastar así los resultados que nos han proporcionado ambos colectivos de informantes.

6.2.1 Elementos del diseño y desarrollo de la formación en las medianas y grandes empresas de Galicia

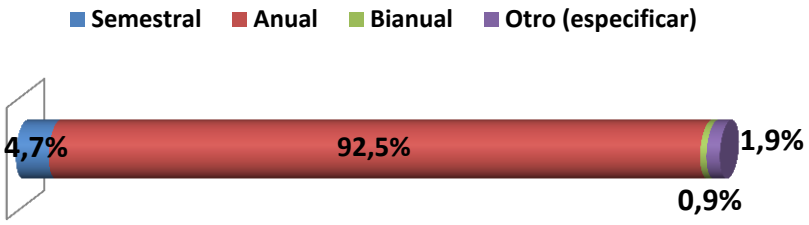
6.2.1.1 La planificación y el diseño de la formación en las empresas

En primer lugar cabría averiguar si las empresas participantes elaboraban o no un **Plan de Formación** como documento imprescindible en el que se plasma el conjunto de la formación a desarrollar en las organizaciones. En este caso, una amplia mayoría de las empresas encuestadas (89%) lo realiza, en contraposición a un porcentaje mucho más bajo de ellas (11%) que manifiesta no elaborar ningún tipo de Planificación para el desarrollo de acciones formativas.



Gráfica 27. Distribución porcentual de empresas que diseñan Plan de Formación y aquellas que no lo realizan. Fuente: elaboración propia

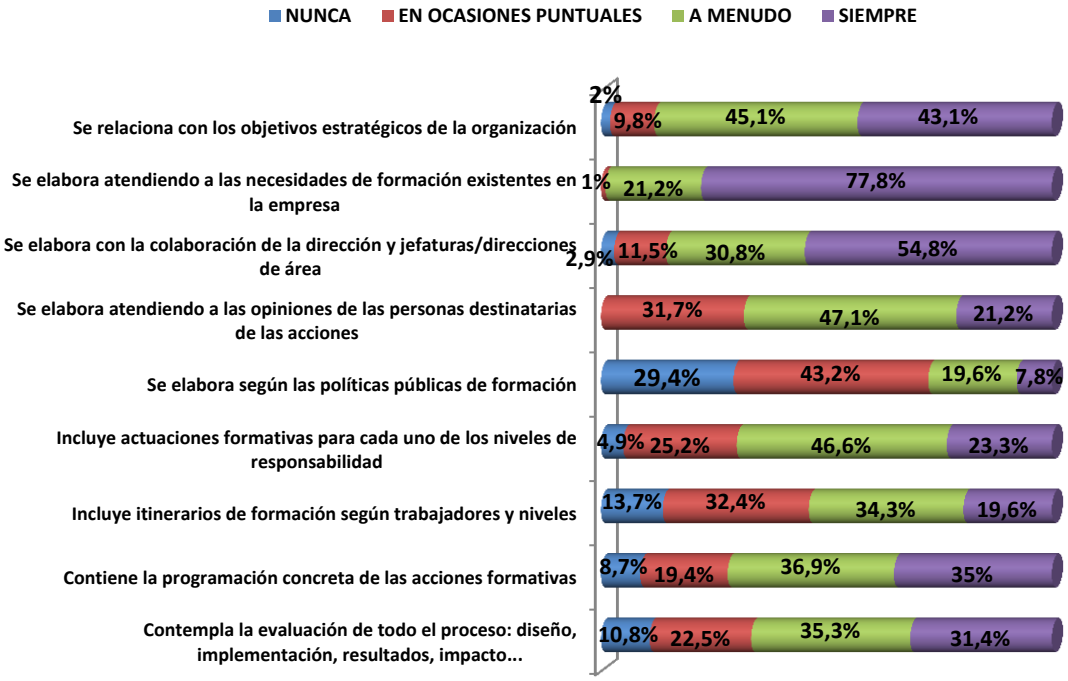
A ese amplio porcentaje de empresas que elaboran su propio Plan, les solicitamos respuesta a una serie de cuestiones en torno al mismo, tales como **período temporal** para el que se elabora y el **cumplimiento de aspectos relacionados con dicho Plan.** En cuanto a la primera variable (Gráfica 28), comprobamos como el período anual es el más empleado para la planificación de la formación, pues un 92,5% de las empresas así lo indican. Solamente un 4,7% señalan que la elaboración del Plan de Formación es semestral y un 0,9%, –porcentaje muy bajo en aquel grupo de empresas que elaboran las planificaciones formativas oportunas– indica que las realizan para un período bianual. Igualmente es de destacar ese 1,9% de empresas que indican que la temporalización global de la planificación que realizan es diferente a lo propuesto.



Gráfica 28. Distribución porcentual de aquellas empresas que elaboran Plan de formación y período temporal para el cual lo diseñan. Fuente: elaboración propia

[348] En lo que respecta al cuestionario, trataremos aquellas variables que se extienden desde la 32 a la 104. En lo que respecta a la entrevista a expertos, haremos mención al tópico *proceso formativo* (T2.2.6) incluido en la temática relativa al «modelo» (T2.2). Las cuestiones a tratar dentro de este tópico serán: acciones, temáticas, modalidades, herramientas/recursos, evaluación, certificación.

De aquellas empresas que elaboran Plan de Formación podemos extraer una serie de **valoraciones** con respecto al **cumplimiento de aspectos relativos al diseño** del mismo.



Gráfica 29. Asignación de porcentajes según la valoración sobre el cumplimiento de determinados aspectos del Plan de Formación por parte de empresas que lo diseñan. Fuente: elaboración propia

Los *objetivos estratégicos* están siempre o a menudo presentes como eje central en el diseño del Plan de Formación, con un 43,1% y un 45,1% de empresas respectivamente que lo señalan. No obstante, son las *necesidades de formación* el elemento esencial en base al cual se confecciona la planificación, pues un 77,8% de las empresas indica que siempre lo elaboran según dichas necesidades. Es de destacar que este factor parece tenerse siempre en cuenta pues ninguna empresa ha indicado que nunca esté presente a la hora de confeccionar las planificaciones formativas oportunas y solo un 1% destaca que están presentes en ocasiones puntuales.

La distribución de empresas que señala el grado de cumplimiento en el resto de factores es más equitativa, si atendemos a los datos señalados en la gráfica anterior. Un 54,8% señalan que siempre *colabora la dirección y las jefaturas de área* en este diseño, seguido un 30,8% que señalan que esta colaboración se produce a menudo. Cerca de un 12% indica que esta colaboración se produce de manera puntual.

Las *opiniones de los destinatarios* también están muy presentes en la elaboración de los Planes de Formación. De hecho, ninguna empresa que lo diseñe ha marcado que nunca se tengan en cuenta estas opiniones. Con respecto a este factor, es de destacar que un 47,1% de las empresas a menudo tiene en cuenta las percepciones de las personas destinatarias mientras que solo en ocasiones puntuales lo hacen un 31,7% de las empresas encuestadas. En el extremo en el que siempre se tienen en consideración dichas opiniones se sitúan el 21,2% de las empresas que diseñan Plan de Formación propio.

Por su parte, las *políticas públicas* parecen ser el factor al que menos se atiende en la elaboración de las planificaciones si tenemos en cuenta los datos extraídos. Solamente un

7,8% de las empresas señala que las políticas públicas de formación están presentes siempre a la hora de diseñar su planificación, en contraposición al 43,2%, que señalan que se atiende a ellas en ocasiones puntuales a la hora de diseñar la formación o a ese 19,6% de empresas encuestadas que indica que se consideran estas políticas a menudo. Es de destacar que nunca atienden a las políticas -y que por tanto el diseño se lleva a cabo en base al cumplimiento de otros factores- el 29,4% de las empresas encuestadas.

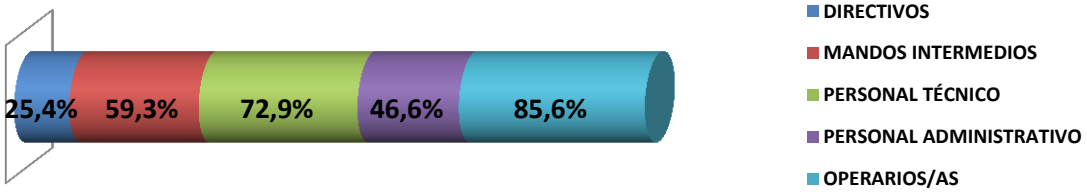
A la hora de elaborar el Plan, un 46,6% de las empresas destaca que a menudo se incluyen en las planificaciones *actuaciones formativas destinadas a los diversos niveles de responsabilidad de la empresa*. Es más elevado el porcentaje de empresas que puntualmente realiza acciones formativas según niveles (un 25,2%) frente a aquellas que siempre tienen en cuenta las categorías o niveles en la jerarquía organizacional para la elaboración de la formación (un 23,3%). En el otro extremo se situaría un 4,9% de empresas que nunca atienden a los niveles de responsabilidad para el diseño o implantación de acciones formativas.

Muy en relación con el factor anterior se situaría la contemplación de *itinerarios de formación para los trabajadores y niveles de responsabilidad* dentro de la empresa. Un 13,7% nunca incluye itinerario alguno frente a un 19,6% de empresas que sí lo hace. La distribución más equitativa con relación a este factor se produce en los casos intermedios, en donde un 34,3% de empresas a menudo tiene en cuenta los itinerarios, mientras que un 32,4% lo hace en ocasiones puntuales.

Con respecto a la *programación concreta de las acciones formativas* que se incluyen en el Plan de Formación sólo un 35% de las empresas lo incluyen siempre en el mismo, frente a un significativo 8,7% que nunca las especifica. En este aspecto, de toda la distribución, es más elevado el porcentaje de empresas (un 36,9%) que indica que a menudo incluye las programaciones de las acciones formativas, siendo solo un 19,4% las que lo hacen de manera puntual.

Finalmente, la *evaluación del proceso formativo* es contemplada a menudo por un 35,3% de las empresas participantes que diseñan su formación, seguido de un 31,4% que siempre la llevan a cabo. Es significativo, por otro lado, que un 10,8% de las empresas nunca lleven a cabo la evaluación del proceso formativo y que de manera puntual lo haga un 22,5% de las empresas.

En otro orden de cosas, a la totalidad de la muestra participante en el estudio se le preguntó por el **nivel o niveles de responsabilidad a los que se dirige mayoritariamente la formación** que se lleva a cabo en las mismas.



Gráfica 30: Agrupación de porcentajes del total de empresas según el nivel de responsabilidad al que mayoritariamente se dirige la formación. Fuente: elaboración propia

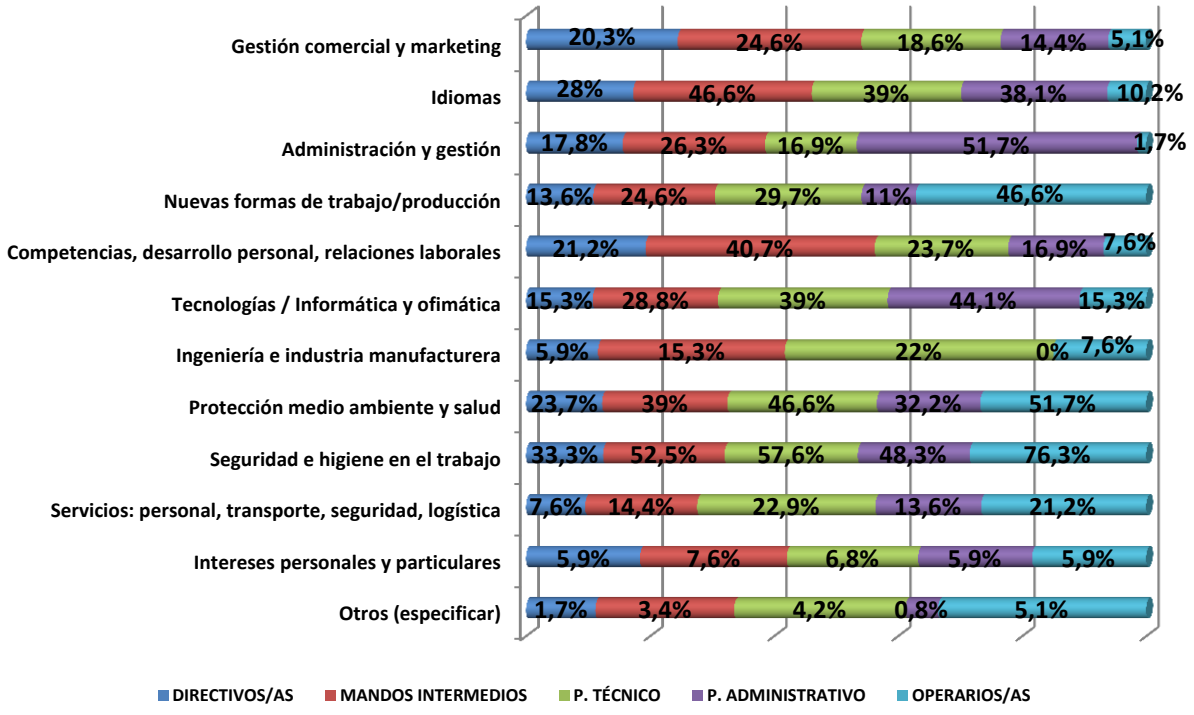
Atendiendo a los datos obtenidos, vemos como son los operarios/as el colectivo o nivel de las empresas que más se tiene en cuenta a la hora de ofrecer formación ya que un 85,6% de los participantes así lo señalan. Detrás se situaría un 72,9% de las empresas que señalan que su formación se dirige mayoritariamente al personal técnico presente en las

mismas. En porcentajes más bajos aunque nada desdeñables nos encontramos con casi un 60% de empresas que dirigen su formación a los mandos intermedios y un 46,6% de aquellas que señalan como nivel de responsabilidad al que dirigen su formación el personal administrativo. Solo un 25,4% de las empresas indican que su categoría o nivel de responsabilidad clave para la formación son los directivos.

6.2.1.2 Características y desarrollo de la formación según categorías profesionales en la empresa

Aunque deberíamos atender más pormenorizadamente al sector económico y la actividad a la que cada empresa se dedica, *grosso modo*, podríamos hablar de una serie de **características generales de la formación** para el conjunto de la muestra participante **según los niveles de responsabilidad**[349]. En este sentido, hemos preguntado por los *contenidos*, *tipología de acciones*, *tipo de formador*, *modalidad* y *método*, así como *duración* y *horario* de la formación para cada nivel.

Comenzaremos entonces por el análisis de los ***contenidos***[350] para los niveles de responsabilidad de las empresas. Hemos realizado el análisis de los datos de manera conjunta, por lo que será mucho más sencillo observar comparativamente los datos obtenidos, sin descartar mencionar algún dato de relevancia para cada colectivo de manera individual.



Gráfica 31. Distribución porcentual de las respuestas de los participantes atendiendo a contenidos de formación según nivel de responsabilidad. Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos observar en la gráfica anterior es la *Seguridad e higiene en el trabajo* el contenido más utilizado en la formación de los operarios/as pues un 76,3% de los participantes así lo establecen. A una distancia no muy elevada aunque significativa, se

[349] Véase ítem 19 del instrumento de investigación – Cuestionario (ANEXO 6).
[350] Debemos advertir, no obstante, que en cada empresa las temáticas de las acciones serán diferentes atendiendo al sector de actividad en el que se posicionen, del puesto de los trabajadores, de las funciones y tareas a desempeñar...

sitúa la *protección de medio ambiente y la salud* (un 51,7% de las empresas participantes lo incluyen en su formación), del cual podemos decir que posee una relación estrecha con el anterior. Un 46,6% de las empresas de la muestra también señalan como contenido destacado en la formación de este nivel las *nuevas formas de trabajo/producción*. Los restantes contenidos son señalados de manera muy poco significativa. Cabe destacar, sin embargo, que un 5,1% de la muestra participante hace mención a otros contenidos: "higiene, BPM, APPCC, normas ISO y BRC[351]", "seguridad alimentaria", "novedades fiscales y contables", "curso de actualización marítima", "firmas o marcas cosméticas" y "ventas y producto".

Al igual que sucedía con los operarios, la temática de *seguridad e higiene en el trabajo* es seleccionada como aquel contenido más tratado en la formación del personal técnico, seguido del 46,6% de las empresas que seleccionan la *protección del medio ambiente y salud*. Es de destacar, además, la coincidencia de porcentajes de dos temáticas formativas en este colectivo, un 39% tanto en *idiomas* como en *tecnologías/Informática y ofimática*. Entre las temáticas formativas que ocuparían un lugar más inadvertido en la formación de este nivel de trabajo, se encontraría principalmente los *intereses personales y particulares*, indicado por solo por un 6,8% de los RF consultados. También se han mencionado contenidos dirigidos específicamente para este nivel. Así, un 4,2% indica que la "actualización marítima", "novedades normativas", "novedades fiscales y contables", la "seguridad alimentaria" y la "higiene, BPM, APPCC, normas ISO y BRC" son temas tratados en dichas empresas.

Centrándonos ya en el personal administrativo, destacamos que un 51,7% de las empresas encuestadas señala como principal temática en su formación, tal y como cabría esperar, el de *administración y gestión*, seguido de aquel relativo a la *seguridad e higiene en el trabajo*, señalado por un próximo 48,3% de las empresas encuestadas. No muy lejos se sitúa el contenido referido a las *tecnologías/informática y ofimática*, siendo un 44,1% de las empresas de la muestra quienes lo señalan. Solo un 5,9% indica que los *intereses profesionales y particulares* son temáticas atendidas, seguido de lejos, con un 11%, por las *nuevas formas de trabajo/producción*. Igualmente, aparece un contenido concreto para el personal administrativo marcado por un 0,8% de la muestra: el tema relativo a las "novedades fiscales y contables".

En relación a los mandos intermedios deberíamos destacar que observamos un despunte de uno o varios contenidos por encima de otros en lo que se refiere a las elecciones de la muestra participante. No obstante, serían los *intereses personales y particulares* aquellos que tendrían un menor porcentaje de selección (7,6% de empresas que lo señalan). En una posición el doble de puntos porcentuales más elevada, observamos aquellas empresas (un 14,4%) que indican que los *servicios (personal, transporte, seguridad, logística)* son otra de las temáticas menos consideradas para este colectivo.

En una posición contraria, se situarían la *seguridad e higiene en el trabajo* (52,5% de empresas) y los *idiomas* (46,6% de empresas), como temáticas importantes en la formación de los mandos intermedios según las empresas participantes. Como tercer contenido más tratado, se encuentran las *competencias, desarrollo personal y relaciones laborales*, con un 40,7% de empresas que así lo ponen de manifiesto.

[351] Estas siglas hacen referencia a una serie de instrumentos y herramientas para asegurar elementos de seguridad, inocuidad y calidad dentro de la propia empresa. BPM (Buenas Prácticas de Manufactura), APPCC (Análisis de Peligros y Puntos Críticos de Control), ISO (siglas en inglés de Organización Internacional para la Estandarización), BRC (estándar técnico del British Retail Consortium o Asociación de Minoristas Británicos que elaboran las normas relativas al comercio minorista inicialmente).

Otros contenidos a tener en cuenta en la formación de mandos intermedios según un 3,4% de la muestra serían, por ejemplo, la "higiene, BPM, APPCC, normas ISO, BRC" (cuestiones igualmente mencionadas para el personal técnico); las "novedades fiscales y contables", la "gestión internacional" y, finalmente, "ventas y producto".

Finalmente, en cuanto a los contenidos dirigidos a los directivos/as (nivel al que en menor medida se dirige la formación), debemos destacar la *seguridad e higiene en el trabajo*; *idiomas* y la *protección del medio ambiente y salud*, con un 33,3%, un 28% y un 23,7%, respectivamente. En contraposición a esto, la formación de los directivos/as se centraría muy escasamente en determinadas temáticas como son la *ingeniería e industria manufacturera*, con un 5,9%, coincidente con los *intereses personales y particulares*. Aumenta un poco (aunque no demasiado) el porcentaje de empresa, un 7,6%, que indican que los *servicios (personal, transporte...)* son contenidos tratados para la dirección. Se obtienen datos sobre esos *otros contenidos* que formarían parte de la formación de este nivel, si bien deberían considerarse con cierta cautela debido al bajo porcentaje de empresas que lo han señalado, concretamente un 1,7%. Entre las temáticas que sugieren se encuentran las "novedades fiscales y contables" así como la "gestión internacional".

Si nos detenemos en la simple observación de temáticas formativas, surgen aspectos novedosos en el análisis. Por ejemplo, que la *seguridad e higiene en el trabajo* está muy presente en la formación del conjunto de plantilla de la empresa independientemente del nivel de responsabilidad; y que los *intereses particulares de los trabajadores* es el que menos incidencia tiene.

Los entrevistados, por su parte, no hacen alusión a demasiadas temáticas de las acciones formativas. Únicamente el sujeto número 2 establece que actualmente la *"formación suele ser en nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajo, idiomas y en menor medida, respondiendo a intereses particulares y personales -relacionados con aficiones"* (E2). Esta última afirmación se confirma con los datos obtenidos de las empresas los cuales corroboran la poca consideración de los intereses personales de los trabajadores en la formación en la empresa. Este «matiz personal» a la hora de realizar una acción formativa es tratado también por los expertos de la entrevista número 5. Así, uno de ellos afirma que solicitó a la empresa un curso sobre *Photoshop*[352] debido al interés de algunos miembros de la plantilla: *"Me pareció adecuado. (...) Había mucha gente interesado en él (...)"* (E5.1), si bien añade que no se le concedió su realización.

Los idiomas son un asunto pendiente para los diferentes profesionales, según el informante 5.2: *"(...) la gente no está muy... En formación en cuanto a idiomas, por ejemplo*" (E5.2), algo que contrasta para el conjunto de empresas de la muestra participante, que han señalado los idiomas como un contenido bastante recurrente en la formación de diversas categorías de trabajo como los mandos intermedios o el personal técnico o administrativo, aunque no en tanta medida como otras temáticas de formación.

Atendiendo ahora al ***tipo de acción formativa*** según el nivel de responsabilidad (Gráfica 32), debemos destacar que los responsables de formación han señalado el *curso* (tanto teórico como práctico) como aquella tipología más empleada a la hora de formar a cualquier trabajador de la empresa. Los expertos de nuestra investigación también se decantan, al igual que las empresas, por el *curso de formación* como principal acción

[352] Denominado *Adobe Photoshop* (en español "taller de fotos"), se trata de un programa informático para el tratamiento, edición y retoque de fotografías e imágenes, de gran consideración en el ámbito fotográfico profesional. Es comercializado por la compañía "Adobe Systems" (Información extraída de: http://es.wikipedia.org/wiki/Adobe_Photoshop - Consulta: 21/03/2013).

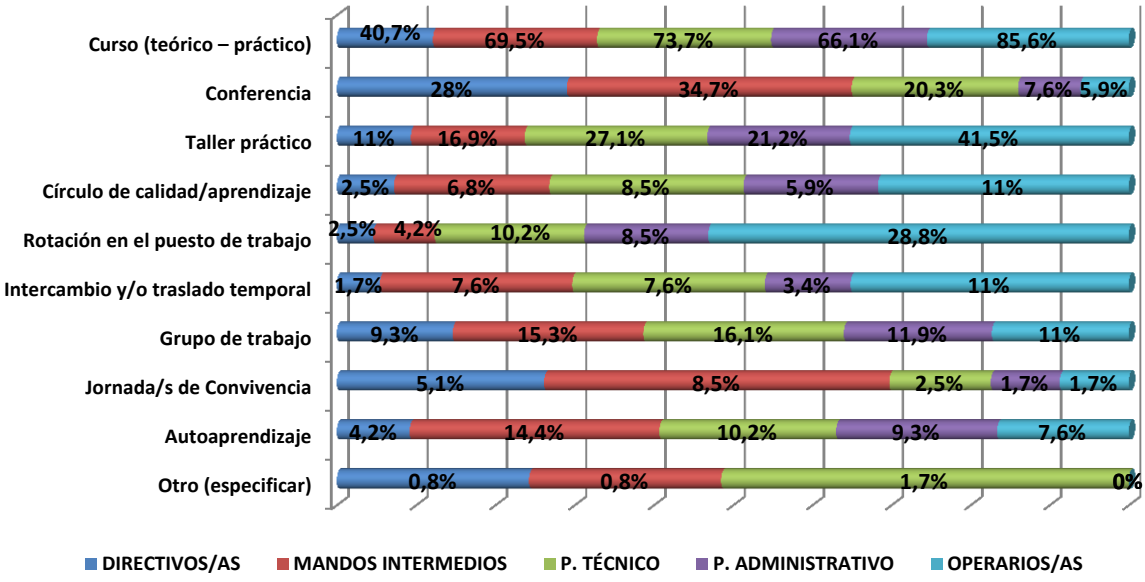
formativa que se desarrolla. Es, de hecho, lo más repetido en el discurso global de las entrevistas.

E3 - *"Nosotros en estos momentos estamos impartiendo un curso de obra civil (...)".*

E5.2 - *"(...) profesorado seleccionado por la dirección para impartir cursos de formación".*

E6 - *"cando se imparten os cursos son só para mellorar a productividade"*

Sin embargo, un análisis más profundo de nuestro cuestionario revela que son los operarios (85,6%) el nivel en donde más se utiliza (85,6%) seguido del personal técnico (73,7%). A pesar de suponer el porcentaje más elevado para la dirección (40,7%) y con ello establecerse que es la acción formativa más utilizada para esta, también es el porcentaje más bajo si hacemos una lectura atendiendo a cada acción formativa.



Gráfica 32. Agrupación porcentual de las respuestas aportadas por los participantes atendiendo al tipo de acción formativa más desarrollada para cada nivel de responsabilidad. Fuente: elaboración propia

En el lado opuesto, se situarían las *jornadas de convivencia* como esa acción que menos se utiliza en la formación de las plantillas gallegas ya que es la que acumula los porcentajes más bajos de la gráfica. A pesar de ello, el análisis nos lleva a establecer que estas jornadas se utilizan más en la formación de los niveles más elevados de la jerarquía, es decir, de los mandos intermedios (8,5%) y de la dirección (5,1%). Prácticamente inexistente es el número de empresas que señalan que este tipo de acción de formación se emplea con el personal técnico (2,5%) y con el personal administrativo y operarios (1,7% en ambos casos).

En una situación similar encontraríamos los *círculos de calidad/aprendizaje*, es decir, muy poco desarrollada en la formación continua. Aún así, podemos son los operarios los que más se forman empleando esta acción, según un 11% de los participantes. A estos les seguiría el personal técnico, según un 8,5% y los mandos intermedios, como señala el 6,8% de las empresas participantes.

Si atendemos al resto de acciones formativas, nos encontramos más disparidad aún porque algunas son empleadas casi exclusivamente para determinados niveles. Véase, por ejemplo, el caso de las *conferencias*, muy extendidas en el caso los mandos intermedios, la

dirección y el personal técnico (34,7%; 28% y 20,3% respectivamente) y prácticamente en desuso en el caso de operarios (5,9%) y del personal administrativo (7,6%).

Es llamativo el porcentaje de participantes que han señalado que el *taller práctico* y la *rotación en el puesto de trabajo* son acciones formativas muy utilizadas para los operarios, concretamente un 41,5% y un 28,8% respectivamente, frente al resto de categorías que disminuyen su porcentaje significativamente en ambos casos mencionados, pero sobre todo en lo que respecta a la rotación. A los *intercambios y/o traslados temporales* les sucedería algo parecido aunque los porcentajes no serían tan distantes. Aquí también son los operarios el nivel que más se forma con dicha tipología, como indica un 11% de la muestra participante, pero también sería una acción formativa característica de los mandos intermedios y del personal técnico, según señala el 7,6% de la muestra. Alguno de nuestros expertos también habla de esta acción formativa, haciendo alusión a los intercambios formativos entre empresas (ya sean del mismo grupo empresarial o del mismo sector): *"(...) esta empresa ha ampliado ahora con una sucursal... allí en Marruecos (...) vino un técnico de allí a formarse aquí. Y estuvo una temporada con nosotros. Y le intentamos explicar lo que pudimos. Pero para él... Es que hay el cambio cultural este y..."* (E5.2). La idea de «cambio cultural» aludida en esta cita es aplicable a la "cultura de la organización", que muda incluso entre empresas instauradas en el mismo territorio. Al indagar en este intercambio concreto, se inquirió sobre si alguien de la propia empresa se había desplazado a la otra sucursal con el fin de impartir o recibir formación, pero la respuesta fue negativa. Únicamente se había desplazado un técnico de taller[353].

El *grupo de trabajo* es la acción formativa que muestra la distribución de porcentajes más equilibrada en cuanto a las categorías de trabajadores, situándose entre un 9% y un 15%, con diferencias de únicamente 6 puntos porcentuales.

Es interesante comprobar igualmente que en la mayor parte de las plantillas de las empresas, si no en todas, se producen fenómenos de *formación entre compañeros y autoformación*. Así lo indica uno de los expertos entrevistados: *"(...) «yo lo poco que sé se lo transmito a este compañero; este compañero, al que está al lado...», y así sucesivamente. Y el grupo..."* (E5.2). Esta cuestión se enlaza directamente con uno de los aspectos propuestos en el ítem del cuestionario, el *autoaprendizaje*. En términos de información analizada, parece ser que es un tipo de acción más característica de los mandos intermedios, tal y como demuestra ese 14,4% de los participantes que así lo indica. No sucede lo mismo con los directivos, para los cuales el autoaprendizaje sería una acción característica de este colectivo solamente para un 4,2%.

En definitiva, si hacemos una lectura según colectivos y seleccionamos y ordenamos cuáles serían las tres principales acciones formativas más utilizadas en cada caso, el resultado sería el siguiente:

- Operarios: curso (teórico/práctico), taller práctico, rotación en el puesto. Las *jornadas de convivencia*[354], aunque señaladas por un 1,7% de RF, son las acciones que menos se utilizan para este nivel de trabajadores en las empresas.
- Personal Administrativo: curso (teórico/práctico), taller práctico, grupo de trabajo. Las *jornadas de convivencia*, señaladas por un 1,7% de los participantes, sería el tipo de acción formativa menos sugerida y utilizada para este nivel.

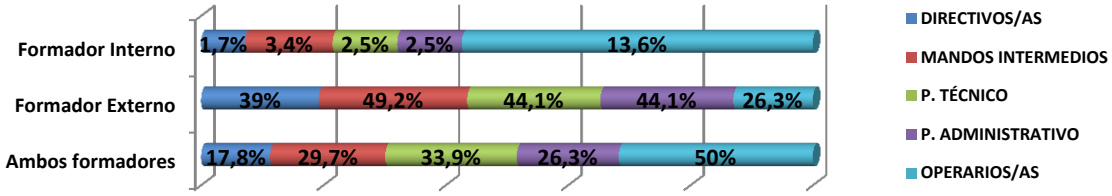
[353] Para el asesoramiento y verificación de cuestiones técnicas de funcionamiento de maquinaria o procesos concretos.
[354] Denominadas *jornadas de convivencia empresarial*, se trata de una acción en la que se pueden realizar actividades de ocio en grupo o actividades formativas. El objetivo principal suele ser el refuerzo de los nexos de unión entre los trabajadores, el aumento de la motivación y la mejora de la comunicación y la participación.

- Personal Técnico: curso (teórico/práctico), taller práctico, conferencia. Aquí cabría destacar que, no muy por detrás de las conferencias, se quedaría el *grupo de trabajo*, indicado por un 16% de los participantes en la formación del su personal técnico. Asimismo, un único 1,7% de la muestra participante señala las "jornadas *on line*" como otra *acción formativa* (no incluida en las opciones de respuesta), aumentando –aunque no considerablemente– el porcentaje con respecto a las respuestas para los otros grupos de responsabilidad, como veremos a continuación.
- Mandos Intermedios: curso (teórico/práctico), conferencia, taller práctico. Las acciones que menos cabida tienen en esta categoría son: la *rotación en el puesto de trabajo*, señalada tan solo por un 4,2% seguida de las "jornadas *on line*", indicadas únicamente por un 0,8% de la muestra participante.
- Directivos: curso (teórico/práctico), conferencia, taller práctico. La acción menos utilizada para la formación de este nivel son los *intercambios y/o traslados temporales* de directivos/as (señalado por un 1,7% de los participantes) y *otras acciones*, señalada por un 0,8%, especificando las "jornadas *on line*", al igual que los mandos intermedios.

Vemos, por tanto, como en el caso de los niveles situados en la parte superior de la escala jerárquica de la empresa, se concentra la mayor parte de las respuestas en las tres primeras opciones (cursos, conferencias, taller), quedando el resto de las posibilidades propuestas con escasos porcentajes de respuesta. Las *jornadas de convivencia* son las acciones menos realizadas y sugeridas para la formación de los trabajadores, algo coincidente respecto a las contribuciones de uno de los expertos quien, al haber aludido a los ese tipo de viajes programados para una parte de la plantilla de una empresa, dice: *"Sí, sí. Yo he leído por ahí de gente que se va de fines de semana, a estar con... (...) Eso no es muy europeo y cosas de esas?"* (E5.2). De sus palabras se deja entrever que no es una acción habitual entre el empresariado español ni gallego programar este tipo de formaciones para empleados.

Este mismo entrevistado manifestó su total acuerdo y voluntad en realizar alguna acción formativa aunque tuviera que financiar parte de la misma con su salario (algo que por otro lado ya realiza con las cuotas de FP): *"(...) a mí me dicen «tienes que apoquinar algo de tu bolsillo», yo particularmente lo haría. Si realmente me va a contar (...). Un cursillo de formación interesante y tienes tú que pagar un poco, un poco, pues bueno oye habrá que mirar, pero si es un poco y ganamos los dos, ¿por qué no? ¿Por qué no? Yo hasta ese punto; si realmente creen en ello"* (E5.2). Esto se relaciona con lo afirmado en un momento de la entrevista por el experto número 6, quien señala que los trabajadores están *"(...) en moitas ocasións (...) incluso dispostos a reducir salario a cambio de formarse, formarse ben claro (...)"* (E6).

Analizaremos ahora los datos relativos al ***tipo de formador*** que imparte las acciones formativas a cada categoría o colectivo. De este modo, el *formador externo* es el tipo de docente que más se utiliza en la formación de directivos/as, mandos intermedios, personal técnico y personal administrativo. Un 39% y un 49,2% de la muestra así lo sugiere para los dos primeros niveles de responsabilidad; mientras que un 44,1% de los participantes lo hace para el personal técnico y el personal administrativo (Gráfica 33).



Gráfica 33. Distribución porcentual según el tipo de formador atendiendo a cada nivel de responsabilidad. Fuente: elaboración propia

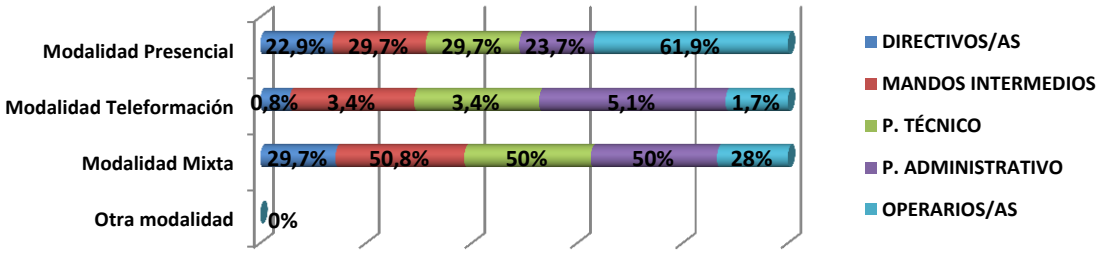
Son los mandos intermedios el colectivo que destaca en cuanto a la utilización de formadores externos, según el 49,2% de la muestra. En el caso de los operarios/as, los *formadores* son *de carácter interno*, pues el 13,6% de las empresas participantes –el porcentaje más elevado en cuanto a este tipo y nivel– así lo indican. También son los operarios/as los que más utilizan en su formación a *ambos formadores*, según señala el 50% de los participantes. Más adelante, al tratar los recursos personales con los que cuentan las empresas analizaremos las aportaciones de los expertos sobre los profesionales de la formación

Debemos hablar ahora de la ***modalidad de la formación***, es decir, si es presencial, teleformación, de carácter mixto u otro tipo. En el caso de las entrevistas observamos un contrapunto en las afirmaciones realizadas. Si por un lado, unos establecen que las nuevas tecnologías y el e-learning están en alza, otros insisten en que a la formación aún le queda mucho por progresar, pues consideran que está anclada en el pasado:

E8 -*"Yo creo que sí. Sobre todo en formación bonificada hay mayor... se recurre más a la formación online" / "sí que se ha dado un paso importante en todo lo que es formación on-line y eso facilita mucho también a las empresas y a los trabajadores poder acceder a esa formación".*

E3 - "(...) *apuestan más por la formación digamos de la Edad Media, ¿no? De que entraba el pinche en el taller, en el taller se iba formando y se iba adaptando (...) Por la experiencia, digamos".*

Las empresas, por su parte, sitúan a la modalidad de *teleformación* (on-line) como la menos utilizada, siendo representativo de esta el porcentaje referido al personal administrativo, con un 5,1%, según datos reflejados en la Gráfica 34. La modalidad *mixta* es la que más se maneja en términos generales para todos los niveles profesionales, aunque en mayor medida para mandos intermedios y personal técnico y administrativo.



Gráfica 34. Distribución porcentual atendiendo a la modalidad utilizada en la formación de los diversos niveles de trabajadores de la empresa. Fuente: elaboración propia

Los directivos utilizan mayoritariamente la modalidad mixta de formación (un 29,7% de la muestra así lo confirma) mientras que la formación de mandos intermedios, personal técnico y personal administrativo se desarrolla bajo la modalidad mixta (50,8% de

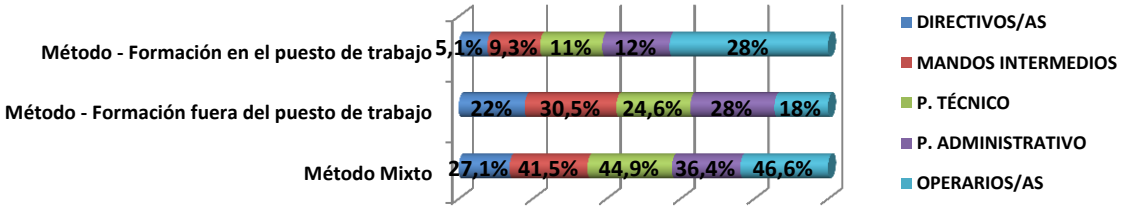
respuestas para el primer caso y 50% de respuestas para los dos restantes). En estos tres casos, seguiría como modalidad imperante la presencial frente a la teleformación.

El colectivo de operarios/as, por su parte, se desmarca del resto de niveles al ser la modalidad presencial la principal en su formación, con un 61,9% de la muestra agrupada en esta respuesta, siguiéndole la modalidad mixta.

Reparemos aquí en que la cuestión del tamaño de la empresa es un factor a considerar en cuanto a modalidades. Las grandes empresas son las que destacan por la innovación y las tecnologías en la formación que realizan. De esta forma, el experto número 4 –quien ha desarrollado su carrera de manera amplia como formador en una gran compañía– advierte que las *"(...) las primeras videoconferencias las montábamos nosotros, los primeros discos interactivos los hacíamos nosotros, el primer e-learning lo hacíamos nosotros..."*. Nos remite al momento en el que el progreso de las nuevas tecnologías estaba comenzando en España y a cómo se desarrollaba el e-learning en aquellos momentos: *"Pues lo que decidimos es coger el documento y meterlo aquí* [señala un ordenador que hay en la sala donde tiene lugar la entrevista]. *Hacías un «pdf» y ya estaba metido. Y entonces, cada trabajador en el ordenador del jefe (porque no tenía todo el mundo ordenador ni había Internet, pero el jefe de la central sí lo tenía) pues accedían, se lo bajaban y se lo fotocopiaban. Ponías un teléfono de 12 horas de atención, y ya tenías el e-learning"* (E4). Aclara posteriormente que era una forma muy rudimentaria de teleformación y que no podía denominarse como tal, porque no cumplía las características de una acción realizada bajo esta modalidad. Sin embargo, *"(...) teniendo en cuenta de dónde veníamos, el cambio fue drástico... Claro, porque de tener el temario al día siguiente o el mismo día y tener un teléfono que no nos costaba nada, o una consultoría de 12 horas que en cualquier momento llamabas a un Pedagogo para que te resolviera una duda del temario, tenías los cuestionarios ya allí (...). Pues aquello supuso una revolución"* (E4). Este mismo experto explica a posteriori esos rasgos o características de una buena acción desarrollada bajo la modalidad de teleformación: "(...) *e-learning es una modalidad, que no una metodología (...). Es una modalidad interactiva en la que el alumno interactúa (...) y hace cosas en el ordenador. (...) El buen e-learning lógicamente tú tienes que realizar las actividades de la pantalla, y eso supone un gasto (...) no es que se descargue el documento y luego lo haga en el papel"*. Y en relación a esto también aclara que *"todavía hay cursos por ahí de muchas empresas que llaman e-learning y no lo son"*.

El tratamiento de la modalidad también nos lleva a tratar del ***método de formación*** más destacado en la formación de la escala jerárquica de las empresas. Hablamos de método para referirnos a la forma y lugar en el que se imparte la formación a los trabajadores. Si echamos un vistazo global a la gráfica siguiente, vemos como el *método mixto* es el más empleado en la formación del conjunto de colectivos profesionales, mientras que la *formación en el puesto* no sobresale como el más desarrollado salvo, otra vez, para el colectivo de operarios.

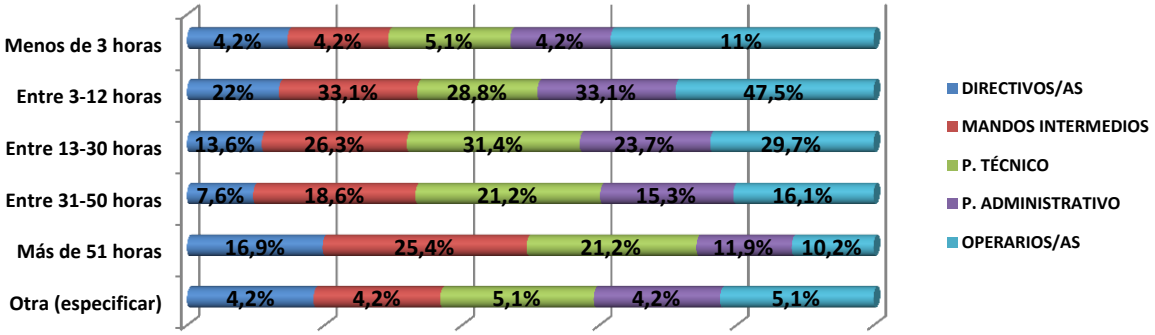
Los directivos/as se caracterizan por utilizar un *método mixto*, al ser el más señalado por la muestra (27,1%). Lo mismo sucede con los mandos intermedios, aunque tampoco son desdeñables los resultados obtenidos en la formación fuera del puesto de trabajo, obteniendo ambos casos una distribución muestral de repuestas de un 41,5% y un 30,5% respectivamente.



Gráfica 35. Agrupación de porcentajes de respuesta según el método de formación utilizado en cada nivel profesional en las empresas. Fuente: elaboración propia

Método mixto y de formación fuera del puesto también son significativos en la formación de personal técnico y personal administrativo, dándose una diferencia en el colectivo de operarios/as ya mencionada en cuanto al segundo método. Si el mixto también es el más empleado en su formación, según el 46,6% de la muestra, como segunda opción sobresale la *formación en el puesto de trabajo*, según el 28% de los participantes, desmarcándose ampliamente por encima de los demás. Cabría destacar aquí que la *formación fuera del puesto de trabajo* es el método menos utilizado para los operarios/as ya que es el que obtiene el porcentaje de respuesta menor (18%).

La ***duración de la formación*** también es otra característica por la cual hemos preguntado en el cuestionario de investigación. En líneas generales, la formación para el conjunto de niveles profesionales en las empresas suele durar *entre 3-12 horas*, si bien también destaca aquella que tiene como duración *entre 13-30 horas*.



Gráfica 36. Distribución porcentual según duración de las acciones formativas y categoría profesional. Fuente: elaboración propia

Si realizamos nuestro análisis atendiendo a cada categoría profesional, vemos como se cumple lo establecido anteriormente, esto es, la formación de los directivos/as tiene una duración aproximada de *entre 3 y 12 horas* habitualmente, según lo indica el 22%. A esta le seguiría la formación cuya duración es *mayor de las 51 horas*, atendiendo a ese 16,9% de los responsables que así lo establece. Y parece que en el nivel de la dirección es poco habitual encontrarnos con formación de *menos de 3 horas*.

Similar es la situación de los mandos intermedios, colectivo al que se destinarían acciones formativas con una duración de *entre 3 y 12 horas*. Sin embargo, frente a un 33,1% de los encuestados que señalan esta duración como la más significativa, también sobresale un 26,3% y un 25,4% del total de respuestas, que establecen como tramos temporales más usuales en la duración de acciones formativas los comprendidos *entre 13 y 30 horas*, y los de *más de 51 horas*, respectivamente.

Un 31,4% establece la formación que se extiende *entre 13 y 30 horas* como la más significativa para el personal técnico. Le sigue, con un 28,8%, las acciones que duran *entre*

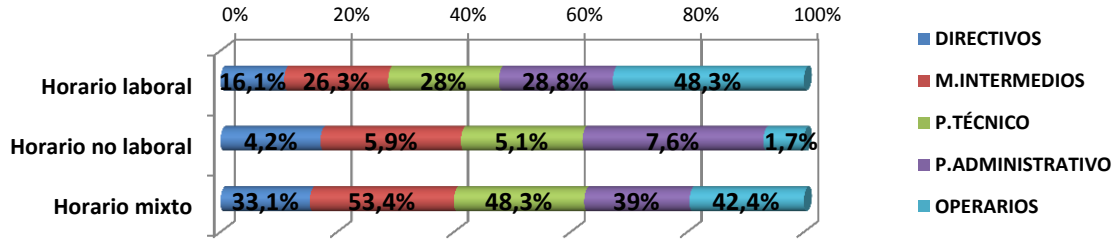
3 y 12 horas. Vemos, pues como se produce un cambio en la tendencia temporal inicialmente establecida, que vuelve a retomarse cuando nos situamos en el colectivo de los administrativos. Así, un 33,1% de los encuestados señala que es característico que la formación para éstos dure *entre 3 y 12 horas*, seguido de acciones cuya duración se extiende *entre las 13 y las 30 horas* (un 23,7% de los participantes así lo señala).

La situación de los operarios no varía en lo tratado hasta el momento (un 47,5% señala como tramo temporal principal aquel que va *entre las 3 y 12 horas*). Quizás sea destacable que, el segundo tramo más habitual de duración de la formación para éstos sea aquella situada *entre 13 y 30 horas*, como así lo indica casi un 30% de los participantes.

En lo relativo a *otro tipo de duración* que pueda establecerse para la formación destinada a los trabajadores de la empresa, un pequeño número de casos ha indicado, de modo general, que esta depende de cada acción formativa que se plantee.

La ojeada general nos indica que son los operarios/as el colectivo que lleva a cabo un tipo de formación con una duración más baja, frente al colectivo del personal técnico, el cual desarrolla acciones formativas con una duración mucho más amplia.

Pero no podemos dejar de conocer qué tipo de ***horario*** tiene cada uno de los niveles de la plantilla de trabajadores, si nos hemos acercado ya a conocer la duración de la formación (Gráfica 37). Realizando una lectura vertical de los datos aportados por los cuestionarios, es decir, según colectivos en la empresa, nos encontramos con que la dirección sitúa sus acciones formativas en un *horario mixto*, pues la mayoría de respuestas respecto de este nivel se sitúan en esta opción (un 33,1%), seguida de la opción relativa al *horario laboral* (un 16,1%).



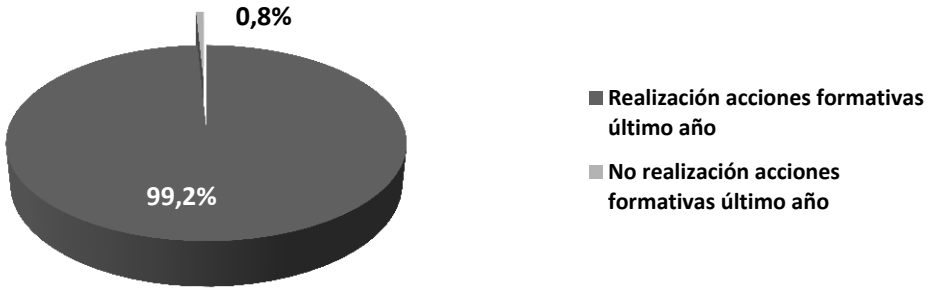
Gráfica 37. Distribución porcentual de las respuestas de los encuestados ante la duración de las acciones formativas según la categoría profesional. Fuente: elaboración propia

Con las categorías de mandos intermedios, personal técnico y personal administrativo sucede algo similar, pues el *horario mixto* vuelve a ser el más señalado por la muestra (53,4%, 48,3% y 39% respectivamente) seguido del *horario laboral* (26,3%, 28% y 28,8%, según orden de mención). Sin embargo, el orden cambia si nos referimos al colectivo de operarios/as. El *horario laboral* es significativo de éstos, seguido del *horario mixto* tal y como indica un 48,3% y un 42,4% de los participantes, para cada caso.

6.2.1.3 Acciones formativas recientemente desarrolladas en la mediana y gran empresa gallega

Una vez analizadas las características de la formación que se desarrolla en las empresas participantes en el estudio según las categorías o niveles de trabajadores presentes en las mismas, debemos atender ahora a las acciones formativas concretas llevadas a cabo. De esta forma, en un primer momento, hemos preguntado en el cuestionario si se ha desarrollado **formación en el último año**. Casi la totalidad de la muestra participante ha llevado a cabo algún tipo de acción formativa en el último año (99,2%).

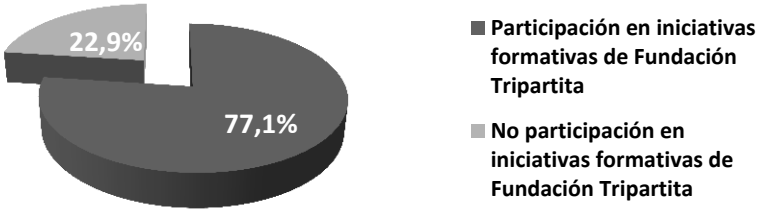
Este dato viene a corroborar la buena evolución del sistema. Si con anterioridad el porcentaje *"(...) de empresas que ofertan formación aos traballadores, como a porcentaxe de masa salarial adicada a formación e o coste neto (coste total - subvencións) eran moi inferiores en España en relación ao contexto europeo"* (E1), ahora estamos *"mejor que antes (...) porque cada vez las empresas demandan más formación"* (E3). No obstante, parece que *"tenemos mucho que aprender de fuera, muchísimo"* (E4) y seguir mejorando el sistema actual.



Gráfica 38. Distribución porcentual de empresas que han realizado acciones formativas en el último año. Fuente: elaboración propia

En el caso de aquellas respuestas negativas (0,8% de los encuestados), se ha preguntado acerca de los **motivos por los cuales no se han desarrollado acciones formativas en el último año**. La razón principal reseñada ha sido el escaso tiempo que la persona responsable de formación lleva en la empresa y en el propio cargo en el que se asumen responsabilidades formativas.

Igualmente, quisimos averiguar si la **realización de** estas **acciones formativas** se podía situar al amparo de la **Fundación Tripartita.** Un 77,1% del total de la muestra de empresas, efectivamente, ha participado en este tipo de iniciativas o acciones.

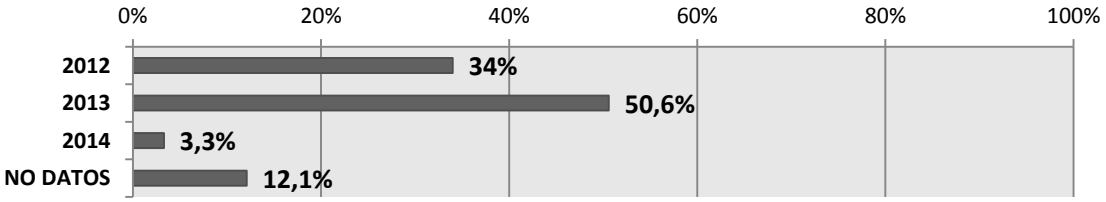


Gráfica 39. Distribución porcentual de casos que han participado en las iniciativas/acciones promovidas desde la Fundación Tripartita. Fuente: elaboración propia

En el lado opuesto se sitúa el restante 22,9% de RRFF que indica una respuesta negativa. En relación con esta cuestión, debemos trasladar aquí las informaciones proporcionadas por nuestros expertos respecto a la participación empresarial en el modelo de FC. Si ya hemos comentado que *"(...) se ha incrementado la participación tanto de empresas como de trabajadores en la formación continua"* (E8), nuestros entrevistados aportan datos más concretos sobre ello:*"(...) Ata o ano 2004 (...) a participación dos traballadores na formación de demanda, era (...) do 2,25% e as empresas que en Galicia daban formación (...) era o 1,55% ou 1,65% (...). Esta porcentaxe está agora no 3 non sei que por cento. Xa é multiplicarse por tres o número de empresas que daban formación aos traballadores. E (...) traballadores que se forman na empresa, seguramente están no 5 ou no 6 ou así (...)"* (E6). Esto podría explicarse por varias razones. El experto 3 considera que ahora *"el trabajador está más mentalizado a que debe de formarse si quiere obtener*

un puesto de trabajo", cambio que el experto 8 también percibe en los empresarios cuando afirma que *"...el empresario (...) quiere o apuesta por personas. Es decir, es la persona que arriesga; no solo arriesga su tiempo y su dinero, sino que además apuesta por las personas que tiene. Y en esa apuesta está también el ayudar y el formar..."*. Con respecto a la patronal, parece pues, que *"...está cambiando (...) la filosofía que comentábamos al principio de que «yo no invierto en formación si no tengo un beneficio ya»"* - E8).

Centrándonos ahora con más profundidad en ese sector de la muestra de empresas que ha contestado afirmativamente (77, 1%) en lo que respecta a la realización de acciones formativas vinculadas con la Fundación Tripartita, se les ha requerido información sobre varios aspectos. En primer lugar, acerca del ***año y última iniciativa desarrollada en la empresa bajo este sistema de formación para el empleo.*** Este ítem se caracterizaba por su apertura (sin opciones de respuesta y de cumplimentación escrita) lo que nos ha proporcionado información sobre tres períodos anuales muy recientes. De este modo, la mayoría de los casos que han desarrollado acciones formativas asociadas al sistema de Formación para el Empleo (un 50,6%) lo han hecho en el año 2013. Un 34% de éstos lo hacen en el 2012, mientras que solamente un 3,3% han llevado a cabo sus últimas acciones de formación en el año 2014 (Gráfica 40).

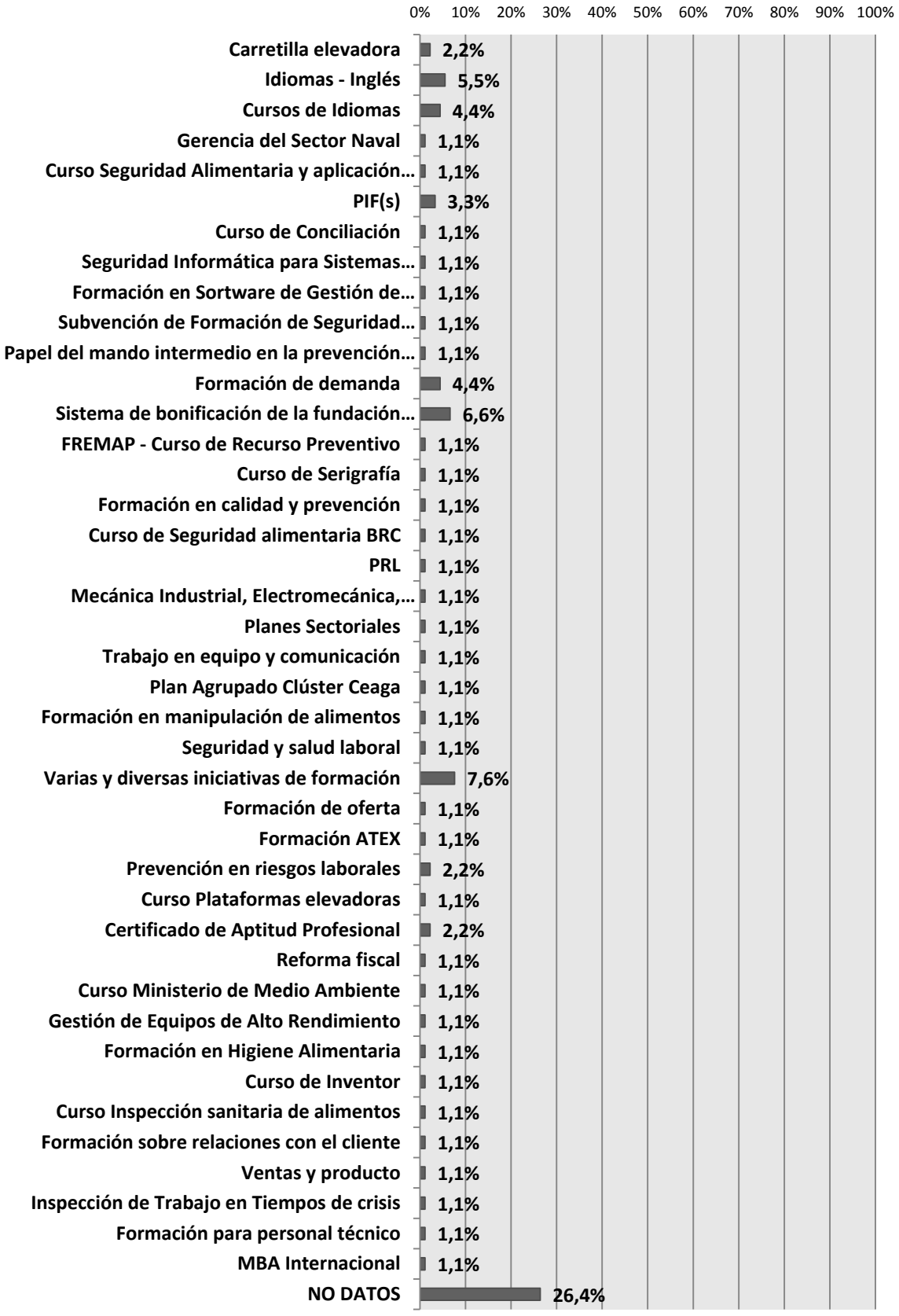


Gráfica 40. Agrupación de casos que realizaron acciones formativas al amparo del sistema de Formación para el empleo según el año de realización proporcionado. Fuente: elaboración propia

Es preciso incidir también en que un destacable 12,1% no ofrece datos sobre el año en el que han desarrollado sus últimas acciones formativas, lo que nos deja sin información valiosa a la hora de situar temporalmente las respuestas aportadas en siguientes ítems.

En cuanto al tipo de iniciativa que habían desarrollado en el período destacado con anterioridad, decir que las respuestas fueron muy numerosas, ya que es de esperar que las empresas desarrollen formación muy dispar, siempre en conjunción con sus necesidades reales y con el sector económico y actividad a la que se dedican. Incluiremos aquí las repuestas proporcionadas por la parte de la muestra que ha contestado a este ítem (77,1%). Según los cálculos realizados, un 73,6% han ofrecido alguna información mientras que un 26,4% no han aportado datos precisos. De ese primer grupo hemos querido mostrar aquellas iniciativas señaladas, para lo cual elaboramos una gráfica (Gráfica 41) en la que se agrupan en categorías las respuestas indicadas por los participantes y que en la mayoría de los casos eran recurrentes (los idiomas, p. e.). Aunque son muchas las acciones formativas aportadas por los distintos participantes y, en muchos casos la agrupación ha resultado complicada (por su escasa coincidencia), creemos que de este modo facilitaremos al lector el acercamiento a la información obtenida de manera más representativa y clara. No obstante, en el ANEXO 7 hemos incluido una Tabla en la que se pueden ver todas las respuestas aportadas por ese 73,6% de los casos según el año de realización.

Centrándonos en la gráfica, vemos un 7,6% de encuestados que han realizado *varias iniciativas de formación*, al cual le sigue un 6,6% que han desarrollado formación vinculada al *sistema de bonificación de la fundación tripartita*, sin describir cuáles han sido concretamente.



Gráfica 41. Distribución porcentual de los casos que han señalado alguna iniciativa formativa. Fuente: elaboración propia

Atendiendo a ese 7,6% de encuestados que hablan de "varias acciones", a continuación ofrecemos la información concreta que nos han facilitado.

CASO 51	Idiomas / Excel / Control Estadístico de proceso / AMFE[355], etc. (2014)
CASO 66	Seguridad Alimentaria / Gestión de compras (2013)
CASO 69	Curso inglés marítimo / Manipulador de alimentos / Sanitario avanzado / Oficial de protección de buque (2013)
CASO 78	Curso CAP y Prevención de Riesgos (2013)
CASO 102	Varias iniciativas
CASO 110	Curso Manipulación Alimentos / Auditoría Socio – Laboral (2014)
CASO 113	Curso CAP para conductores / Cursos de nuevas tecnologías para personal de administración (2013)

Tabla 82. Casos de la muestra que han indicado varias acciones formativas junto con el año de celebración de las mismas. Fuente: elaboración propia

Muchas de las iniciativas establecidas por estos casos particulares coinciden en con las aportaciones del resto de participantes (CAP, inglés aplicado, prevención de riesgos laborales, etc.), no obstante, merecían una consideración especial por la amplitud de datos aportados en el cuestionario. Se trata de acciones que podemos deducir muy vinculadas con el sector y tipo de actividad que desarrollan las empresas que han contestado como ocurre, por ejemplo, con el caso 69, claramente relacionado con el sector marítimo/pesquero; o el

Volviendo de nuevo a la gráfica anterior, hablaremos de aquellas acciones vinculadas con los *idiomas*. Hemos encontrado dos casos diferentes. Por un lado, un 5,5% de los participantes que señalan que las acciones de formación se centraban en la enseñanza del *inglés* específicamente. Por otro, un 4,4% que ha realizado igualmente acciones vinculadas con las *lenguas extranjeras* pero sin aclarar de qué idioma se trata. Asimismo, un 2,2% de los participantes hablan de acciones vinculadas con la *carretilla elevadora*, mientras que otro 2,2% indica que se trata de acciones de *prevención de riesgos laborales* dentro de la empresa junto con acciones vinculadas con el *Certificado de Aptitud Profesional* (CAP)[356]. Los restantes porcentajes se derivan de respuestas únicas, de ahí la indicación de ese 1,1%. También hemos incluido en la gráfica el porcentaje de aquellos participantes que no han aportado datos precisos (26,4%) y que ya conocíamos con anterioridad.

No nos hemos olvidado de ese 3,3% que en la Gráfica 41 responde como iniciativas desarrolladas los *Planes Individuales de Formación* (PIF). Esto entroncaría con el siguiente ítem presentado a las empresas participantes, el cual trata de ahondar en la concesión de estos **Permisos Individuales de Formación** (PIF), eso sí, independientemente de si han realizado otras iniciativas formativas. A este respecto, los expertos entrevistados ya nos advertían de que no era una acción muy desarrollada:

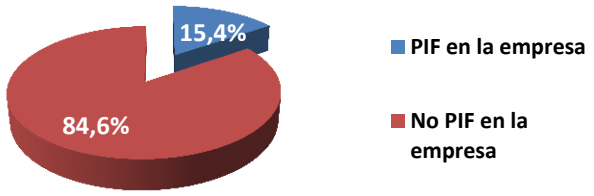
[355] AMFE son las siglas de Análisis Modal de Fallos y Efectos, que podríamos considerarla como una metodología de investigación DAFO (debilidades/fortalezas/potencialidades). Se centra en el análisis y estudio de las partes de un «futuro producto» (diseño) y de su producción aparejada, para comprobar qué errores podrían producirse y las causas y/o efectos derivados de los errores encontrados. Es una actuación previa al inicio de un proceso productivo novedoso. Permite cuantificar y evaluar los riesgos en los errores de la producción/productos y podríamos asociarla a las técnicas de calidad en las empresas. Información extraída de la Web de la Asociación Española para la Calidad (www.aec.es).

[356] El *Certificado de Aptitud Profesional* o CAP es una formación obligatoria solicitada a todos aquellos conductores profesionales de vehículos destinados al transporte de viajeros o mercancías por carretera. Viene regulado en el *Decreto 1032/2007, de 20 de julio, por el que se regula la cualificación inicial y la formación continua de los conductores de determinados vehículos destinados al transporte por carretera*, derivada de ordenamientos de carácter europeo (Directiva 2003/59/ CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de julio de 2003). El objetivo sería conseguir que los conductores profesionales estuviesen más y mejor cualificados y adaptados a los nuevos requerimientos del mercado, y sobre todo, adquiriesen mayores nociones de calidad en el transporte y de seguridad en el tráfico y en la conducción. Datos extraídos de: "Aclaraciones sobre el CAP – Formación inicial y continua", documento en línea de sindicado de CC. OO. URL: http://www.fsc.ccoo.es/comunes/recursos/15561/doc18939_Aclaraciones_sobre_el_CAP.pdf

E3 - *"permisos de formación (...) poca incidencia, muy poca"* (E3)

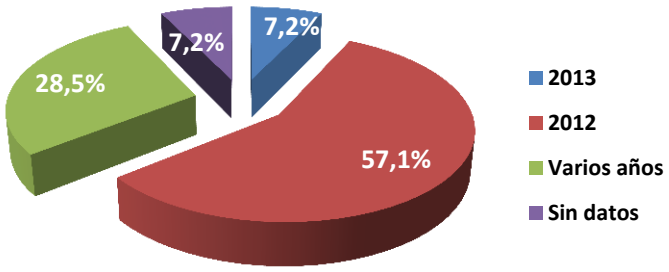
E6 - *"Estiven nunha charla fai un ano e pico de Telefónica en Vigo, dun xerente de Telefónica en Vigo. 75.000 traballadores aproximadamente entre Europa e América nesa empresa... Bueno pois creo que había 62 permisos individuales ese ano".*

Efectivamente, los datos de la gráfica situada a la izquierda no dejan lugar a dudas en relación a las informaciones de los expertos, pues solamente un 15,4% de las empresas señalan que sí se ha concedido algún PIF desde el año 2010, mientras que una amplia mayoría, un 84,6% indica una respuesta negativa.



Gráfica 42. Porcentaje de empresas con/sin PIF concedidos desde el año 2010. Fuente: elaboración propia

De ese pequeño porcentaje afirmativo, hemos realizado otra distribución de carácter porcentual (Gráfica 43) de cara a ahondar más en los datos, en base al ***año*** de concesión. Vemos pues como de ese porcentaje afirmativo de casos, un amplio 57,1% señala que se han concedido PIF en el año 2012 y un 7,2% indica que esta concesión se produce en el año 2013.



Gráfica 43. Distribución porcentual de empresas que han señalado concesión de PIF (desde 2010) según el año de concesión. Fuente: elaboración propia

Un 28,5% de los participantes con respuesta afirmativa indica que son varios los años y, en consecuencia, varios los PIF que se han concedido. Mientras un 7,2% señala que sí les han concedido PIF pero no obtenemos respuesta del período anual concreto.

Asimismo, hemos preguntado por la ***cantidad de Permisos concedidos.*** Hemos establecido los datos obtenidos en un primer momento de manera escrita gráficamente, para una mejor clarificación de las informaciones. La mitad de los casos que componen ese 15,4% aludido anteriormente han indicado la concesión de entre 1 y 10 PIF, dependiendo del año. Por su parte, ese 28,5% recogido en la gráfica anterior aluden a la concesión de Permisos para distintos períodos anuales. Dos casos concretos, en lugar de número de Permisos, hablan de la cantidad monetaria recibida[357]: "7488,23 €" y de "1600€", respectivamente. Todo ello nos lleva a suponer que el número de PIF concedidos en el primer caso es mayor que en el segundo. Y, finalmente, aparece un caso «descolgado» del cual no disponemos datos precisos.

[357] Conviene recordar que los Permisos Individuales de Formación estaban sujetos, en la fase de cumplimentación de cuestionarios, a bonificaciones para la Formación en el Empleo.

Conviene que analicemos aquellas empresas que dicen haber recibido varios PIF a lo largo de varios períodos anuales. En la tabla que mostramos a continuación, vemos dicha distribución, perteneciente a ese 28,5% (Gráfica 43).

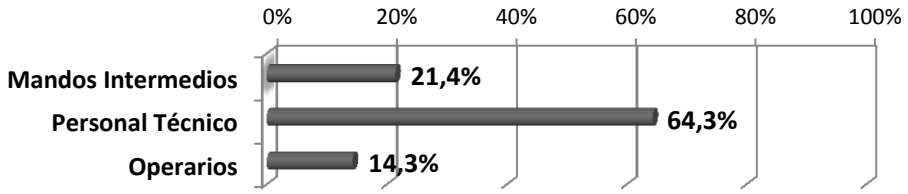
CASO	2010	2011	2012	2013	2014
13	15	21	14	23	
26	2	2	2	2	
58		2	3		
105		1			1

Tabla 83. Casos que señalan varios Permisos Individuales de Formación a lo largo de distintos períodos anuales. Fuente: elaboración propia.

La distribución en la tabla se ha realizado de más a menos PIF señalados. Así, observamos que es el caso número 13 (empresa perteneciente al sector secundario) aquel que despunta con respecto al resto de empresas en cuanto al número de PIF concedidos, seguido del caso número 26 (perteneciente al mismo sector), aunque este ya con un menor número de concesiones, comparativamente hablando. En ambos las concesiones se producen desde el período por el que se consulta (2010), sin señalar nada para el año 2014, pudiendo entender la ausencia de datos en base a dos vías: porque no se han solicitado o porque aún no disponían de la respuesta por parte del organismo competente al respecto para la bonificación en el momento de la consulta.

En los otros dos casos (58 y 105) vemos que las concesiones –y por consiguiente entendiendo así las solicitudes– se producen de manera más esporádica y en menor medida. La empresa 58 pertenece al sector de la construcción y el caso 105 estaría enmarcado en el sector terciario.

En esta misma línea, a la totalidad de casos que han respondido afirmativamente acerca de la concesión de PIF les hemos preguntado ***qué categoría o nivel de responsabilidad es el que más solicita estos Permisos***.

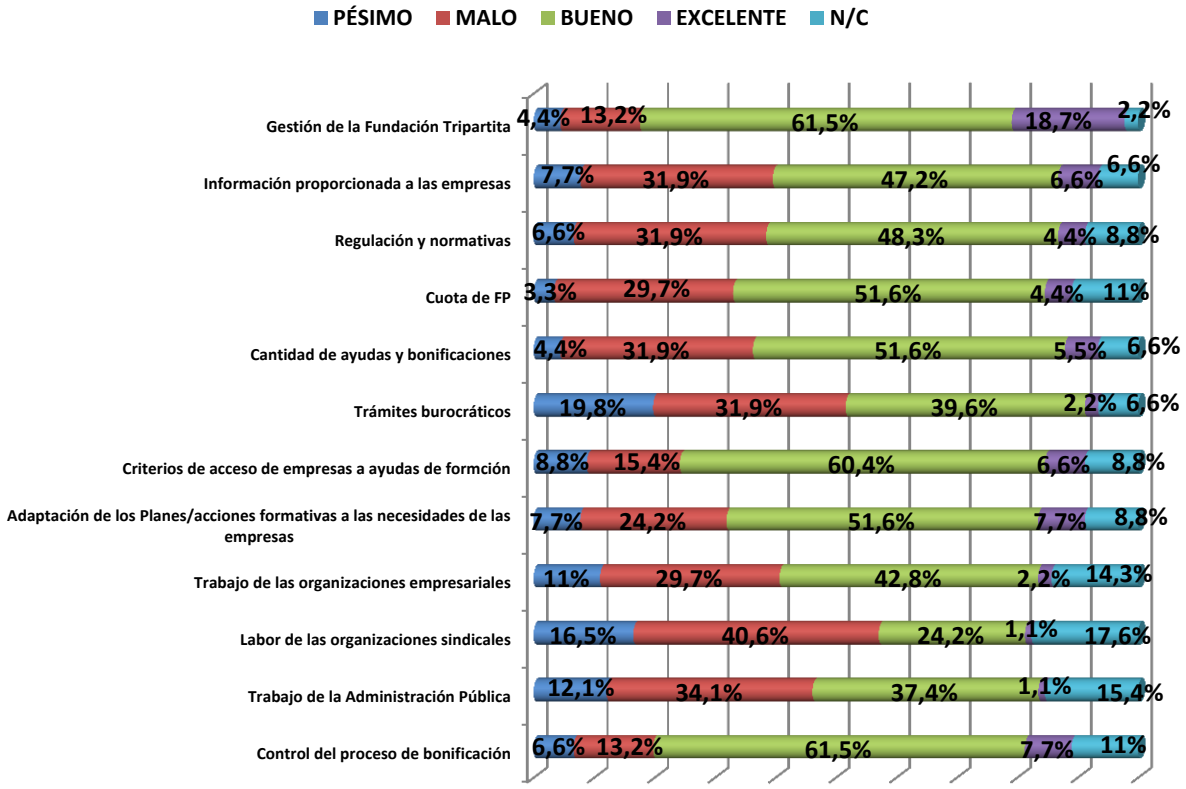


Gráfica 44. Distribución porcentual de las respuestas según el nivel de responsabilidad que más solicita los Permisos Individuales de Formación. Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, son tres los grupos representativos de este tipo de Permisos de Formación. Según un 64,3% de los participantes encuestados al respecto, el *personal técnico* es el colectivo que más los solicita, seguido de los *mandos intermedios*, tal y como asegura un 21,4% de los encuestados. Los *operarios* se situarían como el tercer y último colectivo que suele solicitar los Permisos Individuales de Formación. Ninguno de los encuestados ha señalado ni a la dirección ni al personal administrativo. Si tenemos en cuenta la finalidad de estos Permisos podría explicarse que sean los operarios y el personal técnico los que pidan la realización de esta formación pues está asociada a la obtención de titulaciones oficiales. Recordemos que eran dos de los colectivos que no poseían titulaciones oficiales de carácter universitario y ello podría justificar, en parte, su mayor presencia en esta cuestión. No obstante, no está tan clara la

situación de *mandos intermedios*, un nivel de responsabilidad dentro de las empresas caracterizado por poseer titulaciones universitarias de partida.

Finalmente, en lo que se refiere al *sistema de Formación para el Empleo*, solicitamos a los participantes que valoraran doce aspectos que creíamos que sintetizaban las características y la gestión de dicho sistema. Al analizar esta variable, podemos contrastar las aportaciones que el grupo de expertos nos ha proporcionado con respecto a los **agentes e instituciones responsables** de la gestión de la formación continua, pues en el cuestionario tratamos de integrar esta cuestión al plantear este ítem. Grosso modo, la valoración de las empresas ha sido «buena» (Gráfica 45), aunque sin despuntar aquellas calificaciones más extremas. En esta misma línea se posicionan los expertos consultados, quienes coinciden en destacar que la labor de los implicados en la gestión de la FPE ha sido adecuada. Sin embargo, percibimos una cierta tendencia de los entrevistados a decantarse por determinados colectivos, normalmente en los que ellos mismos se enmarcan. Por ello, analizaremos una por una las diversas proposiciones sugeridas en el ítem del cuestionario tratando de contrastarlas con las aportaciones de los expertos participantes en la investigación.



Gráfica 45: Distribución porcentual de la valoración de los aspectos sobre el Sistema de Formación para el Empleo. Fuente: elaboración propia

Primeramente, solicitamos se valorase la *gestión de la Fundación Tripartita*. Para una amplia mayoría de las empresas que han realizado formación ajustada a este sistema –un 61,5%–, la gestión de esta entidad es buena y para un 18,7% es excelente. Recordemos que el patronato de esta Fundación acoge a una representación de agentes sociales (sindicatos y patronal) y del propio gobierno –de ahí su carácter tripartito–. Sin embargo, solamente se centra en ciertas funciones de la formación continua, no en todas. Las buenas valoraciones en cuanto a la corresponsabilidad compartida por el conjunto de implicados es una idea

defendida por el experto 1, quien indica que tanto la empresa, las organizaciones sindicales y empresariales y el gobierno son *"corresponsables"* de la formación continua. Añade en sus consideraciones otro elemento que nos parece interesante subrayar: los «trabajadores». A este respecto dice que *"Todos son corresponsables da formación, engadiría tamén aos propios traballadores. É preciso a participación de todos estes entes, aínda que dende distintos planos ou ámbitos de actuación"*. La importancia concedida al colectivo de trabajadores también es compartida por el experto 7 para el cual el trabajador *"(...) é unha parte fundamental dos recursos da empresa (...)"*.

El entrevistado número 8 también señala que en la gestión de la FC *"(...) la responsabilidad es compartida..."*, aludiendo igualmente al colectivo de los trabajadores y al cuidado concreto que es necesario tener con ellos: "*(...) cuando hablamos de la empresa, hablamos de empresarios y trabajadores. (...) un empresario puede sentirse muy responsable y hacer un plan de formación estupendo, que si sus trabajadores no se ven implicados, pues no va a tener ningún impacto".* Además señala una serie de dificultades que podrían sucederse si algunos de los responsables no actuaran, ya que *"(...) es cierto que sin organizaciones empresariales y sin sindicatos y sin gobierno lo tendrían muy, muy complicado, sobre todo determinadas empresas que por tamaño, lo tienen complicado. O por desconocimiento. O porque su circunstancia en ese momento no le permite acceder a la formación (...). Yo creo que aquí las organizaciones empresariales y las organizaciones sindicales hacen ese papel de interlocución porque recogen y representan las necesidades de todos los sectores"* (E8).

En segundo lugar, solicitamos a los responsables de formación que valorasen la *información que se hace llegar a las empresas*. Un 47,2% dice que esta información podría calificarse como buena aunque no muy alejado se sitúa un 31,9% de los participantes que indican que la información que reciben sobre el sistema de formación para el empleo es mala. Algo similar ocurre con el tercer aspecto, la *regulación y normativas*, vista como buena por un 48,3% de la muestra aunque también se percibe como mala por el 31,9%.

Por su parte, tanto la *cuota de Formación Profesional* como la *cantidad de ayudas y bonificaciones* son calificadas de buenas por un 51,6% de los encuestados. Pero la segunda valoración más alta para ambos aspectos es negativa, con un 29,7% y un 31,9% respectivamente que indican su mala valoración.

Los *trámites burocráticos* quizás sea el aspecto en el que existe un cierto equilibrio entre el porcentaje de empresas que lo valora como un aspecto bueno o que funciona bien, con un 39,6%, y aquel porcentaje de responsables que indican que es una cuestión mala o de mal funcionamiento, concretamente un 31,9%.

A los *criterios de acceso de las empresas a las ayudas de formación* se les otorga una buena valoración, según manifiesta un 60,4% de encuestados. Este aspecto destaca por encima de los restantes en cuanto a estas valoraciones. También se aprecia como una buena cuestión la *adaptación de los planes y/o acciones propuestas* desde el Sistema de FPE *a las necesidades de las empresas.* Lo valoran así un 51,6% frente a un 24,2% que indica que es un aspecto malo, porcentaje muy por debajo.

Nos pareció oportuno también conocer qué valoraciones otorgaban los RRFF a los agentes implicados en la formación continua. Así, la *labor de las organizaciones empresariales* está bien valorada, pues un 42,8% de éstos responsables así lo recalca, y solamente un 29,7% señala que es algo malo. Sin embargo, la *labor de las organizaciones sindicales* sí que recibe una mala valoración, con un 40,6% de la muestra que así lo señala. En el lado opuesto se sitúa un 24,2% de encuestados que afirma que su trabajo es bueno. Vemos, pues, una inversión en las apreciaciones de los participantes respecto a la gestión

de los interlocutores sociales. Recordemos que es el ámbito empresarial quién valora a unos y otros por lo que sería muy interesante conocer la opinión al respecto de miembros del sector sindical.

En relación esto, la mayor parte de los expertos han venido señalando que la corresponsabilidad compartida es lo mejor para la formación en las empresas, como hemos visto, si bien ciertos entrevistados han sugerido que el papel de algunos agentes debería preponderar por encima de otros, o incluso ser «exclusivo» en aras de mejorar el sistema. El experto 4 es un buen ejemplo de ello. En un análisis profundo desde los preceptos del modelo productivo existente, establece que las responsabilidades darían un giro radical. Está de acuerdo con el término de «labor compartida» pero que en función del modelo económico las responsabilidades cambian: *"Yo creo que sería una labor de todos a no ser que exista un neoliberalismo puro. (...) si la cuestión es absolutamente liberal (...) la empresa debería de ocuparse y nadie más (...) de plantearse los procesos formativos necesarios para mejorar la producción"* (E4). Entonces sería la empresa la que, amparada en un modelo económico liberal, se encargase única y exclusivamente de *"(...) sus propios procesos formativos (...)"* y de *"(...) saber hacia dónde se dirige y no pedir ayudas de ningún tipo"*. Hace también una afirmación que inquietaría a más de uno cuando señala que podría existir un *"entramado de intereses"* (E4) presentes en la formación continua, razón por la cual su gestión es llevada a cabo por diferentes agentes.

Un argumentario similar (alrededor de un modelo financiero o económico) es el que esgrime el experto 7. Sugiere que si no hubiera sobre la mesa una formación subvencionada o bonificada, debería responsabilizarse de la formación *"(...) a empresa co traballador; coparticipando co traballador..."*. Ahora bien, en el caso de que intervenga el Estado, como ocurre en el modelo español, este experto indica que debe ser la Administración: *"(...) Quen (...) debe responsabilizarse da formación que existe no estado, que é a subvencionada? (...) Se che respondo ideoloxicamente, creo que o Estado; ten que funcionar o Estado"* (E7). Quisimos entonces profundizar en esta respuesta, obteniendo una reflexión de marcado carácter político que, en buena medida, transforma sus planteamientos y da buena cuenta de sus posicionamientos: *"(...) Pero se analizo un pouco a resposta ideolóxica (...) digo... «si, pero se o estado é do goberno do Partido Popular que lle entrega a formación á Igrexa... que formación imos a dar ao traballadores?». Pois unha formación absolutamente parcial dunha ideoloxía. Entón empézanme a tremer as miñas concepcións ideolóxicas...* (E7). Llegados a este punto de la conversación resume sus palabras diciendo que para él "(...) *na formación teñen que, digamos que, responsabilizarse os axentes sociais. Se fose outro o contexto político, o Estado. E da formación da empresa ideal, a empresa, co participando co traballador* (E7).

En el caso del informante número 3 se observa claramente la elección por unos colectivos cuando dice "(...) *Yo no creo que ni empresarios, ni asociaciones de empresarios, ni sindicatos deban dedicarse a la formación. Yo creo que no es su objetivo. Su objetivo es defender, en los sindicatos a sus trabajadores; y los empresarios a sus asociados"*. Por tanto expresa que *"quien se debe responsabilizar de la formación son las empresas y especialistas en formación, nada más"* debido a que éstos conocen de primera mano el sistema y el proceso formativo: *"(...) la impartición de la formación debe ser a través de los profesionales de la formación, que para eso se formaron y a eso se dedican"* (E3). Menciona explícitamente a los «profesionales de la educación» pero al dar su punto de vista únicamente se centra en la fase de impartición del proceso formativo, sin hacer referencia a otras fases o procesos implicados en la gestión general y global de la FC.

El entrevistado 4 también apoya –en parte– este punto de vista al decir que "*(...) tampoco se debe entender que (...) el objetivo del sindicato es dar cursos, porque la formación no es dar cursos (...). Entonces si nos planteamos que el sindicato va a ganar dinero dando cursos o va a recibir subvenciones para dar cursos, aquí ya empezamos la perversión"*. Si bien es cierto que solo centra su discurso en uno de los agentes implicados (sindicatos) no lo es menos que, efectivamente, la labor principal del agente al que se refiere no es la formación continua en sí misma.

El experto número 5.1 tiene claro que el principal gestor de la FC debería ser *"(...) la empresa..."* Los trabajadores y los empresarios –junto con sus representantes– constituyen los principales garantes de la FC para el experto 6 debido a que son directamente *"(...) os que participan na negociación colectiva. Os traballadores e os seus representantes e os empresarios e os seus representantes"* (E6). También porque *"(...) mentres non se poñan de acordo os dous, estamos jodidos (...) Polo tanto eu digo que non hai nada mellor que a través da negociación colectiva, a través do Convenio Colectivo da empresa, do sector ou tal, pois que os traballadores ou quen os represente e os empresarios ou quen os represente, se poñan de acordo e se convertan en responsables directos do proceso de formación.* Para este informante, sin los acuerdos que puedan alcanzar no se podrán llevar a cabo muchas de las iniciativas en materia laboral.

Nos quedaría conocer qué valoración otorgan los participantes en esta investigación en cuanto al *trabajo de la administración pública*. Las respuestas de los responsables de formación muestran de nuevo un equilibrio entre aquellas empresas consultadas, que dicen que es bueno (un 37,4%) y aquellas que indican que es malo (un 34,1%). Determinados expertos han considerado que la Administración tiene una labor relevante en la formación al convertirse en «facilitador» de todo el proceso, por el lugar que ocupa: *"(...) es necesario el Gobierno, porque tiene que regular, tiene que ordenar, tiene que situar a todos los actores en la mesa y darles un papel para que la obra se pueda hacer"* (E8). Además, el experto 5.2 critica la actuación de otros involucrados: *"El gobierno, yo lo tengo muy claro. (...) Los demás son «chupópteros» (...). Y encima ciertos sindicatos sólo se acuerdan de la formación en épocas clave: cuando hay una pequeña elección o una pequeña... Si no, aquí no se acuerda nadie de nada, ¿eh? Formación o... dónde, cuándo, cómo... No. Son como los partidos políticos"* (E5.2). Los expertos de la entrevista 5 concuerdan en que la multiplicidad de colectivos implicados dificulta todo el proceso y las decisiones al respecto: *"Cuántos menos pasos, mucho mejor (...) Cuantos menos intervengan..."* (E5.1) / *"Cuántos menos pasos es más directo..."* (E5.2).

Cierto es que *"(...) la Administración hace una propuesta de cuáles son para ella los cursos o las acciones formativas prioritarias por sectores y por comarcas (...)"* (E8), sin embargo, esto no es su labor exclusiva. Otros agentes también lo hacen, como explica el experto 8 (procedente del ámbito empresarial), al señalar que *"ponemos propuestas encima de la mesa, nos sentamos en el ámbito del diálogo social para hablar de medidas directas sobre sectores determinados"* y que se toman decisiones según la información que tienen: "*...pues nosotros a eso decimos «pues sí», «no», «aquí en este sector se echa en falta que haya una acción formativa en determinada dirección...»"* (E8).

Si atendemos a la Gráfica 45 son muy llamativos los elevados porcentajes que aparecen en la respuesta «N/C». Esto podría significar que, o bien los encuestados no tienen muy claro el entramado de la FPE (o incluso la labor de los implicados), o bien, no han querido «mojarse» en estas consideraciones. De hecho, si echamos un vistazo a los porcentajes de valoración de la labor de las instituciones implicadas veremos que son los más elevados del conjunto de aspectos propuestos en este ítem del cuestionario. Un 17,6%

de los encuestados no sabe qué papel juegan los sindicatos y un 15,4% tampoco sabe qué rol desempeña la Administración. Más bajo es, de manera obvia, el porcentaje de aquellos participantes que no saben qué tareas realizan las organizaciones empresariales, con un 14,3%.

Finalmente, en este ítem propusimos la apreciación del *control de todo el proceso de bonificación*. Es destacable la buena valoración recibida por la mayoría de los RF participantes, concretamente un 61,5%. Solamente un escaso 13,2% señala que este control es malo. El tópico del control también es señalado por los expertos, aunque no precisamente en lo que respecta a las bonificaciones. Por ejemplo, el experto 3 concede a las organizaciones empresariales y sindicales el rol de «controladores» de la calidad de la formación continua: *"(...) yo creo que tanto empresarios como sindicatos deberían velar por la calidad de la formación y porque (...) llegue en condiciones de calidad y (...) de aprovechamiento para los trabajadores, pero no impartir la formación"*.

Si nuestro análisis se centra en qué aspecto recibe la mejor y la peor valoración por parte de las empresas, obtendríamos la siguiente lectura: los *trámites burocráticos* son sin duda alguna el aspecto peor valorado (un 19,8% de los participantes lo valoran como «pésimo»). Esto contrasta las afirmaciones del entrevistado 8 quien señala avances en la «gestión burocrática» de la formación continua debido a las herramientas informáticas y técnicas puestas a disposición de las empresas por parte de la Administración. Esto nos lleva a pensar que, a pesar de las mejoras realizadas en torno a la burocracia, aún queda mucho por recorrer n cuanto a facilidades para la implicación de las empresas en el modelo de FC en España.

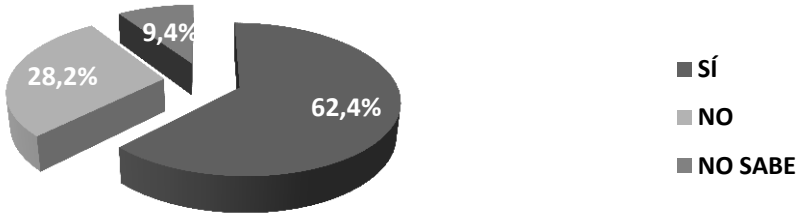
Por otro lado, la *labor de las organizaciones sindicales* es el dato que arroja la segunda peor valoración, acumulando un porcentaje del 16,5% de responsables de formación que así lo piensan.

Las calificaciones más positivas en términos de «excelente» se acumulan en el dato relativo a la *gestión de la Fundación Tripartita* en donde encontramos un 18,7% de encuestados que lo pone de manifiesto, muy por encima de cualquier otro aspecto valorado con este calificativo.

Por otro lado, si atendemos a las afirmaciones expuestas por los expertos participantes, los principales responsables y los que deberían llevar la «voz» cantante en la formación continua serían las empresas –empresas de formación en el caso del experto 3– y la Administración, otorgándole (por parte de algunos expertos) el control de todo el proceso de gestión y organización general del subsistema de *formación para el empleo* y de la FC en particular (*"Digamos que el control por parte de la administración (...)"* - E3; *"(...) responsabilidade de controlar, por parte da Xunta de Galicia"* - E6).

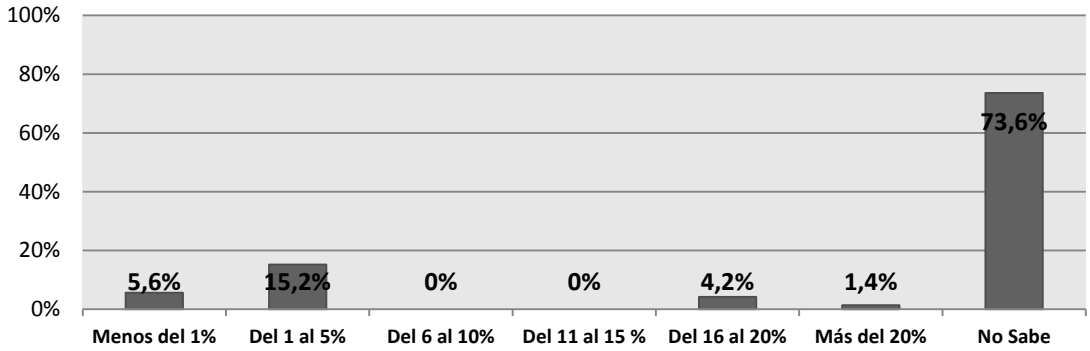
6.2.1.4 Recursos y medios que facilitan el desarrollo de la formación en la mediana y gran empresa gallega

En relación con este apartado, primeramente preguntamos sobre el **presupuesto de la empresa dedicado a formación**, concretamente si se destinaba parte del mismo a esta labor. Tal y como podemos observar en la siguiente gráfica, una amplia mayoría de las empresas participantes en esta investigación dedican parte de su presupuesto a las acciones de formación que se desarrollan en la misma, concretamente un 62,4%. Por su parte, un 28,2% de los participantes señalan que no dedican presupuesto alguno a la formación que desarrollan, mientras que un 9,4% de la muestra señala que "no sabe" si se dedica o no parte del presupuesto a la formación en la empresa.



Gráfica 46. Distribución porcentual en función de si la empresa destina o no presupuesto a la formación. Fuente: elaboración propia

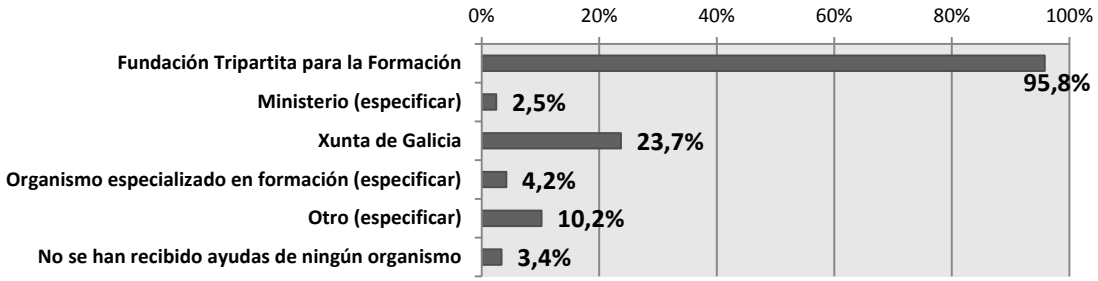
A ese 62,4% les preguntamos además, la **cantidad del presupuesto** (en forma de porcentaje) **destinado** al desarrollo de la formación.



Gráfica 47. Distribución porcentual de la cantidad del presupuesto de la empresa que se dedica a la formación según los participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia

Una amplia mayoría de los responsables de formación consultados no está al tanto de cuánto del presupuesto de la empresa se destina a la formación, concretamente un 73,6% de ellos. Resulta un dato bastante llamativo al respecto ya que un buen diseño de la formación se asienta en saber de qué discursos disponemos y cómo los vamos a utilizar. Ese 26,4% restante sí que conocería la cantidad presupuestal dedicada a las iniciativas formativas. Destaca, como se puede apreciar en la gráfica anterior, el grupo que acumula al 15,2% de los participantes que destina *entre un 1% y un 5% del presupuesto*, seguido de un 5,6% que señala que se aportaría *menos de un 1%*. De la muestra de empresas participante, un número irrisorio dedicarían las cantidades presupuestarias más elevadas a la formación que se desarrolla en las mismas, concretamente un 4,2% destinaría entre un 16% y un 20%; mientras, únicamente un 1,4% de la empresas participantes aportarían más de un 20% de su presupuesto propio para la función de formación dentro de las mismas. Ya hemos comprobado al inicio de este capítulo que la mayor parte de las empresas participantes en nuestra investigación se caracterizan por tener un tamaño mediano. Por lo que no es de extrañar que las empresas que dedican más del 16% e incluso del 20% de su presupuesto se sitúen entre los 50 y los 199 empleados, aunque también se incluyen aquí otra con mayor tamaño.

Por otra parte, se les preguntó a los responsables de formación que han participado en la investigación si habían recibido algún tipo de **ayuda, subvención o cualquier otra aportación procedente de diversos organismos** para la puesta en marcha de la formación dentro de las empresas.



Gráfica 48. Distribución porcentual de respuestas sobre recepción de ayudas u otras aportaciones procedentes de diversos organismos para el desarrollo de la formación. Fuente: elaboración propia

Es la *Fundación Tripartita* la entidad que más gestiona las posibles aportaciones que solicitan las empresas para la puesta en marcha de la formación. Le sigue la Xunta de Galicia, con un 23,7% de las respuestas, situándola como la segunda entidad de la cual las empresas pueden recibir aportaciones. En porcentajes más bajos de respuesta (10,2%), se situarían *otras entidades u organismos*.

	OTRO ORGAMISMO MENCIONADO
CASO 2	Gerencia del Sector Naval
CASO 14	Sindicatos
CASO 22	No dato
CASO 23	Gerencia Sector Naval
CASO 25	Gerencia del Sector Naval y FREMAP
CASO 36	IGAPE
CASO 56	GSN (Gerencia del Sector Naval)
CASO 79	Crédito a la formación Seguridad Social
CASO 92	La Fundación Tripartita gestiona el crédito existente. No nos ha concedido ayudas
CASO 94	Fondo Social Europeo (Gerencia Sector Naval)
CASO 99	Asociaciones de Ingeniería
CASO 105	Fondo Social Europeo y Cámaras de Comercio

Tabla 84. Casos de la muestra participante de empresas que señalan otro organismo como aportador de ayudas para la formación y organismo citado. Fuente: elaboración propia

Podemos comprobar que las entidades se vinculan con el sector o actividad propia de la empresa (véanse casos 2, 23, 25, 36, 56, 94 y 99). Otros participantes señalan al FSE y de manera puntual hay quien indica otras entidades como los sindicatos (caso 14), la Seguridad Social a través de sus créditos para la formación de demanda (caso 79) o las cámaras de comercio (caso 105). Uno de los participantes, concretamente el caso 92 nos indica que la Fundación Tripartita no les ha concedido ayudas sino que les gestiona el crédito existente. Finalmente, también se han dado casos en los que no se ha hecho mención a ninguna entidad u organismo concreto a pesar de haber marcado esta opción (caso 22).

Por otro lado, es un 4,2% de los participantes los que señalan otros *organismos especializados en formación* (diferentes de los anteriores, entendemos).

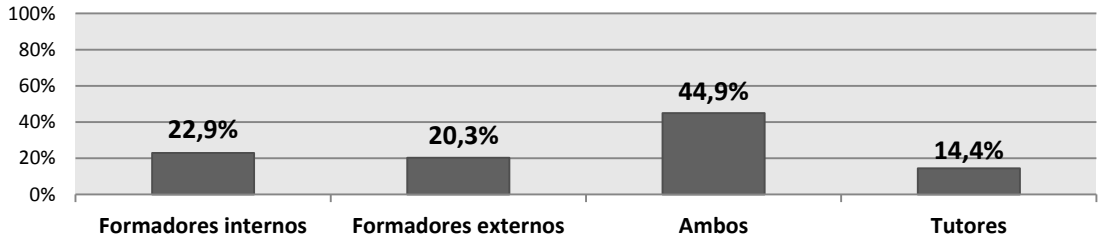
	ORGANISMO ESPECIALIZADO EN FORMACIÓN
CASO 1	Fondo Social Europeo
CASO 22	No dato
CASO 24	Cámara Minera
CASO 25	AIMEN (Asociación de Investigación Metalúrgica del Noroeste)
CASO 114	No dato

Tabla 85. Casos de la muestra participante que señalan otro organismo especializado en formación como aportador de ayudas para la formación y organismo citado. Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, no existe una coincidencia como sucedía con anterioridad en cuanto a las entidades mencionadas. Uno de los casos sitúa al Fondo Social Europeo como organismo especializado en cuestiones de formación (caso 1), pues así lo menciona en este apartado del instrumento de investigación. Otro de ellos (caso 24) menciona la Cámara Minera y otro más (caso 25) la asociación AIMEN. Otros no han aportado dato alguno (caso 22 y caso 114). También es necesario destacar que tanto el participante número 22 como el 25 aparecen en ambas tablas explicativas anteriormente vistas ya que señalan las dos opciones en el cuestionario.

Por su parte, un 2,5% de la muestra participante, ha señalado a un Ministerio como entidad aportadora de ayudas para la formación. Solamente dos casos que han marcado esta opción (caso 51 y 53) aportan datos concretos. El primero hace mención al Plan de Competitividad del año 2009, mientras que el segundo alude al Ministerio de Industria. Hemos revisado el Plan de Competitividad del año referenciado, contrastando la actividad a la que se dedica la empresa que configura el caso número 51. En este caso, se trata de un Plan del Ministerio de Industria igualmente, por lo que podemos adscribirlo al mismo.

Además de indagar en los recursos presupuestarios, hemos preguntado a los participantes por los **recursos (personales, espaciales y materiales)** de que disponen las empresas, tanto en los cuestionarios como en la propia entrevista a expertos. En esta última se han aludido a multitud de ellos por lo que intentaremos hacer una comparativa al tratarlos en el análisis que realizamos a continuación.



Gráfica 49. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de recursos personales. Fuente: elaboración propia

En el apartado de ***recursos personales***[358] hemos incluido a los formadores y tutores de las empresas. Si analizamos los datos obtenidos respecto de los recursos personales (Gráfica 49), en la mayor parte de los casos participantes existen dos tipologías de formadores, tanto externos como internos, según indica un 44,9% de la muestra. En lo que respecta a los *formadores internos*, disponen de los mismos (sin la presencia del otro colectivo de formadores) un 22,9% de los participantes, mientras que la exclusividad de *formadores externos* se produce en un 20,3% de los casos. En un porcentaje menor, un 14,4%, se sitúan los participantes que han indicado que disponen de *tutores* dentro de la empresa.

Nos parece necesario añadir aquí varias cuestiones aportadas por los expertos consultados respecto de los formadores en las empresas. En primer lugar, las variaciones en su situación y actuación con respecto a los cambios en torno a muchos factores sociales,

[358] Sabemos que es un colectivo que ha podido quedar «descolgado» o con un tratamiento muy superfluo en la investigación (aunque sabemos de la imposibilidad de abarcar todos los detalles presentes en un estudio enmarcado en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación). Para paliar esta carencia en nuestro estudio, tanto en el cuestionario como en la entrevista –sobre todo en esta última– se han incluido alusiones directas a los formadores para tratar de visibilizarlos y tener una perspectiva inicial de su situación en este estudio. Consideramos que la cuestión de los formadores en las empresas sería un tema muy rico para la realización de otra serie de investigaciones en mayor profundidad.

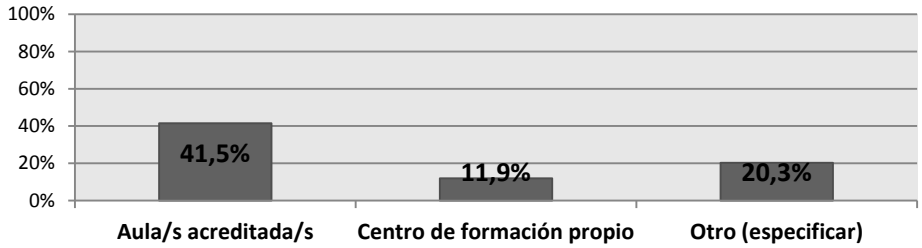
pero sobre todo a raíz de la introducción de las herramientas tecnológicas: *"(...) estas herramientas, que no van a sustituir a la persona lo que pasa es que la persona, el formador dará clase presencial como una especie de premio"* (E4). No cambian las bases didácticas pero sí lo hacen las formas y las vías mediante las cuales trasladar el conocimiento a educandos: *"(...) Vais a ser formadores de otra manera. Yo creo que la formación que se augura (...) es una formación muchísimo más dinámica, muchísimo más centrada en el puesto de trabajo, en la actividad de la persona y por supuesto, con unos métodos y con unos medios que no tienen nada que ver con los que hemos visto hasta hace pocos años"* (E4).

En segundo lugar, la transformación del rol profesional del formador: *"(...) Yo creo que el formador ya se ha convertido en un prescriptor; el buen formador debe ser un buen prescriptor: aquel que receta lo que cree conveniente como mejor solución a un determinado problema"* (E4) / *"(...) el formador debe prescribir: «Pues mira, de acuerdo con tu problema, con el problema que me planteas te prescribo, te sugiero que tomes esta decisión». Quiero decir que como formador debes actuar como consultor (...)"* (E4). Y la tarea de "prescripción" supone, a todos los puntos de vista, un gran conocimiento por parte del formador, tanto del escenario profesional como de todos los aspectos implicados en la formación: teorías y modelos, metodologías (*"Yo soy muy del "método", a mí me parece didácticamente que el método es la piedra clave de los procesos formativos"* – E4), prácticas, herramientas disponibles..., sin olvidarnos del colectivo profesional al que se dirige la actuación didáctica: *"tú sugieres y prescribes una serie de soluciones a los problemas que te plantean. Entonces, deberíamos conocer las cosas prácticas para poder aplicarlas (una especie de vademécum) y poder aplicar esas prácticas a determinados problemas que surgen, teniendo en cuenta que ningún problema es igual a otro y que hay muchas variables que muchas veces no te cuentan"* (E4).

Precisamente, el formador, como agente educativo debe adaptar su práctica diaria a los cambios y saber encauzar los beneficios que las TIC otorgan al alumnado. Así, las herramientas tecnológicas suponen mayores posibilidades de acercarse a la práctica real en los procesos de formación en el empleo: *"ojalá hubiéramos tenido cuando yo estudié Enfermería los medios que hay ahora (...). Claro, cuando tú entras en "Youtube" y ves o en cualquier programa y ves cómo late el corazón y cómo ese latido se traduce en una línea isoeléctrica... ¡Bueno, esto es una maravilla!"* (E4).

Y finalmente, la experiencia es un factor clave para los profesionales de la formación, cuya labor irá evolucionando cara cotas de mayor calidad y sabiduría (*"...Es decir, el proceso de formación sabes que es un proceso integral, holístico, amplio, donde hace falta un profesional que peine canas..."* E4). En las empresas, esta experiencia marca la diferencia a la hora de seleccionar a formadores de la propia plantilla: *"lo hicieron por orden de antigüedad (...) en la empresa. (...) Gente que tuviera dotes quizás de... para poder hablar con la gente"* (E5.2) / *"(...) impartimos durante varios años esos cursos (...)"* (E.5.1). La calidad de expertos estaría reconocida con una formación determinada, imaginamos que en el caso del sector del metal, como indican los integrantes de la entrevista número 5: *"para poder alcanzar la categoría de "expertos" hay que hacer un cursillo de formación aparte"* (E5.2).

En cuanto a los ***recursos espaciales***, en los cuestionarios hemos preguntado por la existencia de dos lugares principales para la formación en las empresas, las aulas acreditadas –según la normativa– y los centros propios de formación, aunque también hemos añadido una opción para la integración de algún que otro recurso espacial que no se haya contemplado.



Gráfica 50. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de recursos espaciales. Fuente: elaboración propia

La existencia de aulas acreditadas es un hecho bastante destacable pues un 41,5% manifiesta que disponen de, al menos, un aula acreditada. En la tabla siguiente reflejamos también la existencia de este tipo de recurso pero serían aulas sin acreditar. Catorce empresas señalan específicamente que poseen aulas de este tipo, mientras que otras mencionan centros de formación, suponemos que con características distintas a las de la opción de respuesta planteada en el cuestionario.

	RECURSO ESPACIAL
CASO 3	Aula sin acreditar
CASO 7	Aula de formación concertada
CASO 9	Centro de Formación
CASO 16	Aula de Formación
CASO 21	Aulas propias sin acreditar
CASO 22	Aulas Formación
CASO 32	No dato
CASO 47	Aula de Formación
CASO 53	Talleres/Escuelas Métier / Áreas Informativas / Islas de Formación
CASO 55	Aulas sin homologar
CASO 64	Aulas de formación en el propio centro de trabajo
CASO 66	Instalaciones apropiadas
CASO 70	Locales de empresa
CASO 76	Aula de formación
CASO 84	Convenios de colaboración para utilización de aulas en el Edificio Cersia
CASO 92	Sala de Reuniones. Bancos de Formación. Simuladores
CASO 94	Se imparten cursos en nuestras instalaciones
CASO 100	Sala de Juntas
CASO 101	Aula de Formación
CASO 103	Aula para formación
CASO 104	Aulas no acreditadas
CASO 108	Aulas en nuestras instalaciones
CASO 112	Externos
CASO 114	Centros de formación específica

Tabla 86. Casos de la muestra participante que señalan otros recursos espaciales para la formación existentes dentro de las empresas. Fuente: elaboración propia

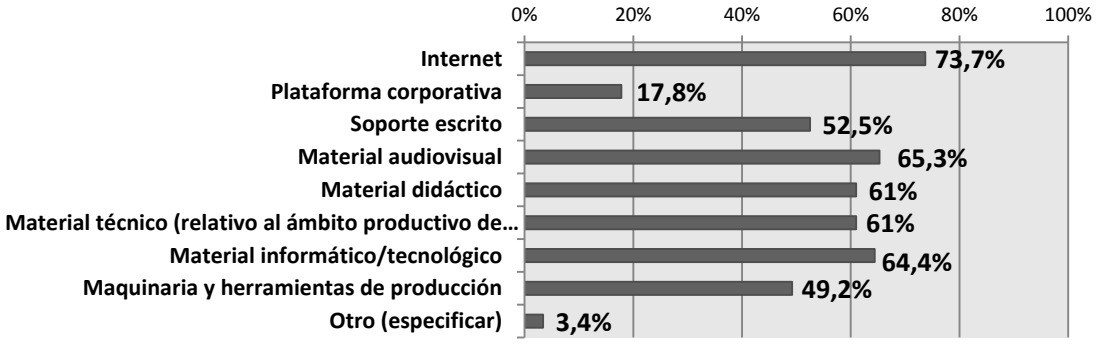
Los locales e instalaciones propias para la formación de los empleados también sobresalen según lo expuesto siendo el número 100 el que indica un área concreta para la formación como es la "sala de juntas". Son de destacar igualmente los casos 53 y 92 que establecen varios recursos de carácter espacial. El primero de ellos menciona los "Talleres/Escuelas Métier (Oficio), áreas informativas e islas de formación"; el segundo indica la "sala de reuniones, los bancos de formación y los simuladores". Podríamos advertir cierta «confusión» entre lo que es recurso espacial (lugar en donde tiene lugar la formación) y material e, incluso, con lo que es una metodología, en los cuales podríamos

enmarcar los "bancos de formación", los "simuladores" o las "islas de formación". Lo que sí es cierto es que se trata de aspectos muy enriquecedores de la formación que pueda desarrollarse en ambas empresas señaladas.

Otros participantes en el estudio hablan de la disposición de recursos espaciales de carácter externo, como pueden ser el caso 84, el cual menciona incluso la entidad que cede las instalaciones, y el 112, que habla de recursos espaciales "externos" (sin ir más allá en sus especificaciones).

Sobre el tema de los recursos espaciales, los expertos consultados también nos han proporcionado información de interés. Así, han señalado la existencia de centros de carácter autonómico (existentes aunque la regulación de la formación continua tenga carácter estatal, debido al reparto competencial). Dichos centros son considerados "oficiales y pertinentes" por la Administración para impartir formación continua. El experto 7 menciona la existencia de un "Registro de Centros" regulado por Decreto autonómico en el cual se establecen unos requisitos mínimos de calidad: *"En Galicia existe un decreto que se chama o Decreto de Rexistro de Centros (moi ben intencionado que non funciona), que implica que todos aqueles que queiramos dar formación temos que dar uns mínimos de calidade en instalacións, en profesorado, en materias docentes..."*. El informante señala la intencionalidad positiva del decreto pero su escaso funcionamiento puesto que *"(...) a calidade de formación que se dá, non en todas, pero en moitísimas empresas é mínima porque non cumpren nin os estándares do propio Decreto de Rexistro de Centros. Non teñen instalacións, non teñen profesorado preparado, etc., etc."* (E7).

Finalmente hemos indagado en la existencia, dentro de las empresas, de ***recursos materiales*** de diversa índole, solicitando que marcasen aquellos de los que dispusiesen.



Gráfica 51. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de determinados recursos materiales. Fuente: elaboración propia

Como es lógico, una amplia mayoría de las empresas participantes en nuestro estudio disponen de los recursos más habituales para la formación en la actualidad, tales como *Internet* (un 73,7%), *Material Audiovisual* (un 65,3%) y *Material* de carácter *Informático y Tecnológico* (un 64,4%). Uno de los medios informáticos (y también didácticos) que facilitan la formación de las plantillas de trabajadores en la actualidad son las videoconferencias. A este respecto, el entrevistado 4 hace una retrospección hablando de *"(...) las primeras videoconferencias (...), los primeros discos interactivos (...), el primer e-learning..."*, herramientas muy relacionadas con el desarrollo de las nuevas tecnologías a mediados de los años 90 (s. XX), momento en el que se produjo un apogeo de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)[359]. Para el informante número 2, el desarrollo de las TIC ha *"(...) mejorado las herramientas (aulas, aplicaciones informáticas, materiales de trabajo) e incluso las organizaciones que prestan servicios de consultoría externa"*; e incluso han revolucionando las tradicionales herramientas didácticas de los formadores: "(...) *procesos de formación? Sí. Pero van a ser en forma distinta. Vais a utilizar los videojuegos, vais a utilizar las aplicaciones, las redes sociales, la distancia, etc."* (E4).

De *Material Didáctico* y *Material Técnico* (referido aquí al propio de la actividad de la empresa) disponen un 61% de las empresas, porcentaje aplicable en ambos tipos de recursos. Los expertos entrevistados plantean una revolución en los recursos didácticos a raíz del desarrollo producido en las TIC, entroncando con lo mencionado con anterioridad. Así, por ejemplo, el avance producido en los terminales de telefonía móvil se augura como revolucionario en la didáctica y en el mundo profesional ya que *"(...) las aplicaciones (...) para Apple o para Android (...) van a ayudar muchísimo -aunque todavía no están muy desarrolladas- al «mobile-learning», es decir, un trabajador que si tiene que hacer un «check list» de cinco pasos o de diez pasos para acceder a un trabajo determinado pues se conecta a su aplicación y le va diciendo «primero haz esto, segundo haz esto, tercero haz esto y tal» (...)"* (E4). Aunque también es básico plantease qué tipo de modelo o teoría didáctica se va a implantar con estos nuevos instrumentos: *"(...) y la persona va haciendo aquello de una manera muy conductista y taylorista, y lo hace y se asegura que efectivamente cumple ese protocolo"* (E4).

Por su parte, el *soporte escrito* también es muy señalado por la muestra participante, con un 52,5%. La *Maquinaria y* las *Herramientas* (referido también al ámbito de trabajo o actividad de las empresas que responden al cuestionario) es señalado por un poco menos de la mitad de la muestra, concretamente por un 49,2%, aspecto que aunque no es nada desdeñable, sí que nos indicaría que sería necesario establecer una formación en la que los recursos formativos principales fueran aquellos con los que el trabajador va a proceder en su puesto de trabajo.

Finalmente, un 3,4% de la muestra señala la opción referida a *otros recursos materiales* en donde se les pedía cierta especificación al respecto. Como podemos observar en la siguiente tabla, no disponemos de datos concretos de dos casos, el número 76 y el 89. El caso número 64 habla de "medios informáticos" para la interconexión de "varios centros". Estos medios informáticos a los que se refiere este caso podríamos equipararlos a la existencia de una plataforma corporativa dentro de la empresa (que entendemos, dispone de varios centros de trabajo). No obstante, como ha sido una opción propuesta en el instrumento de recogida de datos pero no señalada por este caso, se ha considerado tal cual para este análisis.

CASO 64	Medios informáticos para estar conectados varios centros
CASO 76	NO DATO
CASO 89	NO DATO
CASO 92	Simulador trabajos en altura

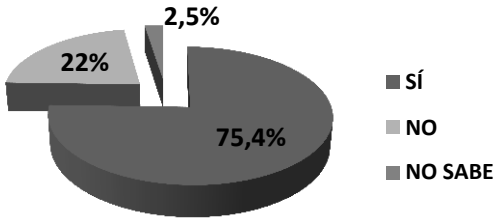
Tabla 87. Casos de la muestra participante que señalan otros recursos materiales de los que disponen para la formación. Fuente: elaboración propia

[359] Para obtener una visión completa del momento de desarrollo de las TIC y las consecuencias de su desarrollo a todos los niveles de la vida humana es de utilidad consultar la obra de Manuel Castells, académico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El caso 92 habla de "simuladores de trabajos en altura". Si acudimos de nuevo la Tabla 86 y al análisis posterior, recordaremos que este mismo caso ya había mencionado los "simuladores" como un recurso de carácter espacial, manifestando nuestro desacuerdo en este caso, al considerarlo un recurso material.

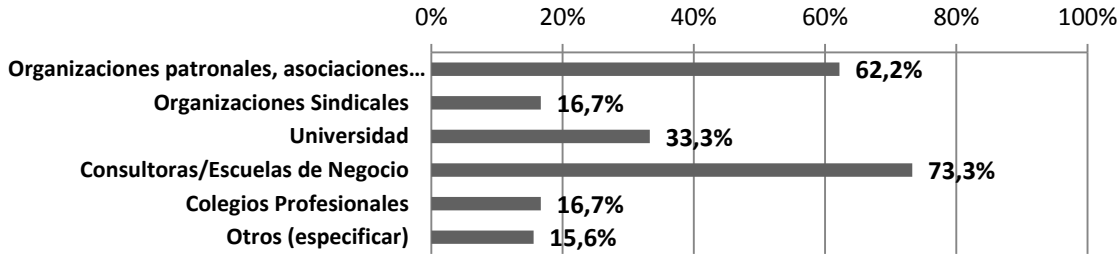
En líneas generales parece haberse evolucionado en cuanto a los recursos propios de las empresas y aquellos a disposición de estas. Así lo manifiesta el entrevistado 1, quien afirma que se han *"(...) mejorado las herramientas (aulas, aplicaciones informáticas, materiales de trabajo) e incluso las organizaciones que prestan servicios de consultoría externa"* (E1), afirmación apoyada por el entrevistado número 8, el cual expresa que : *"(...) sí que se ha dado un paso importante en todo lo que es formación on-line y eso facilita mucho también a las empresas y a los trabajadores poder acceder a esa formación"* (E8).

Muy en relación con la disponibilidad de recursos para la formación, quisimos preguntar a la muestra sobre si se **solicitaban servicios a entidades u organismos dedicados a la formación** como aspecto de especialización. En este caso, una buena parte de la muestra, concretamente un 75,4% de ella (Gráfica 52), señala que sí solicitan servicios de formación a entidades especializadas en este aspecto. Por su parte, un 22% señala que no acuden a organismos de este tipo, mientras que un escaso 2,5% de los responsables de formación que han cumplimentado el cuestionario señalan que no saben si la empresa acude o no a este tipo de entidades, algo bastante llamativo y que no comprendemos cómo no pueden saberlo.



Gráfica 52. Distribución porcentual de empresas atendiendo a si se solicitan o no servicios a organismos dedicados a la formación. Fuente: elaboración propia

A ese porcentaje de empresas que han respondido afirmativamente en torno a la solicitud de servicios a entidades de formación, se les solicitó que respondieran a una serie de cuestiones al respecto. Primeramente, sobre el ***tipo de organización de formación a la que solicitan servicios*** (Gráfica 53). Un 73,3% se decantan por las *Consultoras y/o Escuelas de Negocio*. Un 62,2%, por su parte, determina como organismo al que solicitan servicios de formación las organizaciones vinculadas con el sector empresarial, es decir, *organizaciones patronales, asociaciones empresariales y/o Cámaras de Comercio*.

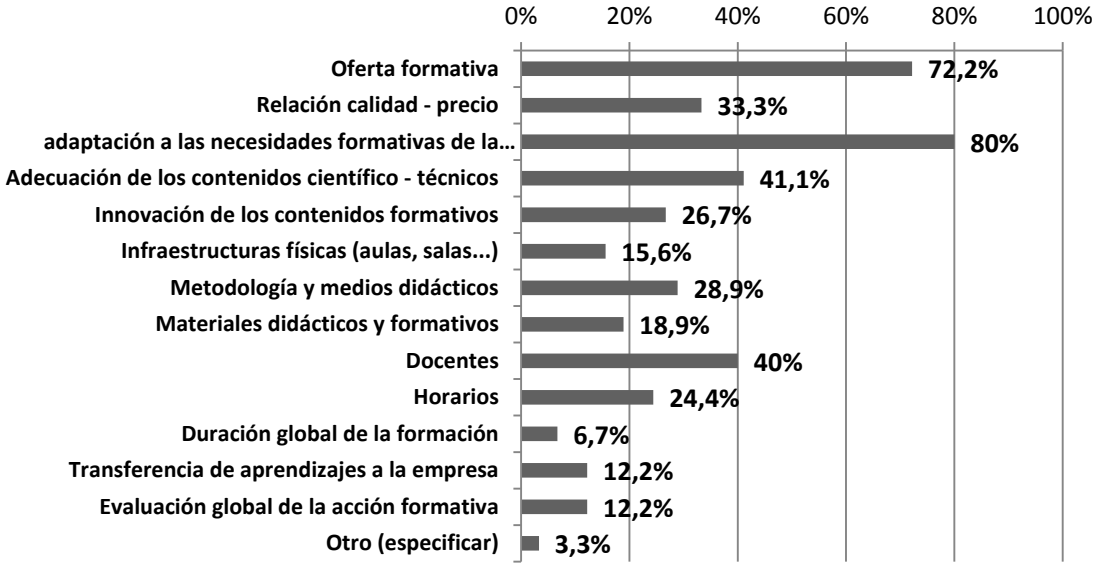


Gráfica 53. Distribución porcentual según el tipo de organismo de formación al que solicitan servicios las empresas. Fuente: elaboración propia.

En menor medida son señaladas por los participantes otras entidades como pueden ser la *Universidad* (un 33,3%), las *organizaciones sindicales* y *Colegios Profesionales* (un 16,7% en ambos casos) y, finalmente, otro tipo de entidades mencionadas por un 15,6% de los participantes. Este último grupo habla de "empresas de formación" o "centros de

formación privados". Se buscan, a tenor de las respuestas dadas, empresas que impartan formación muy centrada en las necesidades o actividades directas de la empresa. Otros casos mencionan las "escuelas de formación", sobre todo vinculada con la actividad empresarial de la empresa; y otro grupo menciona a los "Servicios de Prevención ajenos" a la empresa. También se han dado respuestas individualizadas (únicas), que configuran otro conjunto de entidades diversas a las que las empresas pueden acudir en busca de servicios formativos. Así, se han mencionado "fundaciones laborales"; "mutuas"; "profesionales independientes"; y, la "Consellería de Medio Rural (formación en "fitosanitarios").

En segundo lugar, se solicitó respuesta acerca de los ***motivos por los cuales*** estas empresas ***acudían a dichas entidades***. La razón fundamental, con un 80% de las respuestas, es que la entidad seleccionada consigue una buena *adaptación a las necesidades formativas de la empresa*. A esta le sigue la *oferta formativa* de las entidades de formación. Entre otras razones señaladas por la muestra, aunque en menor medida, encontraríamos con un 41,1% de las respuestas, la *adecuación de los contenidos científico-técnicos* de la formación que provee la entidad a la actividad propia de la empresa. Y también, con un 40% de repuestas, los *docentes*, entendemos que por la calidad y metodología que emplean éstos.



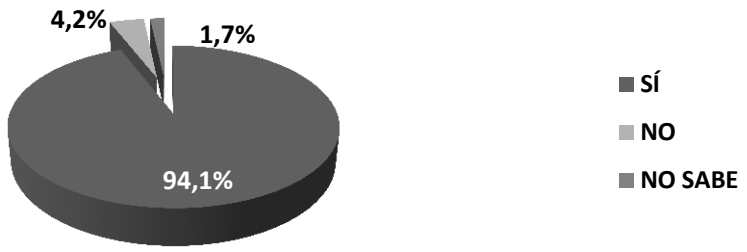
Gráfica 54. Distribución porcentual de las respuestas según motivaciones por las que se solicitan servicios a entidades de formación. Fuente: elaboración propia

En quinto y sexto lugar se situarían como razones que aluden las empresas para solicitar servicios de formación a entidades las de *relación calidad-precio* que ofrecen las entidades (un 33,3%) y la *metodología y medios didácticos* (con un 28,9%).

En posiciones mucho más bajas se sitúan la *duración global de la formación*, con un 6,7% de las respuestas, y la *transferencia de aprendizaje a la empresa* y la *evaluación global de la acción formativa*, ambas con un 12,2%. En el caso de *otros motivos* por los cuales se solicitan servicios a entidades de formación, se indican, entre otras, que existen empresas adscritas a una determinada "marca" que exige formación a los empleados, o también "valorar todas las alternativas posibles en materia formativa".

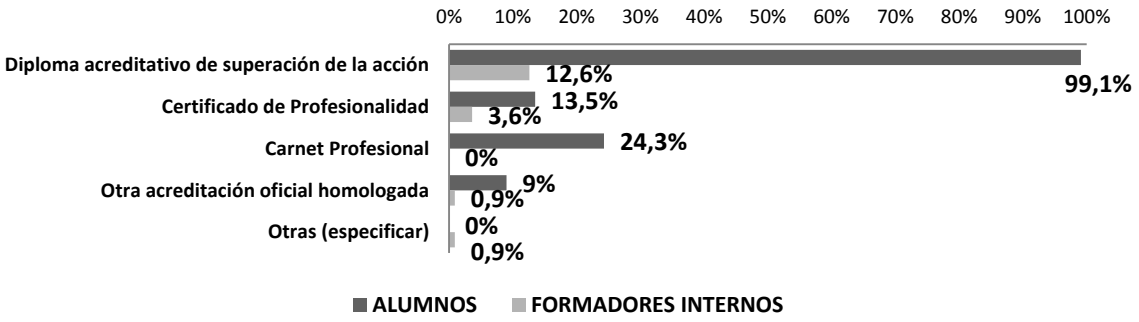
6.2.1.5 Certificación y evaluación de la formación en la empresa

Situándonos ahora en la temática de la *acreditación* y la *certificación*, vinculada con la evaluación y valorización de la formación que se desarrolla en las empresas, incluimos en el cuestionario una serie de ítems relacionados con este aspecto a la vez que tratamos esta cuestión en el instrumento cualitativo. Cabe aclarar, antes de adentrarnos en los datos de los encuestados, que existe cierta confusión al respecto. Las informaciones obtenidas del grupo de expertos son bastante contradictorias. Si varios expertos establecen la existencia de acreditación para la formación continua, otros lo rebaten o hablan de certificaciones. De este modo, el experto 1 niega la existencia de tales acreditaciones: *"(...) en España non (...)",* para posteriormente matizar la existencia de *"(...) un sistema de acreditación de formación continuada para certas profesións concretas como é o caso dos traballadores dos servizos de saúde"* (E1). El informante 8 apoya estas afirmaciones al declarar que existen *"(...) sectores que tienen la obligación de estar acreditados. Determinados... Bueno, actividades profesionales que existe una disposición europea que dicen que tienen que estar acreditados en una fecha"*. Esto entroncaría con las afirmaciones del experto número 8 quien señala que la acreditación parece ser de obligatoriedad impuesta por la normativa, tal y como señala el experto número 8: *"(...) marco legal te obliga a que la gente que trabaja contigo tenga esa acreditación a una fecha determinada"* (E8).



Gráfica 55. Distribución porcentual de las respuestas de la muestra sobre la concesión de reconocimientos a la formación. Fuente: elaboración propia

Consultamos a la totalidad de los RRFF acerca de si se concede **reconocimiento** alguno **o certificado tras la realización de la formación**. En líneas generales, se concede algún reconocimiento, concretamente un 94,1%. Un 4,2% no concede ningún tipo de certificado, y un 1,7% de los participantes indican que no saben. Igualmente, quisimos saber el **tipo de certificado** concedido y si estos reconocimientos se proporcionaban, además de a los **alumnos participantes** en la formación, a los **formadores internos** de la empresa. La comparativa se muestra en la Gráfica 56. En el instrumento de investigación, los participantes podían marcar varias opciones, de ahí la disparidad de resultados.



Gráfica 56. Distribución porcentual sobre la concesión de certificados de formación al alumnado participante y a los formadores internos. Fuente: elaboración propia

Como era de esperar, el grupo de alumnos es el colectivo que mayoritariamente recibe algún tipo de certificado tras la realización de acciones formativas, frente a los formadores internos, a los que habitualmente no se les reconoce su labor formativa en sus empresas de trabajo. De reconocérseles esta labor, se realizaría fundamentalmente a través del *diploma acreditativo*, el cual también se concede mayoritariamente al alumnado como así lo atestigua un 99,1% de los encuestados. Que los "diplomas" son el reconocimiento formativo más utilizado no cabe duda como manifiesta el experto 3 (*"Hasta ahora se entregaban unos diplomas (...)"*) o el entrevistado 5, quien señala que*"A la gente que va, sí. A la gente que ha estado, todos tienen un papel firmado por la... autoridad competente (...), diciendo «tal persona ha asistido a 200, 300, 400 horas...». Y a alguno se le ha negado por no asistencia"* (E5.2).

En segunda posición se sitúa la concesión de un *carnet profesional* tras la formación hecha por los alumnos, tal y como establece un 24,3% de los participantes. Este tipo de acreditación no se concede en ningún caso a los formadores internos, según los datos establecidos en la gráfica anterior. El *certificado de profesionalidad* es, por el contrario, el segundo tipo de reconocimiento que se concede a los formadores internos, y tercero en el caso del alumnado participante, tal y como destaca un 13,5% de las empresas que han colaborado en este estudio. En las entrevistas es el experto número 6 quien tiene en consideración este tipo de reconocimientos. Además de mencionar los certificados de profesionalidad como posible acreditación de la formación en la empresa, sugiere también los carnés profesionales*: "(...) formación a través da cal se puideran adquirir coñecementos e cualificación básica suficiente para por exemplo acadar os carnés (os carnés estes de instalador de gas, de instalador de non sei que...) ou a formación certificable, aquela que se daba para a través de unidades formativas ou unidades de competencia acadar os certificados de profesionalidade"*.

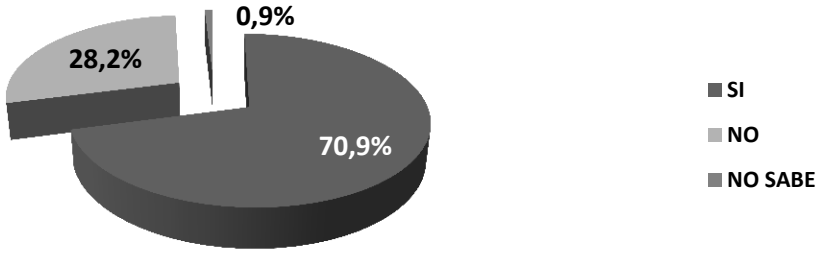
Solo un 0,9% de los encuestados indican que se concede *otra acreditación oficial homologada* para los formadores, aumentando el porcentaje de respuestas para los alumnos, con un 9%. Estos resultados se quedan muy por detrás de las demás acreditaciones. En el caso de los formadores también nos encontramos con un 0,9% de los RF que indican que se les concede *otro* tipo de *certificado*. Sin embargo, al acudir a los datos concretos no se menciona en ninguno de los casos cuál puede concedérseles.

Tal y como hemos visto, la certificación y/o acreditación de la formación realizada por formadores internos es prácticamente inexistente y no se tiene en cuenta como debería. Fiel reflejo de ello es la situación a la que aluden la pareja de informantes incluidos en la entrevista 5: *"pedimos que nos dieran pues un documento que acreditara que fuimos formadores y no hubo manera. Insistimos, insistimos y no hubo manera..."* (E5.1). Al parecer, acudieron a la persona que gestionaba la formación que realizaron (perteneciente a un organismo externo) y *"(...) lo único que dijo es que podía darnos un documento (...), pero que no tenía título con carácter oficial (...)"* (E5.2). A pesar de la importancia que nosotros concedemos al reconocimiento de la formación continua, parece que no siempre el grupo de profesionales que desempeñan esta labor en las empresas deben tener una acreditación o reconocimiento. De todo lo que venimos relatando y según los datos, parece evidente que el sistema de certificación y acreditación de la formación en las empresas adolece de algunas carencias. Las entrevistas no han dejado lugar a dudas a la hora de afirmar que cada sujeto entiende esta cuestión de manera diferente. Por ejemplo, el experto 1 entiende el sistema de acreditación desde el punto de vista gubernamental y territorial[360];

[360] Con validez en todo el estado español.

y añade además que *"(...) a acreditación de competencias profesionais actualmente en vigor non é específico para a formación nas empresas e está baseado sobre todo na experiencia profesional"* (E1). Por el contrario, los expertos 2 y 4 afirman la existencia de acreditaciones. El primero de ellos señala que dichas acreditaciones se obtienen de la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*, institución que *"tiene automatizado un sistema informático por el que la propia empresa genera diplomas al finalizar una actividad formativa, con una asistencia de más o menos el 80%. Es una acreditación válida para el empleo, reconocida por un ente independiente (...) pero certificada por la propia empresa"* (E2). El experto 4 establece que *"(...) se contempla y debería contemplarse en muchos casos, y debería ser reconocida por todas ellas mediante un registro común, parecido al de la ANECA"*, aportando una medida de registro de los certificados en la formación continua.

Sin embargo, creemos que una de las principales carencias que posee la formación en las empresas respecto al reconocimiento formativo se resume convenientemente en las palabras expresadas por el experto número 8, quien indica que *"(...) las empresas que dan (...) formación interna pueden decidir que esa formación es homologable o no. Pero para que sea homologable tiene que cumplir unos requisitos. Si no los cumple, no es homologable"*. Por tanto, es decisión de la empresa si dará una certificación oficial o simplemente un diploma justificativo de la realización de la formación; y es necesario realizar un proceso oficial de homologación de la formación a impartir. Además, si la empresa no tiene aulas o centros acreditados (recordemos el Registro de Centros Oficiales en la C. A. de Galicia) tampoco tendrá facilidades para el proceso: *"(...) depende de la vía que quiera seguir la empresa (...). Ya no solo la vía, ojo. Es que a lo mejor no puede porque no es centro acreditado. (...) Si la empresa quiere hacer una formación propia, interna y le interesa que sus trabajadores estén acreditados, va a intentar que esa formación sea acreditable. Y eso supone, a lo mejor, tener unas instalaciones «x», unos formadores «x»"* (E8).



Gráfica 57. Distribución porcentual de respuestas sobre la realización de evaluación de la formación que se desarrolla en la empresa. Fuente: elaboración propia

Atendiendo ahora ya a la **evaluación de la formación** indicar que, desde nuestro punto de vista, es una de las fases ineludibles ya que *"cuando haces un plan de formación una de las cuestiones clave cuando se acabe el plan de formación, es evaluar cómo ha revertido o cómo ha impactado la formación de los trabajadores en el desempeño de sus tareas (...) porque es lo que te permite a ti adaptar tu siguiente plan de formación a las necesidades de tu empresa (...)"* (E8). Pero, a la vez, es una fase de complicada resolución en el seno de las organizaciones pues *"(...) tiene tantas variables que (...) es algo, no voy a decir imposible, pero muy difícil de realizar"* (E4). En relación con esto, un 70,9% de los responsables de formación señalan que sí se lleva a cabo algún tipo de evaluación de la formación que se realiza, frente a un 28,2% que señala que no se lleva a cabo evaluación

alguna. Solamente un 0,9% de la muestra señala que no sabe si se realiza algún proceso evaluativo. El porcentaje de empresas que realiza una evaluación de la formación es bastante elevado pero también lo es ese 30% de las empresas aproximadamente que no desarrolla ninguna evaluación.

A ese 70,9% de encuestados que han respondido afirmativamente, se les preguntó por el ***tipo de proceso evaluativo*** que desarrollan. Este ítem tuvo carácter abierto para comprobar qué respuestas aportaban y hay que reconocer que estas fueron muy amplias y diversas: desde sistemas de evaluación hasta instrumentos empleados. Por ser entonces, una pregunta abierta, analizamos y categorizamos las respuestas recibidas (véase ANEXO 8), distribuyéndolas entre *«qué se evalúa»*, *«cómo se evalúa»*, *«quién evalúa»* y *«cuándo se evalúa»*. En base a esto, hemos elaborado la tabla que a continuación mostramos la cual agrupa las respuestas proporcionadas según las categoría anteriores[361].

	QUÉ SE EVALÚA	CÓMO SE EVALÚA	QUIÉN EVALÚA	CUÁNDO SE EVALÚA
CASO 2		Examen		
CASO 4		Consulta		
CASO 6			Responsable/Mando Superior Alumnado participante	
CASO 7		Cuestionario/encuesta	Alumnado participante	
CASO 11	Eficacia de la formación	Criterios Plan Formativo		
CASO 13			Alumnado participante	
CASO 17	Eficacia de la formación			
CASO 18	Acción formativa/Cursos Impacto de la formación		Responsable/Mando Superior Alumnado participante Formador RRHH	Evaluación Final
CASO 21	Mejoras proceso productivo		Responsable/Mando Superior Alumnado participante	
CASO 22	Eficacia de la formación	Examen Demostración práctica		
CASO 23	Acción formativa/Cursos Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos		Alumnado participante Responsable/Mando Superior	
CASO 25	Acción formativa/Cursos			Anualmente
CASO 26	Práctica de los contenidos de la formación	Seguimiento		
CASO 29	Formación en general			Anualmente
CASO 30	Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos			
CASO 32	Eficacia de la formación Acción formativa/Cursos			
CASO 33	Eficacia de la formación Acción formativa/Cursos			
CASO 34	Acción formativa/Cursos Mejoras proceso productivo			Antes y después de la acción formativa
CASO 35	Práctica de los contenidos de la formación	Seguimiento	Responsable/Mando Superior	

[361] Es preciso aclarar que en la mayoría de las respuestas escritas encontramos aspectos que abarcan varias de las categorías en las que hemos dividido su contestación.

	QUÉ SE EVALÚA	CÓMO SE EVALÚA	QUIÉN EVALÚA	CUÁNDO SE EVALÚA
CASO 36	Eficacia de la formación Calidad de la formación			
CASO 37		Reuniones periódicas	Alumnado participante	
CASO 38		Cuestionario/Encuesta		
CASO 40		Cuestionario/Encuesta Autoevaluación	RRHH Alumnado participante	Evaluación final
CASO 41		Examen Demostración práctica		
CASO 42	Satisfacción con la formación Ajuste a los objetivos iniciales	Cuestionario/Encuesta		
CASO 44	Acción formativa/Cursos Formador	Cuestionario/Encuesta		
CASO 45	Acción formativa/Cursos Formador			Evaluación final
CASO 46	Práctica de los contenidos de la formación Formación en general	Demostración práctica		Evaluación final Pasado un tiempo
CASO 47	Práctica de los contenidos de la formación	Cuestionario/Encuesta Seguimiento		
CASO 48		Cuestionario/Encuesta		
CASO 50	Satisfacción con la formación	Cuestionario/Encuesta	Formador Alumnado participante	
CASO 51	Eficacia de la formación	Seguimiento Registros	Responsable/Mando Superior	
CASO 53				Evaluación final Pasado un tiempo
CASO 54	Eficacia de la formación Adecuación a necesidades			
CASO 55	Utilidad de la formación Mejoras proceso productivo		Responsable/Mando Superior Alumnado participante	
CASO 56	Acción formativa/Cursos Práctica de los contenidos de la formación Efectividad de la formación Satisfacción con la formación	Cuestionario/Encuesta Demostración práctica		
CASO 57	Formación en general	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante	
CASO 58	Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos Adecuación a necesidades	Seguimiento	Organismo de formación contratado	Anualmente
CASO 60	Acción formativa/Cursos Aprovechamiento de la formación	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante	
CASO 61	Práctica de los contenidos de la formación Efectividad de la formación Formación en general	Seguimiento Criterios Plan Formativo	Responsable/Mando Superior	
CASO 63	Utilidad de la formación			
CASO 64	Acción formativa/Cursos	Cuestionario/Encuesta Seguimiento	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	
CASO 67		Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante	
CASO 70	Calidad de la formación	Criterios Sistema de Calidad		
CASO 72	Aprovechamiento de la formación Ajuste a los objetivos iniciales	Consulta	Alumnado participante	

	QUÉ SE EVALÚA	CÓMO SE EVALÚA	QUIÉN EVALÚA	CUÁNDO SE EVALÚA
CASO 73	Acción formativa/Cursos	Criterios Plan Formativo		
CASO 74	Calidad de la formación	Cuestionario/Encuesta Criterios Sistema de Calidad		
CASO 75		Cuestionario/Encuesta		
CASO 76	Calidad de la formación	Cuestionario/Encuesta Criterios Sistema de Calidad		
CASO 77	Práctica de los contenidos de la formación	Demostración práctica		Anualmente
CASO 78			Organismo de formación contratado	
CASO 82	Práctica de los contenidos de la formación	Demostración práctica		
CASO 83	Eficacia de la formación	Criterios Plan Formativo		
CASO 85	Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos Ajuste a los objetivos iniciales	Cuestionario/Encuesta Registros		Evaluación final Pasado un tiempo
CASO 87	Satisfacción con la formación	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante	
CASO 89	Satisfacción con la formación		Alumnado participante	
CASO 90	Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos	Seguimiento Registros		
CASO 91	Ajuste a los objetivos iniciales	Criterios Plan Formativo		
CASO 92	Práctica de los contenidos de la formación Calidad de la formación Ajuste a los objetivos iniciales Actitudes en el trabajo	Demostración práctica Seguimiento	Responsable/Mando Superior Formador Alumnado participante	
CASO 94	Acción formativa/Cursos		Alumnado participante Formador	
CASO 95	Satisfacción con la formación	Cuestionario/Encuesta		
CASO 97	Ajuste a los objetivos iniciales			
CASO 99	Práctica de los contenidos de la formación Utilidad de la formación Formación en general	Autoevaluación	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	Pasado un tiempo
CASO 100		Criterios Sistema de Calidad		
CASO 101	Acción formativa/Cursos	Cuestionario/Encuesta		
CASO 102	Acción formativa/Cursos			
CASO 104	Práctica de los contenidos de la formación Aprendizajes/Contenidos/Conocimientos Satisfacción con la formación			
CASO 105	Mejoras proceso productivo	Examen Cuestionario/Encuesta Seguimiento		
CASO 106	Acción formativa/Curso	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	Evaluación final Pasado un tiempo
CASO 107	Eficacia de la formación Calidad de la formación	Cuestionario/Encuesta Registros Criterios Sistema de	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	

	QUÉ SE EVALÚA	CÓMO SE EVALÚA	QUIÉN EVALÚA	CUÁNDO SE EVALÚA
		Calidad		
CASO 108	Satisfacción con la formación Ajuste a los objetivos iniciales	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante RRHH	
CASO 109	Eficacia de la formación Acción formativa/Cursos Utilidad de la formación			
CASO 110		Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	
CASO 111	Acción formativa/Cursos	Cuestionario/Encuesta		
CASO 112	Formación en general	Criterios Sistema de Calidad		
CASO 114	Práctica de los contenidos de la formación	Cuestionario/Encuesta	Alumnado participante	
CASO 116		Cuestionario/Encuesta Autoevaluación		
CASO 117	Efectividad de la formación			Pasado un tiempo
CASO 118	Eficacia de la formación Acción formativa/Cursos Práctica de los contenidos de la formación	Cuestionario/Encuesta Seguimiento	Alumnado participante Responsable/Mando Superior	

Tabla 88. Categorización de las respuestas aportadas por los participantes en el estudio acerca de los procesos de evaluación que se desarrollan en la empresa. Fuente: elaboración propia

Las respuestas han sido, pues, muy variadas sobre todo en lo relativo a ***qué se evalúa***. Es importante conocer en profundidad qué meta queremos conseguir con la evaluación y todos los aspectos implicados; *"(...) no podemos utilizar los mismos parámetros para todos, porque ni toda la formación es igual, ni todos los sectores son iguales"* (E8). Como era de esperar, las *acciones formativas*, consideradas en su mayoría como «cursos», son el aspecto que más se evalúa, entendiendo esto como el desarrollo de la acción propiamente dicha. También es bastante mencionada la *práctica de los contenidos formativos*, lo que tiene una gran implicación a la hora de evaluar las competencias profesionales nuevas que adquieran los trabajadores.

En posiciones contrapuestas, es llamativo que la *adecuación a las necesidades* sea una de las cuestiones menos señaladas, más si recordamos que las necesidades formativas eran el pilar básico sobre el que se diseñaba el Plan de Formación de las empresa participantes en nuestro estudio. También tienen escasa consideración las *actitudes* que muestran los trabajadores, tanto en la formación como en el trabajo, así como el *impacto* que *la formación* tiene para la empresa y sus trabajadores.

A la hora de evaluar «algo» es preciso saber cómo lo vamos a hacer y con qué lo vamos a realizar. Es fundamental elegir el instrumento adecuado en cada momento y situación ya que podrían variar muchísimo los resultados en relación a lo que se ha hecho y lo que se valora. Todo esto lo hemos resumido en la categoría de ***cómo se evalúa*.** En las empresas encuestadas prima la utilización del *cuestionario* o las *encuestas* como principal técnica de evaluación, técnica que para el experto 4 no es un instrumento adecuado: *"(...) si tú estás hasta las narices de trabajar y te obsequio con una semana de formación y luego al terminar la semana (...) en la que te has desinhibido del trabajo (...) te paso una encuesta de formación, ¿qué vas a poner? ¿Que lo has pasado mal? Pues no, pones que te lo has pasado bien y que quieres hacer más cursos. Con lo cual, las encuestas de satisfacción a mí no me valen"*. De esto se deduce que la situación de trabajo de los participantes, por ejemplo, sería un factor clave a tener muy en cuenta en la evaluación. Los "cuestionarios" tampoco son una buena alternativa a la evaluación de los resultados ya

que *"lo que el alumno aprende es a pasar el examen"* y que *"(...) el mero pase de un examen con diez preguntas, un cuestionario con diez preguntas no te garantiza que el alumno sepa (...)"* (E4).

El *seguimiento* también es lo más empleado como método de evaluación. La *demostración práctica*, aunque en menor medida que las anteriores, también es un medio muy utilizado. Y es lógico pensar que este, junto con el seguimiento, sean las técnicas o medios más adecuados para valorar la *práctica de los contenidos formativos* de los cuales hemos hablado con anterioridad.

Una buena parte de los participantes en esta investigación también han hecho referencia a los *criterios del sistema de calidad* como referencia y medio para llevar a cabo las evaluaciones de la formación, lo que vendría a indicar la vinculación en la empresa concreta entre la calidad y la formación. Entonces, ¿cómo saber si un trabajador hace mejor su trabajo debido a un proceso formativo? Los expertos de la entrevista número 5 indican que lo importante es "criterio de temporalidad": *"Es que eso sólo se sabe en tiempos... y aquí si lo vas a valorar de esa forma es en tiempos (...) Si ves que una cosa que antes se tardaba un mes, y ahora se consigue en tres semanas eso es ha habido algo"* (E5.2). El entrevistado 4, por su parte, sitúa como posible alternativa otros sistemas de evaluación: *"El método del caso podría ser un poco más evaluativo, supuestos, etc. (...)"*, aunque insiste en la influencia de otros procesos en la mejora del trabajo: *"(...) el que venda (...) cien no va a ser causa directa del proceso formativo. Porque influyen muchas variables: la veda del producto, (...) el precio, las condiciones en las que paga, la competencia, (...) entonces claro, yo no puedo evaluar que si ese señor ahora vende cien es fruto de que yo le he dado un curso hace un año y ha evolucionado en ese sentido. Hay muchas variables que intervienen ahí*" (E4).

Por su parte, también se han analizado las respuestas proporcionadas por las empresas sobre ***quién evalúa***. Mayoritariamente, los agentes que evalúan son el *alumnado* participante, tras los cuales se posicionarían los *responsables o mandos superiores* de los trabajadores. Vemos como los formadores y el Dpto. de Recursos Humanos adquieren escaso protagonismo en las evaluaciónes. Obviamente entendemos que estos dos agentes están implicados sí o sí en las evaluaciones y que la amplitud de la pregunta puede hacer que se omitan determinados detalles. Sin embargo, no deja de llamar la atención que no se observe una implicación del departamento de RRHH que vaya más allá del simple análisis de los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por otros. Ello daría pie a entender que el proceso evaluativo, en la mayor parte de los casos está «sesgado» o incompleto.

Al igual que el caso anterior, también nos parecen reseñables aquellos casos participantes en los que el propio responsable de formación no muestra un mayor conocimiento de las evaluaciones que puedan realizar los organismos de formación contratados para ello.

Finalmente, se han categorizado las respuestas obtenidas en torno a ***cuándo se evalúa***. Del análisis se desprende que mayoritariamente se lleva a cabo al *finalizar* la misma, entendiéndolo como inmediatamente posterior. Destacan algunos casos que indican claramente que la formación se lleva a cabo *pasado un tiempo*, lo que también entronca con esa evaluación de la práctica de las nuevas competencias adquiridas por los trabajadores y si se han afianzado los contenidos propuestos y tratados en la formación. También son importantes esos pocos casos que han indicado que la evaluación se lleva a cabo de manera *anual*, desprendiéndose aquí que no solamente se evalúan las acciones formativas sino también las planificaciones y demás factores asociados a la formación. Son también escasos, por su parte, aquellos que indican que la evaluación se realiza de manera

inicial, es decir, que señalan que se lleva a cabo una evaluación de diagnóstico de necesidades para la realización de las acciones.

6.3 LA NOCIÓN DE *BUENAS PRÁCTICAS* EN LA FORMACIÓN CONTINUA EN GALICIA

En el marco teórico de este trabajo, hemos dedicado un capítulo completo a bucear en el término de *buenas prácticas* como constructo, intentando determinar cuáles han podido ser sus orígenes y cómo se emplea en diversidad de ámbitos de la vida humana, también en formación en las empresas. Recordemos que, como origen de este término, establecimos la cuestión de la *calidad* a través de una justificación muy pormenorizada de las razones que nos llevaron a unir uno y otro concepto. Con el trabajo de campo elaborado para este estudio deseábamos afianzar, aún más si cabe, los hallazgos realizados en torno a la literatura. De este modo, tanto en la entrevista a expertos como en el cuestionario a las empresas incluimos una serie de ítems relacionados con esta cuestión. Si con el primero de nuestros instrumentos deseábamos consolidar la noción de buenas prácticas en el campo formativo en base al conocimiento experto, con el cuestionario queríamos corroborar o desechar la idea de que las empresas de nuestro contexto próximo estuviesen desarrollando prácticas excelentes en la formación que proveen a sus empleados[362].

6.3.1 El término de *buenas prácticas* en el contexto de la formación continua gallega

Hemos advertido en otros capítulos que las aportaciones de los entrevistados para esta investigación han sido relevantes en lo que a buenas prácticas se refiere. Se trata, pues, de una de las dimensiones más importantes, puesto que la información obtenida nos ayudó no solo a mejorar y completar nuestro marco teórico sino también a elaborar con mayor precisión el otro instrumento de investigación que utilizamos. Por consiguiente, trataremos en un primer momento las concepciones sobre buenas prácticas y, a continuación, nos dirigiremos a las aportaciones sobre calidad y sus repercusiones en la formación en las empresas participantes.

6.3.1.1 Concepción de buenas prácticas a nivel experto

En este apartado nos centraremos en las ideas expertas alrededor del término de *buenas prácticas*. Comencemos entonces con las características y consideraciones generales sobre ello.

A modo global, algunos expertos nos han hablado de qué entienden ellos al preguntarles por *buenas prácticas*. La «adaptabilidad y transferibilidad de las buenas prácticas» es un rasgo muy esgrimido por éstos. Cuando el experto 4 dice *"las mejoras prácticas que se hacen en un hospital de Estados Unidos no significa que lo puedas aplicar aquí, porque el cliente es distinto, porque el médico o enfermero es distinto, porque el entorno es distinto, porque los valores son distintos"*, nos está indicando que debemos atender a los rasgos del ámbito de procedencia así como a los del lugar de aplicación, ya que no todas las buenas prácticas van a ser "transferibles" en su totalidad. Lo mismo nos indica el experto número 8 cuando entiende que las buenas prácticas tienen

[362] Trataremos las temáticas y las variables relativas a la calidad y a las buenas prácticas de cada uno de los instrumentos. En el caso de las entrevistas, trataremos fundamentalmente el ámbito temático T2.3, el cual se denomina *buenas prácticas* (ANEXO 3). Por su parte, del cuestionario, analizaremos los resultados recogidos de las a variables 105, 106 y 117 a 119 (ANEXO 4).

que ser *"adaptables"* siendo necesario *"bajar a la realidad. A lo mejor lo que es una buena práctica en un sector como el del metal, no es una buena práctica en el comercio, porque las demandas, las características, la tipología del trabajador, hasta la cualificación de los mismos, son muy diferentes"*, por lo que es necesario *"(...) saber extraer lo mejor para adaptarlo a otras circunstancias; no es calcarla (...)"* (E8).

En esta misma línea discurre el pensamiento del experto 2, el cual se refiere a las BP en formación continua como *"aquellas experiencias que sirve de referente para ser multiplicadas y transferidas de una organizaciones a otras y de unos sectores a otros"*. La "transferibilidad", "reproducibilidad[363]" y "extrapolación" de resultados vuelve a ser aquí la nota principal: *"(...) siempre que hablamos de buenas prácticas hablamos de algo que parece que es puntual, en realidad es algo exportable" / "que sea exportable al resto o de las organizaciones o de las entidades o de los trabajadores"* (E8).

Pero el experto 2 también nos da otras pistas. Menciona primeramente las "experiencias". La *experiencia* es definida por la RAE como la "práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo"[364]. En consecuencia, la "continuidad temporal" de la práctica es otro rasgo esencial (*"Al final lo que yo creo es que hay que seguir manteniendo un nivel de formación adecuado durante todo el tiempo para que no decaiga..."* - E4) con el objetivo de que se consolide y puedan ser observadas todas sus posibilidades de acción y extrapolación. En segundo lugar, alude también el término "referentes" o a esos modelos que podemos emplear para realizar una determinada actividad (ejemplificaciones modélicas).

Las buenas prácticas como *"algo que funcione"* es la concepción aportada por el entrevistado 4, aunque también hace mención al concepto *benchmarking*[365] equiparándolo al término de *buenas prácticas*.

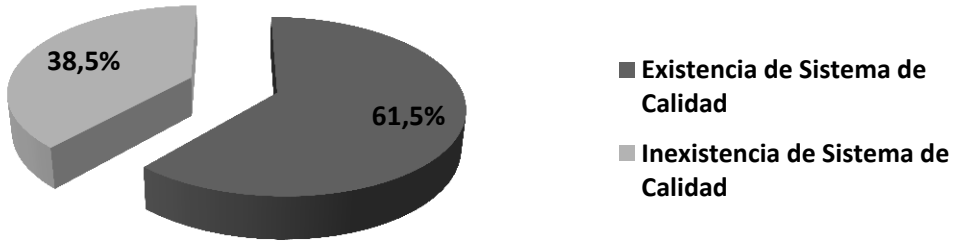
Los expertos también hablan de las buenas prácticas que se realizan o se deben realizar a lo largo del proceso formativo y en la formación continua. Por ejemplo, *"que la formación sea adecuada a las necesidades"* (E5.1) y que estas justifiquen la puesta en marcha de la formación y establezca las metas a conseguir. De este modo, el experto 3 señala que: *"las empresas de formación, (...) antes de ofertar cursos debemos hacer una entrevista al departamento de formación de esa empresa o a los trabajadores para saber cuáles son sus necesidades"* (E3). En una línea similar se posiciona el informante 1 al afirmar que «buenas prácticas» en FC son *"as que están adaptadas ás necesidades concretas das empresas, orientadas cara ao medio /longo prazo, as que contemplan se como inversión para as empresas, non como costes, as que combinen cubrir necesidades de empresa e dos traballadores da empresa".* Por consiguiente, una buena formación continua es aquella que se crea para solventar unas necesidades detectadas en el contexto empresarial a nivel macro, meso y micro (en la empresa; en áreas y/o departamentos y en grupos de trabajadores). El resultado será una formación realizada a lo largo del tiempo,

[363] Posibilidad de reproducirse en diferentes contextos (aunque estos deban tener las características de la buena práctica originaria).
[364] Búsqueda realizada en diccionario on – line: http://www.rae.es/rae.html
[365] Debemos recordar que el *benchmarking* proviene del ámbito de la Administración de Empresas (podría traducirse literalmente como "medida de calidad"). Se trata de un proceso de evaluación y control continuado de diferentes aspectos de la organización (producción, servicios y procesos) a través de una serie de "comparadores" o "criterios" (*benchmarks*) que demuestran las mejores prácticas sobre el área que se esté evaluando. El objetivo no es otro que transferir el conocimiento obtenido a partir del análisis de las mejores prácticas y su aplicación de manera que se obtenga una actuación competitiva y eficiente de la organización (Elaboración propia a partir de información obtenida de http://es.wikipedia.org/wiki/Benchmarking - Consulta: 22/03/2013).

bajo el esfuerzo inversor de la empresa ya que esta considera la formación como necesaria para el progreso empresarial.

Sin embargo, también encontramos otros matices en la concepción de las BP en formación continua. Por ejemplo, el entrevistado 3 habla del término desde un punto de vista monetario. Considera que buenas prácticas en este campo estarían vinculadas a *"(...) que los fondos de formación (...) de los trabajadores, cumplan su objetivo que es formar al trabajador a través de buenos profesionales, con buenos cursos",* y empleando el dinero en recursos técnicos. También está presente el argumento del control y de la verificación. A este respecto, una buena práctica en FC para el experto 6 sería la realización de una evaluación de las fases del proceso formativo: *"(...) que haxa opción de verificar a execución verdadeira desa formación".* También expone otra BP como es *"que a representación legal dos traballadores (os delegados ou comités de empresa ou xuntas de persoal da administración, pero fundamentalmente delegados e comités de empresas) teñan a posibilidade de propoñer (e de propoñer para a execución) e despois verificar a execución desa formación"*.

6.3.1.2 La calidad y sus repercusiones en la formación de las medianas y grandes empresas gallegas



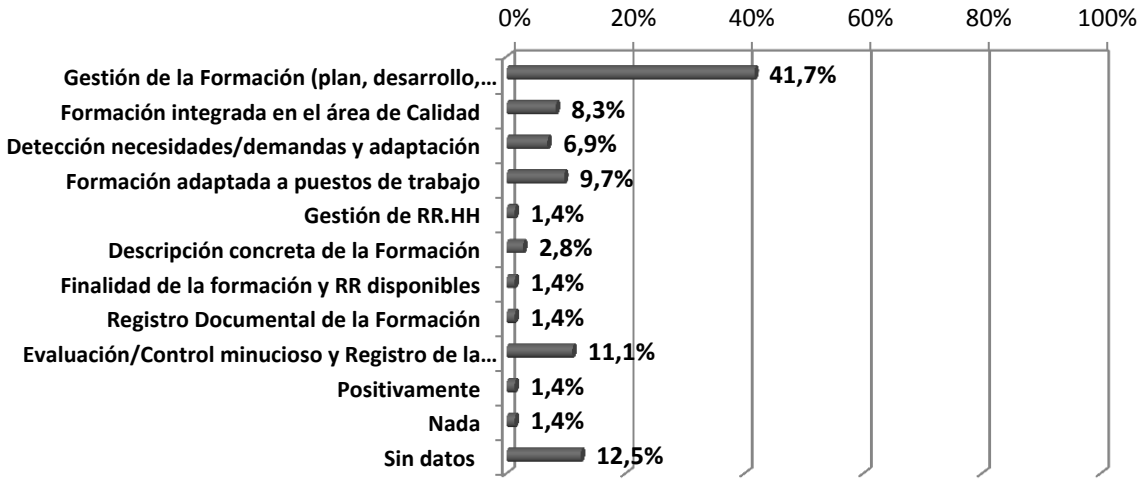
Gráfica 58. Distribución porcentual sobre la existencia de un Sistema de Calidad en la empresa vinculado con la formación. Fuente: elaboración propia

Una de las cuestiones que hemos considerado como el origen de las buenas prácticas ha sido la calidad. Es por ello que quisimos tenerlo en cuenta a la hora de recabar los datos en nuestra investigación. De este modo, a la totalidad de empresas participantes se les preguntó, por un lado, si se había implantado algún **Sistema de Calidad que afecte a la formación** que se desarrolla; y, por otro, **cómo influye o cómo condiciona a** dicha **formación**.

En relación a la primera de las cuestiones, vemos como un 61,5% de la muestra total participante afirma haber implantado o disponer de un Sistema de Calidad con influencia para los procesos formativos. Por el contrario, un 38,5% dice no disponer de dicho Sistema de Calidad.

De estos porcentajes, hemos seleccionado aquel cuya respuesta ha sido positiva (61,5%) para plantearles la segunda pregunta (ítem 41) en relación al sistema de calidad y a su influencia en la formación. En el ítem concreto, se obtuvieron numerosas respuestas escritas (al ser la pregunta de carácter abierto) que fueron analizadas y transformadas a porcentajes para favorecer el trabajo analítico realizado. Para el establecimiento de cada porcentaje de respuesta, se establecieron una serie de categorías que agrupan las

«temáticas» de las respuestas aportadas por los participantes. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas dadas por la muestra junto con sus porcentajes representativos.



Gráfica 59. Porcentajes de respuesta correspondientes a los condicionamientos del S. de Calidad en la formación que se desarrolla en las empresas. Fuente: elaboración propia.

Sin lugar a dudas, en lo que más condiciona el Sistema de Calidad a la formación es en su gestión de manera global para la empresa, tal y como afirma un 41,7% de los encuestados, el porcentaje más alto registrado. Nos estamos refiriendo a su planificación, desarrollo y evaluación. Por otro lado, y en mucha menor medida, se situaría el grupo de participantes, un 11,1% que señala que el sistema de calidad influye en la evaluación y registro de la formación desarrollada. A casi un punto porcentual se situaría el grupo de encuestados (9,7%) que afirma que el Sistema de Calidad condiciona o hace que la formación esté adaptada a los puestos de trabajo existentes en la organización, suponemos que por la necesidad de que las tareas de cada puesto busquen en todo momento la calidad establecida para cada producto o servicio.

Un 8,3% de los participantes afirma que la formación está fuertemente integrada en el área de calidad. Finalmente, entre los porcentajes más significativos de la gráfica se situaría el grupo representado por ese 6,9% que afirman que la calidad influye a la hora de detectar las necesidades y demandas de formación y las necesidades de adaptación presentes en la plantilla de la empresa.

Entre los porcentajes más bajos se sitúan aquellas empresas que realizan alguna aportación individual, es decir, única o exclusiva por haberla mencionado solo uno o dos casos. Por ejemplo, aquellos que indican que la calidad permite una descripción concretizada y específica de la formación que se desarrolla, mientras que otros casos hablan de que la calidad condiciona la gestión de los recursos humanos o las metas de la formación (distribución de 1,4% de los encuestados en las dos opciones). Otros dos grupos, representados también con un 1,4% respectivamente, realizan valoraciones que no aportarían grandes elementos de análisis al ítem como aquel grupo que indica que el condicionamiento de la calidad sobre la formación se produce "positivamente" o el que afirman que no condiciona o que no influye en "nada".

Por otro lado, se les ha preguntado de modo abierto a la totalidad de los participantes de la muestra **qué aspectos se han mejorado en la empresa gracias a la formación**. al obtener una cantidad elevada de respuestas escritas, las hemos vuelto a agrupar en una serie de categorías creadas ad hoc. En consecuencia, hemos extraído dos grupos de

respuestas concretas: por un lado, aquellas relativas a los aspectos mejorados en relación a la empresa en general; y, por otro, los aspectos mejorados en relación al colectivo de trabajadores. En las tablas siguientes podemos ver los agrupamientos relativos a las mejoras en la empresa y a las mejoras en relación a los empleados.

ASPECTOS MEJORADOS EN RELACIÓN A LA EMPRESA	
PRODUCTIVIDAD	CASO 2 - Productividad y calidad del producto CASO 22 - Empleabilidad de los trabajadores, motivación, productividad, trabajo en equipo CASO 25 - Mejora de la productividad, Mejora de los conocimientos del personal para trabajar mejor en su trabajo CASO 37 - Mejoras en la productividad e implicación de trabajadores. Excelentes resultados en auditorías externas, ya sea de PRL, calidad, medio ambiente. El personal conoce muy bien el proceso y así lo manifiesta CASO 44 - Trabajo en equipo / implicación en el trabajo / Mejora de la productividad CASO 99 - Innovación en los proyectos desarrollados, actualización constante y productividad CASO 104 - Productividad, trabajo en equipo, conocimiento sistémico CASO 109 - Mejorar conocimientos técnicos que redunda en mejorar los productos y servicios finales al cliente CASO 115 - Productividad y motivación
COMPETITIVIDAD	CASO 8 - Más competitiva CASO 23 - Cumplimientos de normativa, motivación de los trabajadores, mejora de la competitividad CASO 36 - Gestión de personas / Eficacia y competitividad de los procesos productivos / Seguridad en el trabajo CASO 46 - Competitividad / Adaptación a la evolución de las tecnologías / Técnicas utilizadas en el sector automóvil CASO 47 - Compromiso con la seguridad y la higiene en el procesado de alimentos CASO 80 - Ofrecer un sistema de calidad y competitivo dentro de nuestro sector CASO 92 - Diferencia competitiva con respecto a otras empresas del sector CASO 94 - Competitividad y gran profesionalidad de nuestros trabajadores CASO 96 - Ha ganado competitividad en el mercado CASO 100 - Desarrollo de las personas que forman la organización y mejora de la competitividad CASO 101 - La competitividad, la calidad en la atención al cliente. Se han fomentado experiencias de compra únicas CASO 103 - Competencias técnicas, innovación y mejora de procesos. CASO 108 - Más competitivos en área técnica lo q incrementa posibilidades de colaboración con clientes y mejora el trabajo que realizamos con los actuales. Mejora de la calidad de atención. Procura de certificación prestigiosa de formación para trabajadores CASO 110 - Más competitividad CASO 114 - Competitividad respecto al sector / Eficacia y eficiencia en procesos
OPTIMIZACIÓN de PROCESOS y TÉCNICAS	CASO 21 - Concienciación en Prevención de Riesgos, Calidad y Medioambiente / Utilización de máquinas y optimización de procesos CASO 30 - Cumplimiento de la normativa, cumplimiento de requisitos Norma ISO 22000, buenas prácticas en manipulación CASO 35 - Mejora en prácticas de higiene CASO 37 - CASO 37 - Mejoras en la productividad e implicación de trabajadores. Excelentes resultados en auditorías externas, ya sea de PRL, calidad, medio ambiente. El personal conoce muy bien el proceso y así lo manifiesta CASO 45 - Fundamentalmente aspectos técnicos relacionados con la actividad laboral y aspectos comunicativos y de organización CASO 46 - Competitividad / Adaptación a la evolución de las tecnologías / Técnicas utilizadas en el sector automóvil CASO 50 - Se han mejorado los procesos productivos y de gestión CASO 51 - Mejoras en el sistema productivo / Prevención de riesgos laborales CASO 53 - Técnicos / Manageriales / Idiomas / Informáticos CASO 55 - Gestión de personas / Gestión de procesos / Concienciación en prevención de riesgos, Calidad, medioambiente CASO 60 - La concienciación y seguridad en el trabajo. Gestión de residuos CASO 63 - Se mejoró tanto en el proceso productivo como en materia de PRL CASO 88 - Eficacia / Rendimiento CASO 89 - Tratamientos fitosanitarios CASO 105 - Todos. En nuestra empresa es fundamental la formación. El conocimiento del producto, técnicas de ventas, de argumentos contra objeciones de venta, etc.

	CASO 106 - Buenas prácticas / Gestión tiempos CASO 107 - Uniformización y estandarización de métodos de trabajo, técnicas
ACTUALIZACIÓN TÉCNICA y TECNOLÓGICA	CASO 14 - 1. Mejora en los niveles de seguridad laboral; 2) Mejora en el clima laboral; 3) Mejoras en actualizaciones técnicas en departamentos de la empresa; 4) Mejoras en niveles de comunicación CASO 26 - Mayor adaptación a la evolución del mercado en cuanto a dominio y manejo de las innovaciones tecnológicas tanto a nivel de oficinas y taller CASO 46 - Competitividad / Adaptación a la evolución de las tecnologías / Técnicas utilizadas en el sector automóvil CASO 48 - Adaptación de los trabajadores a las nuevas tecnologías implantadas CASO 67 - Actualización de conocimientos y adaptación a los cambios legislativos y normativos CASO 79 - Los operarios y vendedores están al tanto de los cambios y novedades en los vehículos por lo que los primeros pueden desarrollar mejor su trabajo y los segundos atenderán mejor a sus clientes CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc. CASO 91 - Adaptación a las nuevas exigencias y cobertura de aquellas acciones formativas que la administración no logra ofrecer aunque sí exige (Titulaciones y actualizaciones en el ámbito marítimo) CASO 99 - Innovación en los proyectos desarrollados, actualización constante y productividad CASO 112 - Técnicas de trabajo y uso de productos / Conocimientos administrativos (laborales, contables, etc.) / Sensibilización con la vertiente de comunicación de la empresa
INNOVACIÓN	CASO 99 - Innovación en los proyectos desarrollados, actualización constante y productividad CASO 103 - Competencias técnicas, innovación y mejora de procesos.
ESPECIALIZACIÓN de ÁREAS	CASO 66 - Especialización en distintas áreas
OBTENCIÓN de RESULTADOS ESPERADOS (efectividad de la empresa)	CASO 61 - Mayor eficiencia y también más seguridad en el puesto de trabajo CASO 64 - Mayor cualificación-mayor resultado en la actividad realizada. Más resultado-menos errores. Obtendremos equipos dinámicos, motivados en proyectos. Invertir en talento de equipos proporciona valor añadido a la empresa y permite atender exigencias clientes CASO 82 - Atención a nuestros clientes y desarrollo más efectivo en el trabajo CASO 114 - Competitividad respecto al sector / Eficacia y eficiencia en procesos
UTILIZACIÓN DE MAQUINARIA y HERRAMIENTAS TIC	CASO 21 - Concienciación en Prevención de Riesgos, Calidad y Medioambiente / Utilización de máquinas y optimización de procesos CASO 29 - Uso de TIC y prevención de riesgos laborales CASO 58 - Concienciación de riesgos asociados al desempeño de las funciones de cada trabajador y sistemas productivos/Interpretación y creación de planos/Mayor nivel de inglés - personal técnico/Manejo maquinaria/Mejoras en el uso del sistema de Bombeo hormigón, etc. CASO 72 - La prevención de riesgos Laborales / Conocimientos técnicos de los materiales que se comercializan / Las nuevas tecnologías CASO 112 - Técnicas de trabajo y uso de productos / Conocimientos administrativos (laborales, contables, etc.) / Sensibilización con la vertiente de comunicación de la empresa CASO 113 - Mejora en la conducción de flota de vehículos (CAP y cursos internos de formación a entrada de trabajador como durante estancia)/Mejora de atención a clientes (Curso atención clientes) / Mejora uso de Nuevas Tecnologías informáticas
CALIDAD del PRODUCTO, SERVICIO, TRABAJO	CASO 2 - Productividad y calidad del producto CASO 11 - Calidad y seguridad alimentaria CASO 21 - Concienciación en Prevención de Riesgos, Calidad y Medioambiente / Utilización de máquinas y optimización de procesos CASO 28 - Seguridad, calidad y conocimientos CASO 37 - Mejoras en la productividad e implicación de trabajadores. Excelentes resultados en auditorías externas, ya sea de PRL, calidad, medio ambiente. El personal conoce muy bien el proceso y así lo manifiesta CASO 42 - Calidad de trabajo CASO 55 - Gestión de personas / Gestión de procesos / Concienciación en prevención de riesgos, Calidad, medioambiente CASO 80 - Ofrecer un sistema de calidad y competitivo dentro de nuestro sector CASO 85 - Mejor calidad del servicio prestado CASO 101 - La competitividad, la calidad en la atención al cliente. Se han fomentado experiencias de compra únicas CASO 108 - Más competitivos en área técnica lo q incrementa posibilidades de colaboración con clientes y mejora el trabajo que realizamos con los actuales. Mejora de la calidad de atención. Procura de certificación prestigiosa de formación para trabajadores.
ATENCIÓN al CLIENTE	CASO 54 - Atención al cliente externo e interno CASO 56 - Especialización y cualificación de los trabajadores que nos ha permitido optar a trabajos cualificados, en los que clientes han quedado plenamente satisfechos y se nos ha permitido la ampliación de la cartera de clientes

	CASO 64 - Mayor cualificación-mayor resultado en la actividad realizada. Más resultado-menos errores. Obtendremos equipos dinámicos, motivados en proyectos. Invertir en talento de equipos proporciona valor añadido a la empresa y permite atender exigencias clientes CASO 79 - Los operarios y vendedores están al tanto de los cambios y novedades en los vehículos por lo que los primeros pueden desarrollar mejor su trabajo y los segundos atenderán mejor a sus clientes CASO 82 - Atención a nuestros clientes y desarrollo más efectivo en el trabajo CASO 101 - La competitividad, la calidad en la atención al cliente. Se han fomentado experiencias de compra únicas CASO 108 - Más competitivos en área técnica lo q incrementa posibilidades de colaboración con clientes y mejora el trabajo que realizamos con los actuales. Mejora de la calidad de atención. Procura de certificación prestigiosa de formación para trabajadores CASO 113 - Mejora en la conducción de flota de vehículos (CAP y cursos internos de formación a entrada de trabajador como durante estancia)/Mejora de atención a clientes (Curso atención clientes) / Mejora uso de Nuevas Tecnologías informáticas CASO 118 - Mejor atención al cliente / Mayor motivación de los empleados
AUMENTO DE CLIENTES/TRABAJO en la EMPRESA	CASO 9 - Mayor acceso a trabajos a realizar CASO 56 - Especialización y cualificación de los trabajadores que nos ha permitido optar a trabajos cualificados, en los que clientes han quedado plenamente satisfechos y se nos ha permitido la ampliación de la cartera de clientes CASO 84 - Igualdad de conocimientos que permiten abarcar nuevas funciones por los trabajadores CASO 108 - Más competitivos en área técnica lo q incrementa posibilidades de colaboración con clientes y mejora el trabajo que realizamos con los actuales. Mejora de la calidad de atención. Procura de certificación prestigiosa de formación para trabajadores.
PREVENCIÓN de RIESGOS LABORALES/ SEGURIDAD e HIGIENE	CASO 10 - Seguridad en la realización de trabajos CASO 11 - Calidad y seguridad alimentaria CASO 14 - 1. Mejora en los niveles de seguridad laboral; 2) Mejora en el clima laboral; 3) Mejoras en actualizaciones técnicas en departamentos de la empresa; 4) Mejoras en niveles de comunicación CASO 15 - Seguridad en los procesos productivos CASO 16 - Concienciación de la plantilla en materias como la prevención de riesgos laborales CASO 19 - Seguridad laboral CASO 21 - Concienciación en Prevención de Riesgos, Calidad y Medioambiente / Utilización de máquinas y optimización de procesos CASO 28 - Seguridad, calidad y conocimientos CASO 29 - Uso de TIC y prevención de riesgos laborales CASO 35 - Mejora en prácticas de higiene CASO 36 - Gestión de personas / Eficacia y competitividad de los procesos productivos / Seguridad en el trabajo CASO 37 - Mejoras en la productividad e implicación de trabajadores. Excelentes resultados en auditorías externas, ya sea de PRL, calidad, medio ambiente. El personal conoce muy bien el proceso y así lo manifiesta CASO 47 - Compromiso con la seguridad y la higiene en el procesado de alimentos CASO 51 - Mejoras en el sistema productivo / Prevención de riesgos laborales CASO 52 - Disminución de accidentes con cursos PRL CASO 55 - Gestión de personas / Gestión de procesos / Concienciación en prevención de riesgos, Calidad, medioambiente CASO 57 - Temas de prevención CASO 58 - Concienciación de riesgos asociados al desempeño de las funciones de cada trabajador y sistemas productivos/Interpretación y creación de planos/Mayor nivel de inglés - personal técnico/Manejo maquinaria/Mejoras en el uso del sistema de Bombeo hormigón, etc. CASO 59 – Prevención CASO 60 - La concienciación y seguridad en el trabajo. Gestión de residuos CASO 61 - Mayor eficiencia y también más seguridad en el puesto de trabajo CASO 62 - Temas relacionados con la seguridad CASO 63 - Se mejoró tanto en el proceso productivo como en materia de PRL CASO 72 - La prevención de riesgos Laborales / Conocimientos técnicos de los materiales que se comercializan / Las nuevas tecnologías CASO 78 - Concienciación medioambiental / Aptitud de los operarios / Prevención de accidentes CASO 98 - Sobre todo en seguridad y salud CASO 117 - Destacando, estar formado e informado de las modificaciones referentes a su puesto de trabajo, tanto en la legislación aplicable a seguridad privada y prevención de riesgos laborales
MEDIO AMBIENTE	CASO 21 - Concienciación en Prevención de Riesgos, Calidad y Medioambiente / Utilización de máquinas y optimización de procesos

	CASO 37 - Mejoras en la productividad e implicación de trabajadores. Excelentes resultados en auditorías externas, ya sea de PRL, calidad, medio ambiente. El personal conoce muy bien el proceso y así lo manifiesta CASO 55 - Gestión de personas / Gestión de procesos / Concienciación en prevención de riesgos, Calidad, medioambiente CASO 60 - La concienciación y seguridad en el trabajo. Gestión de residuos CASO 78 - Concienciación medioambiental / Aptitud de los operarios / Prevención de accidentes
CUMPLIMIENTO DE NORMATIVA	CASO 23 - Cumplimientos de normativa, motivación de los trabajadores, mejora de la competitividad CASO 30 - Cumplimiento de la normativa, cumplimiento de requisitos Norma ISO 22000, buenas prácticas en manipulación CASO 67 - Actualización de conocimientos y adaptación a los cambios legislativos y normativos CASO 87 - Cumplimiento de requisitos legales; mejora de competencias técnicas. En el corto plazo iniciaremos procesos formativos orientados a mejora de actitudes así como liderazgo y trabajo en equipo CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc.
GESTIÓN/ORGANIZACIÓN de RRHH	CASO 36 - Gestión de personas / Eficacia y competitividad de los procesos productivos / Seguridad en el trabajo CASO 41 - Círculos de calidad / Grupos de mejora CASO 45 - Fundamentalmente aspectos técnicos relacionados con la actividad laboral y aspectos comunicativos y de organización CASO 50 - Se han mejorado los procesos productivos y de gestión CASO 53 - Técnicos / Manageriales / Idiomas / Informáticos CASO 55 - Gestión de personas / Gestión de procesos / Concienciación en prevención de riesgos, Calidad, medioambiente CASO 104 - Productividad, trabajo en equipo, conocimiento sistémico CASO 106 - Buenas prácticas / Gestión tiempos
CLIMA LABORAL	CASO 14 - 1. Mejora en los niveles de seguridad laboral; 2) Mejora en el clima laboral; 3) Mejoras en actualizaciones técnicas en departamentos de la empresa; 4) Mejoras en niveles de comunicación CASO 95 - Adecuación persona - puesto / Mejora en la percepción de la empresa por parte de los trabajadores CASO 102 - Compromiso de todos los profesionales que trabajan en la empresa. Sensación de auto eficacia. Formación para desarrollar a la persona y al profesional. Muy buen ambiente de trabajo
COMUNICACIÓN	CASO 14 - 1. Mejora en los niveles de seguridad laboral; 2) Mejora en el clima laboral; 3) Mejoras en actualizaciones técnicas en departamentos de la empresa; 4) Mejoras en niveles de comunicación CASO 45 - Fundamentalmente aspectos técnicos relacionados con la actividad laboral y aspectos comunicativos y de organización CASO 112 - Técnicas de trabajo y uso de productos / Conocimientos administrativos (laborales, contables, etc.) / Sensibilización con la vertiente de comunicación de la empresa
IMPACTO POSITIVO de la FORMACIÓN	CASO 108 - Más competitivos en área técnica lo q incrementa posibilidades de colaboración con clientes y mejora el trabajo que realizamos con los actuales. Mejora de la calidad de atención. Procura de certificación prestigiosa de formación para trabajadores CASO 116 - Facilidad de los empleados a la hora de solicitar acciones formativas, así como acceder a la biblioteca de la empresa dentro de la cual se incluyen todas las publicaciones didácticas desarrolladas por el Dpto. de RRHH

Tabla 89. Distribución categorial de las respuestas acerca de los aspectos mejorados en relación a la empresa. Fuente: elaboración propia

En esta primera tabla, hemos elaborado 18 categorías distintas para agrupar las respuestas aportadas, estableciéndolas por caso. Atendiendo a ello, el principal aspecto que se ha mejorado con la formación en las empresas a nivel global es todo lo relativo a la *seguridad e higiene en el trabajo y prevención de riesgos laborales* tal y como lo ratifica por la cantidad de casos que en sus respuestas incluyen alguno de estos aspectos. Otra cuestión mejorada parece haber sido los *procesos y técnicas que se desarrollan en las organizaciones* junto con la *competitividad* de las empresas, la *calidad del producto o del servicio* que proporciona la empresa y la *actualización técnica y tecnológica* de la organización.

Aunque pudiera parecer lo contrario, la *productividad* no se sitúa entre los primeros puestos como aspecto mejorado. Lo mismo sucede en un número pequeño de casos de la muestra que indican que la formación haya influido de manera positiva en la *especialización de las áreas empresariales* o en la *innovación* en la empresa.

En cuanto al grupo de categorías vinculadas con la mejora de aspectos del grupo de trabajadores, es conveniente destacar varias cosas. En primer lugar, que sobresale una categoría por encima de las otras en función del número de respuestas que acoge. Nos estamos refiriendo a las *mejoras* obtenidas *en la cualificación y actualización de conocimientos*. Los restantes aspectos vinculados con mejoras en las plantillas no llegan a obtener un número de respuestas tan amplio. No obstante, es necesario analizarlos.

ASPECTOS MEJORADOS EN RELACIÓN AL COLECTIVO DE TRABAJADORES	
FORMACIÓN en el PUESTO de TRABAJO	CASO 27 - Formación específica en el puesto de trabajo
ACTUALIZACIÓN de CONOCIMIENTOS/ CUALFICACIÓN PROFESIONAL	CASO 12 - Se han mejorado las competencias profesionales de los trabajadores CASO 18 - Nivel de Cualificación del personal operario CASO 25 - Mejora de la productividad, mejora de los conocimientos del personal para trabajar mejor en su trabajo CASO 28 - Seguridad, calidad y conocimientos CASO 48 - Adaptación de los trabajadores a las nuevas tecnologías implantadas CASO 56 - Especialización y cualificación de los trabajadores que nos ha permitido optar a trabajos cualificados, en los que clientes han quedado plenamente satisfechos y se nos ha permitido la ampliación de la cartera de clientes CASO 64 - Mayor cualificación-mayor resultado en la actividad realizada. Más resultado-menos errores. Obtendremos equipos dinámicos, motivados en proyectos. Invertir en talento de equipos proporciona valor añadido a la empresa y permite atender exigencias clientes CASO 67 - Actualización de conocimientos y adaptación a los cambios legislativos y normativos CASO 72 - La prevención de riesgos Laborales / Conocimientos técnicos de los materiales que se comercializan / Las nuevas tecnologías CASO 75 - Actualización de conocimientos CASO 79 - Los operarios y vendedores están al tanto de los cambios y novedades en los vehículos por lo que los primeros pueden desarrollar mejor su trabajo y los segundos atenderán mejor a sus clientes CASO 81 - Actualización de conocimientos CASO 84 - Igualdad de conocimientos que permiten abarcar nuevas funciones por los trabajadores CASO 87 - Cumplimiento de requisitos legales; mejora de competencias técnicas. En el corto plazo iniciaremos procesos formativos orientados a mejora de actitudes así como liderazgo y trabajo en equipo CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc. CASO 97 - Mejora de competencias del personal / Aumento de la capacidad del personal para asumir tareas ajenas a las de su puesto por necesidad/ Capacidad de relacionarse con clientes/proveedores extranjeros y mejorar servicio dado a esos clientes en distintos Idiomas CASO 103 - Competencias técnicas, innovación y mejora de procesos CASO 109 - Mejorar conocimientos técnicos que redunda en mejorar los productos y servicios finales al cliente CASO 112 - Técnicas de trabajo y uso de productos / Conocimientos administrativos (laborales, contables, etc.) / Sensibilización con la vertiente de comunicación de la empresa CASO 117 - Destacando, estar formado e informado de las modificaciones referentes a su puesto de trabajo, tanto en la legislación aplicable a seguridad privada y prevención de riesgos laborales
DESEMPEÑO LABORAL	CASO 3 - El aspecto en el que más se ha trabajado es la formación en idiomas. La destreza de las personas ha mejorado sensiblemente CASO 13 - Aspectos relativos al desarrollo profesional de los empleados y a la mejora de su desempeño CASO 32 - Estar formado para realizar el trabajo CASO 53 - Técnicos / Manageriales / Idiomas / Informáticos CASO 58 - Concienciación de riesgos asociados al desempeño de las funciones de cada trabajador y sistemas productivos/Interpretación y creación de planos/Mayor nivel de inglés -personal técnico/Manejo maquinaria/Mejoras en el uso del sistema de Bombeo hormigón, etc. CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc.

	CASO 93 - Desarrollo de habilidades en el desempeño del puesto de trabajo CASO 97 - Mejora de competencias del personal / Aumento de la capacidad del personal para asumir tareas ajenas a las de su puesto por necesidad/ Capacidad de relacionarse con clientes/proveedores extranjeros y mejorar servicio dado a esos clientes en distintos Idiomas CASO 113 - Mejora en la conducción de flota de vehículos (CAP y cursos internos de formación a entrada de trabajador como durante estancia)/Mejora de atención a clientes (Curso atención clientes) / Mejora uso de Nuevas Tecnologías informáticas
PROFESIONALIDAD	CASO 76 - Profesionalidad del trabajador CASO 94 - Competitividad y gran profesionalidad de nuestros trabajadores
ESPECIALIZACIÓN (adecuación persona-puesto)	CASO 38 - Movilidad funcional de los operarios a varios puestos de trabajo CASO 56 - Especialización y cualificación de los trabajadores que nos ha permitido optar a trabajos cualificados, en los que clientes han quedado plenamente satisfechos y se nos ha permitido la ampliación de la cartera de clientes CASO 95 - Adecuación persona - puesto / Mejora en la percepción de la empresa por parte de los trabajadores
DESARROLLO PROFESIONAL	CASO 13 - Aspectos relativos al desarrollo profesional de los empleados y a la mejora de su desempeño CASO 100 - Desarrollo de las personas que forman la organización y mejora de la competitividad CASO 102 - Compromiso de todos los profesionales que trabajan en la empresa. Sensación de auto eficacia. Formación para desarrollar a la persona y al profesional. Muy buen ambiente de trabajo
RENDIMIENTO	CASO 5 - Autoestima, implicación, rendimiento CASO 88 - Eficacia / Rendimiento
MOTIVACIÓN	CASO 22 - Empleabilidad de los trabajadores, motivación, productividad, trabajo en equipo CASO 23 - Cumplimientos de normativa, motivación de los trabajadores, mejora de la competitividad CASO 64 - Mayor cualificación-mayor resultado en la actividad realizada. Más resultado-menos errores. Obtendremos equipos dinámicos, motivados en proyectos. Invertir en talento de equipos proporciona valor añadido a la empresa y permite atender exigencias clientes CASO 69 - Interés, integración, motivación y autorrealización personal CASO 115 - Productividad y motivación CASO 118 - Mejor atención al cliente / Mayor motivación de los empleados
IMPLICACIÓN y COMPROMISO	CASO 5 - Autoestima, implicación, rendimiento CASO 34 - La implicación de los trabajadores en la buena marcha del negocio CASO 44 - Trabajo en equipo / implicación en el trabajo / Mejora de la productividad CASO 49 - Mayor compromiso de la plantilla, por ejemplo, en materia de prevención de riesgos CASO 69 - Interés, integración, motivación y autorrealización personal CASO 102 - Compromiso de todos los profesionales que trabajan en la empresa. Sensación de auto eficacia. Formación para desarrollar a la persona y al profesional. Muy buen ambiente de trabajo
INTEGRACIÓN en la EMPRESA	CASO 69 - Interés, integración, motivación y autorrealización personal CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc.
AUTOESTIMA	CASO 5 - Autoestima, implicación, rendimiento
AUTORREALIZACIÓN PERSONAL	CASO 69 - Interés, integración, motivación y autorrealización personal CASO 102 - Compromiso de todos los profesionales que trabajan en la empresa. Sensación de auto eficacia. Formación para desarrollar a la persona y al profesional. Muy buen ambiente de trabajo
TRABAJO en EQUIPO	CASO 22 - Empleabilidad de los trabajadores, motivación, productividad, trabajo en equipo CASO 44 - Trabajo en equipo / implicación en el trabajo / Mejora de la productividad CASO 70 - Trabajo en equipo / Reducción del Absentismo laboral CASO 90 - Integración / trabajo en equipo / Mejora de habilidades / Refuerzo de conocimientos / Adaptación de procesos a nuevas normativas / etc. CASO 104 - Productividad, trabajo en equipo, conocimiento sistémico
MOVILIDAD entre PUESTOS de TRABAJO	CASO 38 - Movilidad funcional de los operarios a varios puestos de trabajo
REDUCCIÓN/ ELIMINACIÓN de CONDUCTAS NEGATIVAS RESPECTO al TRABAJO	CASO 70 - Trabajo en equipo / Reducción del Absentismo laboral
SOLICITUD de FORMACIÓN/ RECURSOS FORMATIVOS	CASO 116 - Facilidad de los empleados a la hora de solicitar acciones formativas, así como acceder a la biblioteca de la empresa dentro de la cual se incluyen todas las publicaciones didácticas desarrolladas por el Dpto. de RRHH
EMPLEABILIDAD	CASO 22 - Empleabilidad de los trabajadores, motivación, productividad, trabajo en equipo

Tabla 90. Distribución categorial de las respuestas dadas acerca de los aspectos mejorados en relación a los trabajadores. Fuente: elaboración propia

Muy en relación con el aspecto más señalado, aparecería la mejora conseguida con las acciones formativas en el *desempeño laboral* de los trabajadores, como así lo confirma la clasificación realizada, con 9 casos que indican mejoras a este respecto.

Destaca también la participación de los trabajadores en la empresa, donde incluimos la *implicación y/o compromiso* así como de la *motivación*. En ambas categorías nos encontramos con 6 casos que señalan estas cuestiones como mejoradas por los procesos formativos.

Con un menor número de menciones y, por tanto, de casos que podrían clasificarse en ellas, aparecen categorías como la *formación en el puesto de trabajo*, la *empleabilidad*, la *autoestima* o la *movilidad*, entre otras cuestiones.

6.3.2 La prácticas consideradas «buenas» en las medianas y grandes empresas de Galicia

Una de nuestras intenciones en este trabajo era comprobar si en la realidad empresarial gallega se están llevando a cabo prácticas formativas que podríamos considerar excelentes. A ello se dirige este epígrafe en concreto.

6.3.2.1 Criterios de identificación de una *buena práctica* en el ámbito de la formación en la empresa

Los expertos nos proporcionaron una serie de **criterios de identificación de buenas prácticas**[366]. El experto 1 establece como criterio, determinar si se lleva a cabo *"a planificación das accións formativas, a avaliación dos resultados en base a cumprimento de obxectivos"*. El experto 2, por su parte, nos proporciona un listado con aquellos aspectos a emplear para identificar BP, los cuales abarcan casi todo el proceso formativo: *"Los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos); (...) los protocolos de gestión (sistemas de calidad); (...) métodos de aprendizaje utilizados; el perfil de los formadores (...); la relación con las competencias que necesita el trabajador/a y con los objetivos estratégicos de la empresa"*.

El ajuste entre necesidades "reales" de la empresa y la formación que se está impartiendo es otro de los criterios que nos ofrecen los informantes: *"(...) hacer una comparativa entre las necesidades que tiene esa empresa (...) en sus trabajadores y la formación que está recibiendo (...)"* (E3). El entrevistado 4 indica igualmente la necesidad de que *"(...) la formación sea adecuada (...) e idónea para necesidades de formación y no de otro tipo"*. Y señala que es necesario *"...que el formador lo haga bien..."* –atender a las capacidades y al trabajo del formador– o que *"(...) los contenidos se hagan bien"*. Como criterio esencial propone los propios resultados de la formación: *"Si los resultados formativos son buenos, la práctica que tú has implantado, supuestamente, es buena (...). Lo que me valdría es que el trabajador hiciera mejor su trabajo que como lo venía haciendo"* (E4).

Por consiguiente, la consulta al trabajador es importante y justificaría la necesidad de conocer sus valoraciones y satisfacción acerca de la formación recibida: *"el criterio que podíamos poner para identificar las buenas prácticas es la satisfacción del personal que trabaja dentro de la empresa. (...) Entonces, si la gente está satisfecha es que ha recibido, que está de acuerdo con lo que ha recibido y con que ha visto..."* (E5.2). Pero en una empresa hay diferentes categorías y tipologías de trabajadores; la formación, por ello, no será igual para todos, ya que la adaptación a las necesidades de cada puesto y colectivo es

[366] Una de las preguntas incluidas en la entrevista se refería a este aspecto, obteniendo una serie de respuestas que a continuación nos disponemos a desgranar.

primordial. Por tanto, *"lo bueno sería tener una formación tanto para los operarios de la máquina como para los operarios como nosotros, que somos los que suministramos los programas a esas máquinas."* (E5.1).

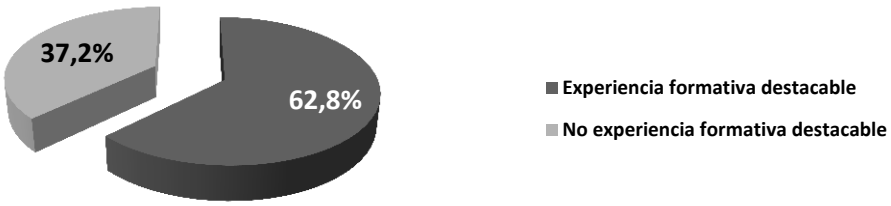
Continuando con la cuestión, el experto 6 que dice que sería ineludible que *"en cada un dos convenios que se firmen a partir de agora, os empresarios que demostren ou que queiran que a súa formación sexa de calidade (...) teñen que deixar que nos convenios, no texto do convenio aparezan cláusulas reflectindo exactamente qué formación se vai a dar, de que tipo vai a ser, quen vai a participar nela, etc. (...)"* (E6). Es decir, que la formación esté presente en los textos oficiales más utilizados en el contexto directo de trabajo y no solamente en la norma general que afecta a la totalidad del tejido empresarial de un estado o de una autonomía.

El criterio de financiación también aparece mencionado. De esta forma se establece que *"para a boa práctica de inversión mirarías se esa empresa destina unha porcentaxe á formación..."* pero también que estas sean válidas para la cualificación y desarrollo profesional del trabajador (*"Que valga para algo; que valga para que esa inversión abra..."* – E7).

Finalmente, el experto número 8 señala que si somos capaces de *"identificar los beneficios (...) o aquellas actuaciones (...) que son beneficiosas"*, estaremos hablando entonces de buena práctica en el ámbito. Pero también deberemos atender a su grado adaptabilidad y a los resultados de una práctica formativa y el impacto de *"(...) la formación de los trabajadores en el desempeño de sus tareas"*.

6.3.2.2 Experiencias formativas destacables o buenas prácticas en la formación continua de medianas y grandes empresas gallegas

En líneas finales del cuestionario, se preguntó a los participantes **si habían desarrollado alguna experiencia formativa destacable o de amplia satisfacción** para ellos. Un 37,2% de la muestra nos proporciona una respuesta negativa ante esta pregunta, en contraposición a un 62,8% que sí afirma haber desarrollado alguna experiencia formativa destacable o satisfactoria para la empresa o los agentes implicados. Se trata, desde nuestro punto de vista de un porcentaje negativo bastante elevado, lo que podría llevarnos a pensar de cierta insatisfacción con la formación planteada en ese grupo de empresas.



Gráfica 60. Distribución de porcentajes de la muestra que han desarrollado o no alguna experiencia formativa destacable. Fuente: elaboración propia

En forma de otra pregunta abierta, al grupo de encuestados que respondieron afirmativamente al ítem anterior se les solicitó que describieran esa experiencia formativa satisfactoria. Al igual que sucediera con ítems y variables anteriormente analizadas, las respuestas han sido muy variopintas, individuales, y en escasas ocasiones han coincidido.

Por ello, también hemos creado categorías de agrupamiento y clasificar así las respuestas dadas: *motivos o causas de porqué la experiencia fue verdaderamente destacable*, por una parte, y *denominación de la experiencia o formación concreta*, por otra.

A continuación podemos ver los ***motivos aludidos*** por distintos casos ***sobre lo destacable de la formación*** llevada a cabo entre sus filas:

- Grabación en vídeo de la formación práctica
- Resultados alcanzados
- Disponibilidad de recursos formativos y de comunicación que favorecen el acceso, la información, etc.
- Formación enormemente adaptada a las necesidades de la empresa
- Ampliación de formación debido a alta participación
- Formación con tutores de buen nivel
- Formación para el crecimiento personal del trabajador

En las respuestas planteadas prima como razón principal la utilización o producción de recursos vinculados con la formación desarrollada, o la impartición de la misma por profesionales con excelente nivel de enseñanza. En otros casos, dicha formación ha sido satisfactoria por los resultados alcanzados, tanto en la cobertura de necesidades como en la participación y desarrollo de los trabajadores implicados.

En lo que respecta al ***tipo de experiencias y actividades*** o ***denominación***, cabe destacar la amplia cantidad mencionada que podemos observar en la tabla siguiente. Algunas empresas han recalcado varias experiencias formativas por lo que aparecerán en varias de las categorías en las que hemos agrupado las aportaciones recibidas en este ítem.

	SEGURIDAD y CALIDAD
CASO 11	Plan formativo para la adaptación a la normativa IFS[367]
CASO 23	Establecimiento de procesos de formación en dentro del Sistema de Calidad
CASO 30	Curso de manipulación de alimentos, de gestión de calidad, de APPCC y de seguridad alimentaria
CASO 53	Security Box / Quality Box (espacio formativo sobre calidad)
	SALUD, SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE RIESGOS
	Sistema de implantación del sistema de gestión de la calidad y «ohsas[368]»
CASO 5	Curso de prevención en la realización de determinados servicios
CASO 9	Curso Primeros Auxilios
CASO 16	Monólogo y parodia de situaciones de seguridad laboral
CASO 44	Prevención de riesgos laborales (60 h.), que les ha permitido la solicitud de la Tarjeta Profesional de la
CASO 56	Construcción
CASO 58	Cursos sobre primeros auxilios
CASO 102	Taller de la Felicidad (promoción de la salud en el trabajo; a la totalidad de la plantilla; excelentes valoraciones; innovación del contenido)
	PREVENCIÓN/EXTINCIÓN DE INCENDIOS
CASO 20	Cursos (varios) de extinción de incendios
CASO 29	Plan de Emergencia con simulacros de extinción de incendios
CASO 32	Lucha contra incendios
CASO 34	Gestión de medios contra incendios (práctica con extintores/ mangueras)
CASO 47	Curso antiincendios (prácticas con fuego real y evacuación con humo)
CASO 58	Cursos sobre extinción de incendios
	PRODUCCIÓN/PRODUCTIVIDAD, SERVICIOS, GESTIÓN DE PROCESOS en la EMPRESA
CASO 17	Gestión del cambio
CASO 21	Proyecto para definir Itinerarios Formativos en cada puesto
CASO 22	Aplicación de la Filosofía LEAN[369] a la actividad productiva mediante Sistema de Producción de la

[367] Normativa desarrollada para salvaguardar la calidad, seguridad y suministro de productos alimentarios y no alimentarios, así como con los servicios aparejados a los mismos. Es posible que las empresas puedan obtener una certificación IFS. Más información en la URL: www.ifs-certification.com

[368] *Ohsas* es un sistema de gestión de la seguridad y de la salud ocupacional, procedente de Reino Unido. Se trata de una serie de especificaciones sobre la salud y la seguridad en el trabajo destinadas a la protección de los empleados. Más información: www.aenor.es

CASO 25	empresa
CASO 55	Curso de Formación Sistema KIS[370]
CASO 67	Implantación de herramienta de SAP[371] para gestión de formación
CASO 99	Formación para la adaptación a la legislación y normativa vigente
CASO 101	ERP y calidad a todos los empleados
	Técnicas de Venta Emocional (claves para la venta; captación de necesidades racionales y emocionales del cliente; experiencias; buen ambiente formativo)
	CULTURA EMPRESARIAL/PERTENENCIA A LA EMPRESA
CASO 36	Implantación de dinámicas de grupo
CASO 50	Talleres formativos de fomento de pertenencia a la empresa/Cultura de empresa
CASO 55	Formación transversal (experiencias abiertas y disponibles para la plantilla)
CASO 90	Convivencia de trabajadores (Departamentos). Objetivo: comprensión de la labor y relación entre las funciones
CASO 99	Formación interna sobre cultura, organización
CASO 110	Actividades formativas de carácter lúdico fuera de los espacios habituales
CASO 118	Plan de Igualdad en la empresa
	LIDERAZGO/DIRECCIÓN
CASO 3	Experiencia dinámica: "cómo hablar en público"
CASO 38	Formación en liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, habilidades directivas (mandos intermedios)
CASO 84	Curso de Liderazgo (mandos intermedios)
CASO 87	Creación de Equipos de Alto Rendimiento (metodología de coaching personal y grupal)
CASO 103	Jornadas de liderazgo de equipos para mandos a bordo de buques pesqueros
	PROGRAMACIÓN/SISTEMAS OPERATIVOS/APLICACIONES INFORMÁTICAS
CASO 40	Programación
CASO 54	Actualizaciones de sistemas operativos y aplicaciones informáticas
CASO 55	Experiencias con simulados virtuales de formación
CASO 83	Programación Excel
CASO 108	Curso de Commuity Manager (satisfacción del alumnado por metodología/ interacción docentes-tutores y entre asistentes)
CASO 115	Curso Excel personal técnico y administrativo
	ACTIVIDAD EMPRESARIAL
CASO 26	Curso de Serigrafía
CASO 45	Formación interna por matrices de polivalencia
CASO 46	Elaboración de manuales de buenas y malas prácticas en gestión de proyectos
CASO 48	Formación en autómatas
CASO 58	Curso específico sobre utilización de bomba de hormigonado (y riesgos asociados)
CASO 60	Curso de Energías Renovables

[369] *Lean manufacturing* o *producción ajustada/producción sin desperdicios* hace referencia a un modelo de gestión de aplicación al proceso de producción basado en la utilización de los mínimos recursos posibles, es decir, «ajustados». El objetivo es reducir los desperdicios en la manufactura de productos (sobre-producción, tiempo de espera, transporte, excesos en el procesado, inventario, movimientos, defectos, potencial humano subutilizado) y evitar el derroche para una producción con valor para el cliente con las máximas garantías de calidad. Dentro de este modelo se llevan a cabo de manera continuada procesos de análisis, de producción y de pruebas de errores. El proceso *Just in Time* comparte muchos de los principios de actuación y procesos implicados con el *lean manufacturing*. Puede obtenerse más información en www.leanmanufacturing.org y https://es.wikipedia.org/wiki/Lean_manufacturing

[370] El Sistema KIS (*Knowledge Intensive Services)* es un sistema que basado en proporcionar servicios de manera avanzada a la vez que mejora el proceso productivo, teniendo como factores fundamentales el conocimiento, la tecnificación y nivel de tecnología que la empresa disponga, el nuevo equipamiento y, sobre todo, el personal especializado que es quien, en definitiva alberga y genera los conocimientos. Más información en el artículo siguiente: García Manjón, Juan Vicente (2008). Concentración de Sectores Intensivos de Conocimiento y de Alta Tecnología: el caso de España. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3 (4), 66-79. Consulta en http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/viewFile/art98/463

[371] SAP significa "*Sistemas, Aplicaciones y Productos en Procesamiento de datos*". Es un software de sistema ERP, de origen alemán, para la gestión integral de actividades y procesos que se llevan a cabo en las empresas, esto es, puede destinarse al conjunto de áreas de una organización (producción, logística, almacén, ventas y distribución, materias, RRHH, contabilidad y tesorería, bases de datos, gestión específica según tipo de actividad de la organización, etc.). Su estructura es de origen modular: a cada área de la empresa le correspondería un módulo, el cual desarrolla una función distinta, pudiendo trabajar interrelacionadamente con otros módulos (compartiendo y accediendo a la información disponible). Es de gran utilidad para aumentar el control y la eficiencia operativa y de procesos de la empresa así como para favorecer y facilitar la toma de decisiones a la dirección de la empresa Información reelaborada procedente de diversas fuentes de Internet: http://hectoryescas.blogdiario.com/1176213300/; http://es.wikipedia.org/wiki/SAP_R/3; http://www.euroinnova.edu.es/12-6-4/SOFTWARE-DE-GESTION-EMPRESARIAL-SAP; http://www.isepceu.es/estudios/master-profesional-SAP.php; http://www.insags.com/pdf/erp.pdf

CASO 61	Curso Teórico-Práctico de Operador de Trabajos en Altura (excepto personal administrativo)
CASO 71	Curso sobre la «*app*» comercial de la empresa
CASO 80	Curso de Conducción Eficiente (ahorro de combustible para la empresa)
CASO 83	Cursos presenciales (P. Técnico): instalación y mantenimiento de sistemas de riego; mantenimiento de parques infantiles; trabajos con plataforma elevadora
CASO 92	
CASO 112	Ciclos de formación interna: carácter voluntario; propuestos e impartidos por trabajadores expertos en las áreas establecidas
CASO 113	Formación de Personal operativo en técnicas de limpieza y en manejo de equipos y maquinaria
	Curso de conducción de flota de vehículos (CAP y cursos internos de formación tanto a entrada del trabajador como durante estancia en la empresa)
	IDIOMAS
CASO 52	Curso de Idiomas
CASO 62	Curso de Inglés (grupal; buen ambiente y distensión; mucha utilidad)

Tabla 91. Experiencias destacables mencionadas por los participantes. Fuente: elaboración propia

La mayor parte de las experiencias aludidas están muy relacionadas con el tipo de actividad que las empresas llevan a cabo y, en consecuencia, son muy específicas o centradas en temas muy concretos. También ocupan un lugar destacado las experiencias centradas en la prevención de riesgos laborales, seguridad, calidad, etc., muy comunes en el sistema de FPE.

Un grupo nutrido de participantes en el estudio han señalado la realización de varias experiencias diferenciadas que consideran de especial relevancia y que se han podido clasificar en diversas categorías. De esta forma, el caso 55 indica la realización de tres experiencias relevantes para ellos. En primer lugar, la implantación en la empresa de la llamada "herramienta de SAP" destinada en este caso a la "gestión de formación" dentro de la organización. En segundo lugar, la puesta en marcha de "experiencias con simuladores virtuales de formación". Finalmente, también la realización de "experiencias con formación transversal" de carácter "abierto y disponible a cualquier persona de la empresa". Por su parte, el participante número 58 señala también diversas experiencias relevantes desarrolladas en la empresa, en este caso, muy relacionados con su actividad productiva, como son cursos en torno al uso de "bomba de hormigonado", añadiendo el tratamiento de los "riesgos inherentes a dicha utilización". También han llevado a cabo "cursos sobre extinción de incendios" además de "primeros auxilios".

El caso número 83 indica, a su vez, diversas experiencias, en este caso señalando los destinatarios, el tipo de acción formativa y la modalidad de las mismas. De este modo, se han llevado a cabo una serie de "cursos presenciales" dirigidos a "técnicos del sector" -la empresa pertenece al sector terciario, actividad de limpieza y jardinería- centrados en distintas temáticas: "programación Excel", "instalación y mantenimiento de sistemas de riego", "mantenimiento de parques infantiles", "trabajos con plataforma elevadora", etc. Otro caso participante que también ha señalado una serie de experiencias de relevancia para su empresa es el número 99. Ha realizado "formación" de carácter interno dirigida "a todos los empleados" sobre "cultura" y "organización" y también sobre "ERP[372] y calidad".

[372] ERP (siglas referidas a *Enterprise Resource Planning – Planificación de Recursos de la Empresa*) hace referencia a un sistema informático global o a una arquitectura de software para la planificación de los recursos existentes dentro de las empresas de cara a mejorar la producción y la distribución de bienes y servicios. Facilita e integra la información entre las diversas funciones de la empresa: producción, logística, inventario, distribución y ventas, envíos, contabilidad y facturación, recursos humanos, gestión estratégica, mercadotecnia, etc. Como finalidades esenciales de estos sistemas podemos mencionar: mejorar los procesos empresariales, acceder y compartir información entre los diversos componentes organizacionales, eliminar datos y operaciones innecesarias (reingeniería). Poseen carácter modular (aplicado a cada función/área de la empresa) y se caracterizan también por ser sistemas de trato directo con clientes o sistemas de negocios electrónicos, además de con proveedores (establecimiento de relaciones complejas, más allá de las puramente administrativas). Decimos que ERP es una "arquitectura de software" porque es la base para las diversas

El caso número 107 menciona el desarrollo de "múltiples experiencias positivas" tanto de carácter interno como externo. Más concretamente se refiere al desarrollo dentro de la propia empresa de un "sistema web de encuestas de valoración" suponemos que para la evaluación de la formación. Por su parte, el caso 112 es más específico, refiriéndose en este caso a dos experiencias formativas centradas en el "personal operativo". Así, destaca la realización de formación en técnicas de limpieza" y también en el "manejo de equipos y maquinaria" también del sector de la limpieza. Finalmente, el caso 117 habla de que la globalidad de la formación y las acciones desarrolladas dentro de la empresa han supuesto algún grado de satisfacción para la empresa o han generado buenas expectativas. No obstante, no especifica ningún aspecto ni tampoco ninguna experiencia o sistema concreto que nos ayude a clarificar qué tipo de formación o cuestión vinculada con la misma es más satisfactoria para este caso concreto.

En relación con las contribuciones de la muestra de empresas, hemos recogido las aportaciones de algunos de los expertos entrevistados, quienes hablan de cuáles son las **buenas prácticas en formación** y **cómo son las empresas que desarrollan una formación de calidad**. El consultado 7 expone tres / cuatro buenas prácticas en formación continua. En primer lugar, el cumplimiento de la normativa existente: *"Se te refires ao tema... digamos económico, da subvención, unha boa práctica e cumprir coa normativa"*, así como *"(...) dar unha formación de calidade..."* desde el punto de vista pedagógico. Asimismo añade que *"(...) unha boa práctica é non utilizar un curso para xustificar algo, senón utilizar un curso para que ti nese traballo adquiras un coñecemento e que, ademais de que a el lle valga para mellorar profesionalmente (...) que se lle proporcionen ao traballador coñecementos para facer o que ten que facer, saber o que ten que facer e facelo mellor no seu posto de traballo"*. En definitiva, que sea útil para el desarrollo personal y profesional para el conjunto de los trabajadores -y no para justificar o consumir determinadas partidas monetarias.

En segundo lugar, y muy vinculado con el tema legislativo, la financiación íntegra de la formación a cargo del agente competente. En este sentido, el informante ya indicaba que la financiación provendría de un agente u otro atendiendo al modelo existente: si el crédito lo proporciona un modelo de "subvención" debemos remitirnos a la normativa; pero si el modelo es de carácter liberal *"(...) a boa práctica (...) é que unha empresa, nas súas contas anuais, distribúa unha parte do seu resultado, garde, aprovisione (...) unha parte do seu resultado dirixido á formación dos seus traballadores (...) para abrir novos mercados. Iso é boa práctica no sentido económico da palabra"*. En tercer lugar, indica que *"Por boa práctica entendo a planificación (...)"* concreta del proceso formativo que se va a desarrollar.

Los rasgos de aquellas empresas que desarrollan una formación de calidad son coincidentes con muchos de los criterios de identificación expuestos en apartados anteriores. El experto 1 habla por ejemplo de que la empresa realice un plan de formación a medio/largo plazo y que este se vincule con la estrategia global de la empresa; o del tipo de consideración profesional y personal que tenga la empresa de sus trabajadores. Para el entrevistado 2 la empresa debe poseer un alto grado de anticipación a las transformaciones

herramientas informáticas de gestión presentes en el mercado: SAP, Bann, AXAPTA (Microsoft), Oracle, etc. Es decir, todos ellos serían sistemas ERP. Información reelaborada procedente de diversas fuentes de internet:
http://www.mundosap.com
http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_planificaci%C3%B3n_de_recursos_empresariales

y a la evolución que pueda ocurrir en el mercado (proactividad). El compromiso y el desarrollo de I+D+i también es destacado por este experto.

El informante número 3 establece como rasgos de una empresa que desarrolle una formación de calidad, los siguientes: *"Primero, profesionales. Después que se bajen al terreno (...) para que conozcan en realidad cuáles son las necesidades de las empresas que van a formar y las programaciones. Que conozcan a su alumnado, las necesidades y carencias de ese alumnado. Y que sepan cuál es el objetivo de esa empresa; hacia dónde va esa empresa"*. Debemos aclarar que el informante aquí se refiere a las empresas de formación en particular, lo que no impide que podamos inferir unos rasgos concretos como un amplio conocimiento de su funcionamiento interno y de su realidad social, productiva, de mercado...

Este mismo experto también apunta que una empresa que *"(...) ve la formación como una inversión, no como un gasto, eso es lo que yo considero una buena empresa, que sabe cuál es la formación que necesita"* (E3). Esto es, considerar la formación como un aspecto positivo no como una carga que se debe realizar. En esta misma línea se manifiesta el experto 7: *"(...) unha empresa que aprovisiona anualmente nas súas contas, que fai unha provisión dirixida (...) de recursos propios á formación para abrir novos mercados, esa é a empresa modelo"* (E7).

Por otro lado, el informante 6 habla de las «empresas participativas» al referirse a la inclusión de la formación en la Negociación Colectiva y en los Convenios. Por ello, podríamos asumirlo aquí como un rasgo fundamental.

El experto número 4 pone el acento en los recursos humanos cuando dice que la empresa debe ser *"más amable con el ser humano (...)"* cuando desarrolla una formación que consideremos de calidad.

El grupo de expertos incluidos en la entrevista número 5 señalan que la empresa con buenas prácticas en formación es aquella *"(...) que avanza"* (E5.2) y que se mantiene en el tiempo, siendo la «estabilidad y persistencia» sus rasgos esenciales. Pero la «apuesta o reconocimiento de la formación» es otra característica a recalcar o, al menos, así lo afirma el experto 8 cuando dice que *"(...) cualquier empresa que desarrolle una buena práctica (...) tiene que creer en que la formación tiene una repercusión en el trabajo de las personas que están en la organización. Porque la persona que no cree que la formación pueda servir para esto pues no habrá concebido nunca una buena práctica"*. El compromiso de las empresas con la plantilla, en la línea de lo matizado por el experto 4, determina que las empresas «excelentes» en el campo formativo *"(...) son aquellas que apuestan por la formación de una manera continuada, en la medida de sus posibilidades"* (E8).

Hemos preguntado igualmente a los expertos sobre ***empresas concretas*** que sean ***desarrolladoras de buenos programas de formación***. A este respecto, el experto número 1 nos remitió a una página Web[373] en donde pudimos encontrar información acerca de una serie de empresas consideradas de mayor relevancia a nivel mundial para trabajar.

Los expertos 2 y 4 mencionaron *"El Corte Inglés" y "PSA Peugeot - Citroen"* respectivamente. No así los entrevistados 3 y 8, los cuales manifestaron claramente su deseo de no mencionar ninguna organización en concreto debido a las comparaciones o restricciones que se pudiesen realizar entre unas y otras y también al considerar que puede

[373] Esta es la página concreta a la que nos remitió: http://www.greatplacetowork.es/mejores-empresas/las-mejores-empresas-para-trabajar-en-espana. Se trata de la página Web del *Great Place to Work Institute* (*Instituto sobre el Mejor Lugar para Trabajar*) el cual realiza investigaciones y detecta aquellos lugares de trabajo líderes en más de 45 países de todo el mundo.

ser información "privilegiada". El informante 6, por el contrario, sí que aludió a varias empresas, entre ellas, la ya referida *"Citroën"* o también *"Repsol"*, *"Telefónica"* y *"Castrosúa"*.

Finalmente, el entrevistado 7 no hizo alusión a ninguna empresa; mientras que los expertos de la entrevista 5 aludieron a su propia compañía[374], matizando que no se atrevían a mencionar otra por desconocimiento.

6.3.3 Debilidades de la formación continua en Galicia. ¿Podemos hablar de «mala» praxis?[375]

Al analizar las entrevistas de los expertos hemos encontrado con la tendencia a establecer una serie de aspectos negativos acerca de cómo se está desarrollando la formación continua en España y en Galicia. Es lo que nosotros encuadramos en la **mala praxis** o **malas prácticas** en contraposición a una de las temáticas principales de esta investigación. Una *mala práctica* podríamos definirla como una actuación realizada por una persona, entidad u organismo en un campo determinado que, en lugar de conllevar una acción beneficiosa y respetuosa para todos los implicados, comporta actuaciones perniciosas e, incluso, el quebrantamiento de determinadas normativas o regulaciones. Es, en definitiva, lo que no se debe hacer en un ámbito concreto de acción. Por ello, lo hemos planteado como la parte «antagónica» de las buenas prácticas. A continuación mostraremos algunas de las aportaciones realizadas por los entrevistados en torno a esta cuestión y veremos algunas de las soluciones que, desde su posición experta, sugieren poner en marcha.

6.3.3.1 Dificultades y prácticas mejorables en la formación en la empresa

El modelo de formación continua en España ha sido cuestionado por algunos de los informantes, en lo que se refiere a la mala gestión del propio modelo, en cuanto al despilfarro de recursos que se realiza (*"ambos no pueden ni deben permitir que se malgasten sus recursos"* – E2) o en lo que respecta a la ejecución de actividades formativas sin justificación alguna: *"Si es una empresa de carpintería metálica de poco sirve que tú les des un curso de jardinería. Que es lo que está pasando hoy"* – E3). Todo ello lo desgranamos a continuación.

De esta forma, las acciones de formación continua en nuestro entorno poseen un carácter marcadamente puntual y remedial. No existe planificación alguna, y si se realiza es para la solicitud de determinadas ayudas institucionales y/o para solucionar una problemática, sin que su elaboración sea a medio/largo plazo: *"(...) falla de planificación na formación, se emprega a mesma para acollerse a axudas institucionais e para solucionar problemas concretos e coxunturais dentro das empresas"* (E1). Un buen ejemplo sería el siguiente: *"(...) cuando estás a tope de trabajo no se puede hacer formación, no puedes parar (...) y lo dejas para cuando haya. Y cuando no hay trabajo, no hay formación"* (E5.1).

Las acciones formativas también se caracterizan por su homogeneidad, independientemente de los destinatarios. A esto se refiere uno de los expertos de la entrevista 5: *"Lo bueno sería tener una formación tanto para los operarios de la máquina como para los operarios como nosotros, que somos los que suministramos los programas a esas máquinas. En aquel momento no fue completo del todo"* (E5.1).

[374] No mencionaremos la empresa de la que provienen los informantes para continuar manteniendo su anonimato.
[375] Hemos agrupado las aportaciones de los expertos consultados bajo la categoría de *debilidades* de la formación en las empresas incluidas dentro del tópico *situación* (T.2.2.9). Véase ANEXO 3.

Y, finalmente, podemos hablar de determinadas acciones formativas escasamente cualificadoras: *"Podían ser válidos* [cursos] *para adquirir unha habilidade concreta pero que non cualificaban ao traballador para progresar nin economicamente, nin profesionalmente (...) na empresa, nin para conseguir traballo" / "(...) os clásicos cursillos de vinte horas, de trinta horas, de vinte catro horas, de cincuenta horas que non cualificaban"* (E6).

Para el experto 1 *"o principal obstáculo reside na concepción que se ten sobre os traballadores ou recursos humanos por parte dos xestores/directores das empresas"* (E1). Para muchos de ellos la formación es entendida *"como un gasto y no como una inversión (...)"* (E2) necesaria para la organización. *"(...) hoy por hoy muchos empresarios (...) todavía no están mentalizados en la formación* (E3). Tampoco la entienden como algo primordial sino *"(...) como un mero entretenimiento: «bueno, vamos a darles este caramelito a los chicos, así se entretienen durante un rato y no dan guerra»"* (E4). Aunque esta perspectiva es compartida por la mayor parte de los expertos consultados, hay otros que consideran algo está cambiando en el empresario actual ya que este *"(...) tiene claro que la formación no tiene una contrapartida inmediata; yo creo que el empresario y las empresas en general conocen perfectamente en qué consiste la formación porque ése es un trabajo de muchos años",* según el experto número 8, que desarrolla su labor en una organización empresarial.

Es posible que las ideas del colectivo empresarial sobrevengan de sus características. El empresario español *"es un buen empresario como trabajador pero a lo mejor su cualificación no es académicamente lo fundamental (...). Y eso de alguna forma resta el creer que a través de una formación se pueda formar a sus trabajadores"* (E3). Ejemplo de esto es lo que muchos empresarios dicen señalar cuando se les ofrece la posibilidad de realizar o recibir algún tipo de formación: *"«Qué me van a enseñar a mí con los 50 años que llevo de enseñanza». Eso es lo que te pueden decir. «Cos 50 anos que levo traballando, que me van ensinar a min? O curso daríao eu non eles»"* (E3). De hecho, el experto 3 afirma que *"cuanto más joven es el empresario, más ligado está a la formación. Cuanto mayor es el empresario, más lejos está de la formación"*.

El modelo empresarial surgido con el capitalismo es otro factor que puede estar influyendo en la concepción sobre formación: *"(...) en un modelo de empresa que tú montas en enero para cerrar en diciembre, ¿qué procesos formativos vas a montar? A ti no te interesa nada de los procesos formativos. Tú lo que quieres es ganar dinero (...)"* (E4). En el modelo capitalista lo importante es, como su nombre indica, el "capital monetario", la cantidad de beneficios que van a obtener sin inquietarse por otros factores, como la formación. Y cuando esta interesa se reduce a aumentar la producción o al aprendizaje de determinadas habilidades: *"(...) luego te formarán en aquello que interesa realmente para sacar productividad"* (E5.2) / *"(...) un empresario interésalle moito a formación de 20 ou 30 horas nun curso ou nun cursillo, para que doce operarios da fábrica tal ou cual aprendan a manexar unha máquina que acaba de mercar en Alemania."* (E6). No se percibe una verdadera preocupación por la *"(...) empregabilidade, nin na mellora das condicións económicas, nin na mellora do teu empregado"* (E6). A este respecto es llamativo el ejemplo ya comentado en la entrevista 5, donde varios trabajadores solicitaron a la empresa un curso sobre *Photoshop* debido al interés de algunos miembros de la plantilla: *"Me pareció adecuado. (...) Había mucha gente interesado en el, pero... Desde el punto de vista de la empresa, no gustaba dar un curso que no iba a repercutir en la empresa, posiblemente para nada. No trabajamos con ese tipo de programa...*" (E5.1).

Pero la concepción negativa no solo parte de los empresarios; aquí los *"(...) trabajadores no tienen conciencia del valor de la formación en la permanencia y promoción laboral y no poseen conciencia de la necesidad de formarse permanentemente"*, según el entrevistado 2, algo que se agrava con la edad según sostiene el experto 3 al señalar que *"cuantos más años tiene, le cuesta más al trabajador (...) El trabajador te dice «Para catro anos que me quedan, malo será que non aguante» (...)"*. Ello explicaría que aún hoy el colectivo de trabajadores español tenga algún tipo de vacío competencial como *"(...) el manejo de las Nuevas Tecnologías; aún lo siguen desconociendo hoy"* (E3) o también lagunas en el manejo de lenguas extranjeras: *"(...) Estamos mal. Muy mal. (...) En formación en cuanto a idiomas, por ejemplo"* (E5.2). Aunque posteriormente se matiza *"(...) que ahora... En el colegio se llevan un poquito más los idiomas. En nuestra época el idioma... el inglés, la gimnasia y la religión eran las que...* (E5.1). Esta debilidad en las cualificaciones conlleva que muchas veces sea preciso *"(...) hacer muchos cursos básicos (...). Esa tendencia sigue actualmente"* (E3).

Pero sin lugar a dudas, tal como asegura el experto 3, *"el verdadero problema: desmotivados, sin interés por la formación...*". La falta de motivación en el trabajador es uno de los principales escollos ya que *"la formación hace lo que puede (...) resuelve problemas de falta de formación. Pero (...) no resuelve problemas de falta de motivación ni resuelve problemas de falta de recursos"* (E4). Si la formación únicamente resuelve problemas que le son propios, un defecto de esta es su prescripción *"para problemas que no puede solucionar"* lo que al final genera en los destinatarios la idea de que *"*(...) *«la formación no vale para nada, porque (...) no me ha solucionado nada»..."* (E4).

A esto debemos unirle otra posible «perversión» en el campo formativo, relacionada con la movilidad de puestos o incluso el despido de un trabajador. Así, el experto 4 expone como ejemplo la situación en la que un empresario le dice a su trabajador *"«¿Oye, quieres ir a hacerte un curso a Harvard? Tres meses, gratis. Te lo pago...» (Una multinacional). «¡Claro!». Y te vas a Harvard, y estás tres meses y cuando vuelves ya no está tu puesto. «Porque ha habido una reestructuración casualmente cuando tú te has ido a Harvard»*".

Los expertos de la entrevista 5, desde su posición de formadores internos, también nos comentan otro aspecto *"oscuro"* de la cultura formativa existente. Al parecer se imponen ciertos límites a la hora de impartir formación en las empresas, tanto por parte de compañeros, formadores externos, etc. El experto 5.1 lo resume diciendo: *"Existe mucho la cultura esa de «lo que sé, lo sé yo y te enseñaré lo que quiera»..."*. Como ejemplo, estos expertos comentan lo que un ex trabajador de su empresa les había dicho tiempo atrás: *"(...) «el único sitio donde la gente me ha enseñado algo y (...) no se cortaba, era en la vuestra. Es que vosotros lo que sabíais, lo enseñabais, lo transmitíais al siguiente. Por donde he ido, nada de nada» (...) «Nadie te cuenta nada y lo que sabe hacer, lo sabe para él y defiende su puesto de trabajo»"*. Los informantes admiten que ese tipo de prácticas o "cultura" es inexistente en su organización puesto que *"(...) quizás hayamos sido los únicos que hemos dicho «no, cuánto más sepas tú, más trabajo me quitas a mi»"* (E5.2). Igualmente uno de ellos reconoce que *"(...) tanto enseñamos, que gente que se ha ido de aquí (...) con lo que han aprendido, van a otros sitios y despegan"* (E5.2), es decir, *"(...) pronto hacen su propia empresa con lo que han aprendido"* (E5.1). Aparenta ser una práctica habitual y añaden: *"(...) tú tienes a una persona del sector de la madera que sepa «latín» y no lo van a soltar ni le van a permitir que enseñe nada. O enseñará lo que le conviene a la empresa a la que enseña. Sus pequeñas cosas no te las va a soltar. El sistema, yo no sé, es filosofía pero no creo que esté muy lejos de la realidad"* (E5.2).

En el aspecto monetario también se habla de perversiones a la hora de aplicar el sistema de financiación del modelo de formación para el empleo, ya que "*(...) Al haber dinero por medio, es atractivo para todos y aún siendo legítimo que puedan, deseen y deban aspirar a gestionar los recursos por su concepción democrática, acaban introduciendo rutinas y prácticas peligrosas que se normalizan con la repetición"* (E2). De hecho, parece ser que ciertos agentes lo único que hacen es *"(...) coger las partidas y distribuírselas para otra cosa"* (E5.2) o que la formación continua *"ha sido un negocio durante unos años (...)"* (E5.2). Se llega a mencionar a determinados organismos claramente (*"A parte, yo, inocente de mí, pensaba que la CEOE no lo hacía, y también lo hace (...)"* - E5.2) y también prácticas concretas: *"Nosotros nos estamos encontrando que llegamos a empresas donde la formación de demanda, esa empresa creyó haberla recibido y no la recibió porque gestorías o asesorías que no son empresas de formación, los apuntan a un curso de formación que no reciben"* (E3).

Es el experto número 8 el que aporta una idea contraria a todas estas argumentaciones cuando señala que *"No se comercia con la formación; (...) es una inversión para un empresario porque supone invertir costes o recursos económicos, supone invertir tiempo y no deja de ser una cierta apuesta"*.

Toca hablar ahora de sus organizaciones representativas y de la Administración, es decir, de los agentes sociales. Es esta última[376] la que más críticas recibe a la hora de desempeñar su labor en la gestión del modelo de formación continua. Se le achacan tanto problemas competenciales como de *"(...) gran desconexión entre la Administración Autonómica y las provinciales*" (E3), pues los mismo procesos burocráticos son permitidos en algunas Administraciones y en otras no: *"(...) En Orense llegas y dicen «ah, eso está bien»; llegas a la Coruña y te dicen «ah, esto no te lo quiero». Y la Dirección General dice «¡No, eso está bien!» (...)"* (E3).

Pero a la administración también se le achacan dificultades en el control y la evaluación de la formación continua *"(...) en las acciones que se ejecutan a través del e-learning"* (E2) y en el reparto de fondos para la formación. Al establecerse un sistema centralizado de reparto de las bonificaciones destinadas a cada una de las empresas instaladas en cada territorio, el control de las subvenciones se dificulta: *"...Vai vir alguén do Ministerio de Traballo de Madrid a controlar en Murcia ou a controlar en Pontevedra ou a controlar en Ferrol?* – E6. Tampoco existe constancia clara sobre cómo y en qué se utilizan dichas partidas. Por ejemplo, en Galicia *"a Xunta non ten posibilidade ningunha nin de supervisar, nin de controlar nin de inspeccionar esa formación..."* (E6). Y es bastante tentativa la opción de utilizar esas cantidades en otros objetivos o para beneficio de la propia empresa:

> E6 - *"(...) se a ti che pagan formación e ninguén controla que esa formación se imparta, e o único requisito é que ti comuniques que fixeches esa formación e cha pagan, verdade que é bastante posible que algún empresario teña a tentación de dar 10 horas e xustificar 30?*.
>
> E7 – *"Estanlle transferindo os fondos para darlle liquidez ás empresas e que a calidade de formación que se dá, non en todas, pero en moitísimas empresas é mínima (...)"*.

Pero no son solo las empresas las que parecen beneficiarse de las ayudas. El experto 4 alude en su entrevista a que *"(...) si nos planteamos que el sindicato va a ganar dinero*

[376] Podemos achacar esta tendencia a la posibilidad de que los informantes de la Administración con los que se contactó inicialmente no aceptaron finalmente la realización de la entrevista de investigación.

dando cursos o va a recibir subvenciones para dar cursos, aquí ya empezamos la perversión". No se trata de una acusación directa de "negocio" hacia estas organizaciones; más bien se refiere a quién (institución, agente, responsable...) tiene competencias suficientes para desarrollar una formación de calidad y, por tanto, debe recibir la ayuda financiera para ello. Considera entonces que *"(...) tampoco se debe entender que (...) el objetivo del sindicato es dar cursos, porque la formación no es dar cursos. Ese es otro error básico*" (E4). En esta misma línea apuntan las palabras del experto número 3 quien no cree *"(...) que ni empresarios, ni asociaciones de empresarios, ni sindicatos deban dedicarse a la formación. (...) Su objetivo es defender, en los sindicatos, a sus trabajadores; y los empresarios a sus asociados"*.

Pero no podemos pensar que estas ayudas estatales son verdaderamente elevadas; la escasez de financiación es un problema y una causa, muchas veces, de las dificultades de acceso a la formación por parte de algunas empresas *"(...) se le exigen unas garantías a las organizaciones y a las instituciones y a los centros que participan (...), porque necesitan tener un colchón firme (...). Hoy en día las entidades financieras son reacias y además (...) algunas Administraciones (...) tienen unos retrasos importantes en los pagos y eso repercute en la ejecución"* (E8).

En cuanto a la legislación, se mencionan los *Permisos Individuales de Formación* como acción destacada en la normativa de *formación para el empleo*, aunque en la realidad cotidiana no suele ser una acción muy desarrollada: *"Estiven nunha charla fai un ano e pico de Telefónica en Vigo, dun xerente de Telefónica en Vigo. 75.000 traballadores aproximadamente entre Europa e América nesa empresa... Bueno pois creo que había 62 permisos individuales ese ano"* (E6). Atendiendo a estos datos, es ínfima la proporción de PIF solicitados con respecto al número de plantilla existente en la compañía: sólo un 0,08% del total de empleados solicitó la realización de un Permiso. Con estos datos, se entiende que el mismo experto establezca que los *"Permisos Individuais non existen (...)* (E6) porque los empresarios no están dispuestos a concederlos o a dejar que alguno de sus trabajadores tenga la iniciativa de solicitarlos, sobre todo en empresas de pequeño tamaño: "*Ti imaxínate como responde o 80%, o 90% destas empresas con menos de 6 traballadores, de 10 traballadores, de 6 creo que é o 82%... bueno, ti imaxínate como responderá calquera empresario en Galicia, 10 traballadores... O dono dun taller de coches; se un rapaz vai e dille «quero asistir de 6 a 8 da tarde, porque ata as 10 teño clase, á FP nocturna para sacar o Certificado de Profesionalidade ou o Módulo Formativo do Grao Medio de Taller». «Vai tomar...» e o primeiro que lle di"*. Si bien es una situación que puede darse en el contexto de las empresas gallegas –caracterizadas por su reducido número de empleados–, el ejemplo de *Telefónica* pone de manifiesto que no se trata de una práctica únicamente realizada en pymes.

En cuanto al sector de los formadores también se detectan determinados factores negativos. En primer lugar, falta de cualificación y experiencia de algunos individuos que se dedican a la profesión formativa: *"Hay mediocridad; por supuesto hay "pasatransparencias" o "pasadiapositivas" (...) un chaval de 25 años no ha cometido errores, porque no le ha dado tiempo con lo cual ¿qué procesos formativos va a enseñar?"* (E4). En segundo lugar, que si existen formadores internos en una compañía, muchas veces se ven obviadas sus opiniones a la hora de poner en marcha un proceso formativo: *"(...) como formadores a nosotros jamás se nos preguntó"* (E5.1). Y que, a la hora de llevar a cabo su tarea formativa en las empresas, el formador no está exento de determinadas «dificultades». Para desarrollar cualquier acción formativa es preciso partir de unos datos clave que guíen en la dirección correcta. Pero, muchas veces existen elementos que

obstaculizan dicha labor. En algunos casos *"el empresario nunca te va a contar la verdad, tendrás que detectarla tú y eso tampoco gusta"* (E4); en otros, no admiten que la situación no es la más oportuna o no saben concretizar qué necesitan (*"Si me dices donde vamos yo te ayudo a llegar pero ¿si tú no sabes a dónde vas?"* – E4). Precisamente por ello, el profesional de la formación debe disponer de determinadas habilidades para saber manejar determinadas circunstancias adversas (*"...en ese sentido hay que ser muy discreto y muy prudente"* – E4).

La evaluación de las propias acciones formativas también es un aspecto bastante controvertido por su dificultad a la hora de llevarla a cabo. Existen multiplicidad de variables lo que dificulta estimar cómo influyen los procesos formativos en diversos aspectos de la empresa: *"(...) que venda setenta y cinco o venda cien no va a ser causa directa del proceso formativo. ¿Por qué? Porque influyen muchas variables: la veda del producto (...), el precio, las condiciones en las que paga, la competencia (...). Entonces yo no puedo evaluar que si ese señor ahora vende cien es fruto de que yo le he dado un curso hace un año (...). Hay muchas variables que intervienen ahí"* (E4). El experto 1 indica que a pesar de las dificultades de medición, la formación *"(...) normalmente se vincula a incrementos na productividade dos traballadores".* Todo esto es lo que el experto 4 denomina *"(...) tendón de Aquiles" de la formación"*; no obstante deja claro que *"los procesos formativos funcionan en las organizaciones (...)"*.

En el tema de las acreditaciones y certificaciones, la principal debilidad –si no una de las principales debilidades– del modelo de formación continua es la falta de oficialidad y homologación de ciertas actividades formativas realizadas dentro de las empresas. Lo habitual es la entrega de diplomas justificativos que certifican la realización de un curso por parte del alumno, del formador y de la propia empresa en donde se hayan realizado: *"Hasta ahora se entregaban unos diplomas. Yo soy consciente de que esos diplomas al final es todo lo mismo"* (E3). En el caso de los formadores, se han producido problemáticas de certificación, como hemos visto ya. Recordemos lo que los expertos en la entrevista 5 nos decían: *"pedimos que nos dieran pues un documento que acreditara que fuimos formadores o tal, y no hubo manera. Insistimos, insistimos y no hubo manera"* (E5.1) / *"Lo único que dijo es que podía darnos un documento donde nada más, pero que no tenía título con carácter oficial, nada más"* (E5.2.).

Se entiende que la mejor forma de acreditación de la formación continua sea a través de los *certificados de profesionalidad* o los *carnets profesionales*. Pero los propios certificados de profesionalidad parecen estar muy encorsetados por lo que sería necesario que los procesos de obtención fueran *"(...) más dinámicos, no (...) como es la formación reglada"* (E3). No obstante, para el experto 3 *"el "talón de Aquiles" de la formación para el empleo es el desconocimiento por parte más de empresarios que de trabajadores, de los certificados de profesionalidad y cómo se pueden acreditar esos trabajadores a través de los certificados de profesionalidad"* (E3). Este es, para él, el verdadero problema de la FC.

Hemos hablado con anterioridad de la homologación de centros de formación llevada a cabo por la Administración. El experto 3 argumenta lo siguiente: *"Imagínate que hoy tú tienes un centro, una empresa de formación y dices «bueno, pues voy a homologar esta aula porque reúne los requisitos de espacios, metodología, medios didácticos, profesorado...* (E3). Pero esta homologación se quiere realizar además para varias especialidades formativas y profesionales. Lo que alega aquí el experto es que el evaluador muchas veces se guía por el número de especialidades que el van a incluirse en el «continente», y no se fija tanto en el «contenido»: *"Es que te dice «es que ya hay muchas». Que haya muchas o haya pocas no es cuestión del inspector"* (E3). Además, también alega

que a pesar de la existencia de una sola aula, es la Administración la que, en última instancia, adjudica el número de acciones, y, por tanto, la que debe decidir cuáles se impartirán en la misma: *"(...) debe homologarme el aula para esas 10 especialidades. Porque si ellos me van a adjudicar algún curso, me adjudicarán el curso o los dos o los tres que ellos consideren oportunos y si dicen «solo es un aula, no le podré adjudicar más de dos cursos porque tiene el año completo»*.

6.3.3.2 Posibles soluciones para la mejora de la formación continua

Una vez vistas las problemáticas y dificultades existentes, mostramos ahora las **soluciones** propuestas por los expertos.

En cuanto a la *"(...) concepción que se ten sobre os traballadores ou recursos humanos por parte dos xestores/directores das empresas"* (E1), se establece la necesidad transformar dichas concepciones de manera que las actuaciones en materia formativa discurriesen por una vía más óptima: *"mudando a concepción (...) propiciaría que tanto a empresarial como moitas das actividades da denominada xestión de recursos humanos se desenvolvan axeitadamente"* (E1). Es una propuesta apoyada por el informante número 2 al señalar que sería preciso el fomento de inversiones *"(...) en acciones de sensibilización y concienciación*". Estas deberían dirigirse a *"(...) empresarios y trabajadores acerca del valor y procedencia de los recursos y su finalidad"* (E2). El entrevistado número 5.1, por su parte, hace hincapié en el colectivo de los empresarios: *"(...) igual empezar por arriba. Por la gente que está arriba. Por influenciar en ellos un poquito esas ideas de... Que no tienen. De que la formación es algo beneficioso"*.

El informante número 3 además de hablar de "mentalización" –como él le llama–, aboga también por el *"(...) cambio generacional",* pues considera que las nuevas generaciones de empresarios estarán más concienciados en la importancia de la formación y poseerán otras cualificaciones imprescindibles en la sociedad actual y futura: *"*(...) *ese cambio generacional estará adaptado a las nuevas TIC, a las Nuevas Tecnologías. Pero si no, es complicado"* (E3).

Con respecto al control del modelo de gestión se proponen varias alternativas. Una de ellas, el establecimiento de nuevos *"(...) sistemas de control, por parte de la Administración (como entidad pública) más precisos y rigurosos (...)*" (E2), pero también volver a la esencia del modelo para conseguir *"(...) aplicarlo con respeto y rigor y vigilar las malas rutinas"* (E2). Grosso modo, los informantes están de acuerdo con que la Administración ejerza más y mejor su poder de control e inspección. Revisar la financiación y las ayudas sería el primero de los pasos necesarios. En él se incluye *"racionalizar los gastos"* (E3), sabiendo exactamente la partida necesaria para financiar una actuación formativa, y si verdaderamente se está empleando en aquello por lo que se concedió.

También que ese control se ejerza desde el propio gobierno autonómico, ya que al encontrarse centralizada la formación continua en la Fundación Tripartita y en el Gobierno central, la Administración autonómica no puede ejercer labores de verificación –con la consecuente ausencia de garantías en el buen hacer de la formación–. Las verificaciones por parte del gobierno autonómico se realizaría a través de los inspectores de la Xunta de Galicia de la misma manera que realizan el proceso de control de cursos dirigidos a desempleados: *"Ti tes ós inspectores da Xunta de Galicia que un día che aparecen no curso e «cantos ten asinados vostede?»... Abaixo o curso, sanción de non sei que, non se canto e te retiramos os cursos subvencionados este ano. E aí é como hai que controlar..."* (E6). Además, el experto 8 indica que si no se mejora el control *"(...) en el ámbito estatal y*

en el ámbito de nuestra comunidad autónoma (...) desvirtuaremos el trabajo que hay y lo que se pretende conseguir con la formación".

El informante 7 indica que sería preciso *"(...) crear instrumentos de control real da calidade e dos resultados da formación. Eu non creo que valga para nada darlle un curso de formación a "Perruquería Justita", con independencia de que ao mellor ten dereito a ter o curso, eh. Pero non creo que valga no fondo para nada"* (E7). Posteriormente señala otras modificaciones atendiendo a varios frentes. En primer lugar, apunta que *"(...) tería que buscar os recursos"* es decir, *"(...) que tuviéramos más financiación»*, de acuerdo con lo dicho por el experto 8, para llevar a cabo la formación de una forma más óptima. En segundo lugar, *"(...) transferir la formación a las CC.AA. porque son os espazos naturais e máis pretos a onde se radican as empresas e os traballadores"* (E7), justificando así la necesidad de control autonómico. En tercer lugar, regenerar y reabrir el diálogo social *"(...) entre axentes sociais con criterios de igualdade, non pervertido como os diálogos sociais que se mandan por aquí que firmanos un día e tres días despois incúmprenos"* (E7). De esta forma, se conseguiría que *"(...) esa formación revertese en quen a paga. E quen a paga? Empresarios e traballadores coas súas cotas"* (E7).

Pero también existen voces que respaldarían una reducción de agentes gestores del sistema de formación para el empleo, ya que achacan a este modelo la existencia de tantos problemas: *"Cuántos menos pasos, mucho mejor...* (E5.1). Es posible que se dotara de mayor dinamismo todos los procesos ya que *"a veces no somos capaces entre todos los actores de dar demanda... ser ágiles en las demandas"* (E8) y es preciso *"(...) ser más ágiles*" (E8).

Por otro lado, la totalidad de los expertos consideran que el capital humano es esencial para el desarrollo de las organizaciones y, como tal, debe ponerse un mayor acento en su desarrollo y cuidado. Los mecanismos mencionados para ello son: la motivación (*"Pero si lo tienes motivado* [al trabajador] *(...) dice «coño, se preocupa de mí»* - E5.1); la preocupación sobre el bienestar del colectivo de trabajadores (*"...la gente dentro del sistema esté bien, esté contento, desarrolle su personalidad(...)"* - E5.2); el contacto interpersonal (*"Ese contacto humano, del bar, cercano era lo que... yo... a mí me facilitaba mucho aprendizaje"* - E4); y, finalmente la propia formación en la empresa (*"la formación es muy buena para crear buen capital humano. Y una empresa tiene capital social, capital financiero y capital humano. Para mí es fundamental"* - E5.2).

De la crisis económica actual *"(...) únicamente se pode sair mudando o modelo productivo, e esto solo se consigue si se dispón de capital humano axeitado e con competencias"* (E1). La inversión en formación es *"uno de los condicionamientos para poder salir de esta crisis (...)"* (E3), idea manejada por la totalidad de los expertos; *"(...) resulta imprescindible en el proceso de transición que tal situación implica, como motor y como factor de "«renacimiento»"* (E2) y si deseamos superar estos momentos de crisis *"(...) no hay más remedio que invertir a medio y largo plazo en formación"* - E4). Pero para ello es necesario que los gobiernos no reduzcan en *"un 30% os fondos destinados a formación*" (E6) como se ha realizado en estos últimos año.

El entrevistado 6 propone como aspecto ideal en la normativa el hecho de que *"(...) na Negociación Colectiva, é dicir, no Convenio Colectivo desa empresa houbera cláusulas concretas que abordaran a posibilidade de que traballadores e en que tempo se poderían levar a cabo procesos formativos para mellorar a súa capacitación dentro da empresa"*. Aboga por la obligatoriedad de que los trabajadores *"(...) dispoñan dun tempo anual para destinar a formación"* y que sean las organizaciones representativas de los trabajadores los que puedan *"(...) supervisar e incluso propoñer o tipo de formación que se precisa na*

empresa". Esto agilizaría la gestión de la formación dentro de la propia empresa así como una mayor difusión y desarrollo. Por ejemplo, que *"(...) nos talleres de metal (...), de PVC (...), ten que haber un período de 20 horas trimestrais onde se dedicarán a aprender novas técnicas (...)"* (E6), de tal manera que *"(...) o delegado de persoal vaino poder esixir, vaille poder dicir, «oe, acórdate que este trimestre aínda temos sen desfrutar as 20 horas esas. Que queres? Dalo aquí dentro ou que vaiamos a aprender fora?». Eu creo que é a única forma de comprometerse. Aí sería a responsabilidade dos dous, de empresarios e traballadores* (E6).

En esta misma dirección, propone la inclusión y desarrollo amplio de determinadas acciones formativas en esta documentación laboral. Es el caso de los PIF, para el experto 6 *"(...) son algo que tiña que estar regulado (...) Na Negociación Colectiva (...), se estiveran reguladas en Convenios, se houbera cláusulas concretas que esixiran unhas horas concretas para tal... estaría ben. Pero se non é así, eu creo que é mentira todo (...)".* Para este informante se conseguiría reducir muchas problemáticas derivadas del propio empresariado puesto que *"(...) cando ti vas a negociar os Convenios cos empresarios, os empresarios din «a formación é boa para vós; para min non. Para min só é boa se me aprendes a manexar unha ferramenta nova» (...)"*. Este mismo experto alude a que este pensamiento, su pensamiento, está totalmente desavenido con el ideario que los empresarios (que solo piensan en la productividad), ya que éstos siempre ponen ciertas «trabas» a la formación: *"se os empresarios aceptaran que a formación é algo interesantísimo, que vai a mellorar a produtividade, que vai a mellorar a empresa como tal, e o futuro da empresa, se iso o aceptan, que o deixen impoñer nas cláusulas do Convenio"* (E6).

De otro lado, debemos recordar el caso comentado por varios expertos acerca de una serie de prácticas fraudulentas realizadas por empresas de formación o consultoras[377]. Algunas, al querer enriquecerse mediante las subvenciones procedentes la Fundación Tripartita, ofrecían formación a determinadas empresas que finalmente no recibían. La sanción que impone la Administración contempla únicamente a la empresa que contrata a la consultora y no a esta última, la defraudadora en este caso. El informante 3 indica que *"(...) nosotros apostábamos que quien fuera el responsable de devolver el dinero fuera la empresa impartidora"*, pues es la que en definitiva comete el engaño y por ello *"(...) sería denunciable, digamos al Servicio Público de Empleo Estatal y el Servicio Público, a través de hacienda o a través de tal, automáticamente actuar contra esa empresa"*.

En cuanto a los trámites administrativos y burocráticos, se reclama una mayor flexibilización de los procesos a realizar. A pesar de que se ha actuado ya sobre muchos de ellos[378] sería preciso conseguir una mayor agilidad. Y para la mejora de la calidad de las acciones formativas en la empresa, se proponen varios cambios. En primer lugar, que la formación fuera *"(...) más adecuada y más idónea y más eficiente"* (E4), esto es, más adaptada a las necesidades de organizaciones y trabajadores, dando respuestas apropiadas a problemas existentes. En segundo lugar, sería indispensable mejorar las sus competencias profesionales del colectivo de formadores. Asimismo, que éstos tuvieran una implicación directa en propuestas de mejora de la formación en general y de la formación continua en particular, pues *"(...) en España (...) se confunden los métodos con las modalidades"* (E4).

[377] Las entrevistas a expertos se desarrollaron bastante antes de que saltaran a la palestra numerosos casos de fraude con las ayudas a la formación para el empleo, no solamente en la Comunidad Autónoma de Galicia, sino también en otros puntos de la geografía española.

[378] Por ejemplo, informatización del proceso de solicitud de bonificaciones a través de la Web de la Fundación Tripartita; inclusión de «simuladores» para que las empresas calculen su crédito (mediante generación de impresos); difusión de normativa y pasos necesarios en la comunicación de inicio y finalización del curso; etc.

La ampliación de la oferta formativa es igualmente algo a mejorar según el experto 8. En tercer lugar, retomando el discurso del experto 6, se aboga por una actuación directa de las organizaciones sindicales sobre el propio contexto laboral a través de los representantes de los trabajadores: que *"(...) a representación legal dos traballadores (estou falando dos delegados, etc. etc.) poidan supervisar e incluso propoñer o tipo de formación que se precisa na empresa. (...); eu non digo (...) que os sindicatos a decidan pero que lle poidan dicir ao empresario «oes, non sería mellor que formaras a esta xente en seguridade, que formaras a esta xente en tal..."* (E6). En su caso, el informante 8 propone *"(...) dar todavía más facilidades a las empresas para poder acceder a la formación cuándo y dónde puedan (...)"* para lo cual considera necesario que exista *"(...) una regulación controladora pero también flexible, de quién está impartiendo formación y cómo la está impartiendo"* (E8).

Recordemos, para finalizar, que para la certificación y acreditación formativa se entregan mayoritariamente «diplomas» que avalan la realización de la formación. Si se desea conceder verdadero valor a la formación, la acreditación oficial de la formación continua sería un paso importante tal y como afirma el experto 3: *"(...) En el momento en que se empiece a acreditar esa formación (...), en ese momento será cuando tenga valor, la pondremos en valor"* (E3). Pero también sería necesario modificar la "rigidez" de los certificados de profesionalidad, que procesos de obtención sean *"(...) más dinámicos, no tan encorsetados como es la formación reglada"* (E3).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7 - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA MEDIANA Y GRAN EMPRESA GALLEGA



Figura 81. Mapa conceptual de los contenidos del capítulo dedicado a resultados de nuestra investigación. Fuente: elaboración propia

En este capítulo que a continuación presentamos, estableceremos las conclusiones extraídas tras la realización de esta investigación en torno a la formación continua en la Comunidad Autónoma de Galicia, y sobre las buenas prácticas que se han podido extraer tanto a nivel teórico como a nivel empírico.

Para ello, realizaremos una confrontación de las aproximaciones teóricas elaboradas (Capítulos 1, 2, 3 y 4) con los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo (Capítulos 5 y 6). Nuestra finalidad principal será poner de manifiesto las cuestiones más significativas de la investigación, así como verificar de algún modo si hemos conseguido los objetivos propuestos. Lo esencial aquí será sintetizar qué características esenciales

posee la formación en la empresa en nuestro contexto más directo y comprobar qué prácticas excelentes se están realizando, estableciendo una posible representación de criterios y experiencias.

A lo largo de las siguientes líneas, hablaremos del proceso de investigación realizado, tratando de poner de relieve las limitaciones que nos hemos encontrado en nuestro trabajo pero también las bondades que supone abrir una línea de análisis de estas características. Y, sobre todo, como colofón de este capítulo y del propio estudio, trataremos de establecer qué otros caminos de investigación se abren para recorrerlos a partir de ahora con las conclusiones extraídas.

7.1 LA REVISIÓN TEÓRICA DE LA LITERATURA. ¿HEMOS CONSEGUIDO NUESTROS PROPÓSITOS INICIALES?

En la *Introducción* de este estudio establecimos, además de unos objetivos de carácter empírico, unas metas teóricas a alcanzar con la elaboración de esta parte común en las investigaciones: un primer objetivo centrado en la revisión oportuna de la literatura y, un segundo objetivo (del cual se desglosan otros más específicos) que versa en la construcción del propio apartado conceptual que presentamos en los capítulos iniciales. A continuación argumentaremos nuestros posicionamientos en relación a su consecución y mejora.

En primer lugar, traeremos a colación las palabras de Hernández Sampieri et al. (2006, p. 64) cuando escribían que el *marco teórico* es "un compendio escrito de artículos, libro y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio". Es, en definitiva, el lugar en el que se contextualiza más pormenorizadamente todos los detalles implicados en un estudio (conceptos clave, definiciones, delimitación contextual, etc.) a través de diversidad de fuentes, lo que proporciona una idea de cómo se encuentra la cuestión.

En nuestro caso nos planteamos revisar cualquier tipo de fuente que pudiera ser relevante para la formación continua, en base a cuatro ejes fundamentales que vertebran dicha temática: la formación desde el punto de vista de la educación y la didáctica, las políticas de formación continua (recogidas en la normativa y regulaciones existentes); el entorno principal donde se desarrolla esta formación (la empresa); y, finalmente, todo aquello que se relacionara con el término «buenas prácticas», incluidas aquellas experiencias que se estuviesen desarrollando en relación a la formación en la empresa.

Este planteamiento de partida supuso una búsqueda ardua de documentos (escritos, audiovisuales, etc.) sobre todo en lo que respecta a la parte legislativa y a la parte relativa a la excelencia, ayudándonos de multitud de herramientas (bases de datos, bibliotecas universitarias, repositorios, recursos en red, etc.). Su lectura pronto situó nuestro trabajo y afianzó aún más si cabe nuestra perspectiva de partida, si bien, también hizo que, por momentos, profundizásemos en exceso y por defecto en multitud de fuentes que nos encontrábamos en nuestro análisis conceptual. Esto hizo que, muchas veces, nos detuviésemos en aspectos que inicialmente nos resultaban importantes para nuestro trabajo pero que, gracias a la ayuda de los directores, se fue encauzando y acotando lo máximo posible. Debemos admitir que aunque no estén recogidos en este trabajo, han contribuido al conocimiento de la investigadora y que, incluso, han podido observarse como líneas de trabajo futuro. Por tanto, creemos que la meta planteada en torno a la revisión de la literatura existente se ha alcanzado convenientemente (y, en muchos casos, hasta excesivamente).

Si hablamos ahora de nuestro segundo objetivo teórico, (*elaborar un marco teórico útil en la fundamentación del marco experimental*), también nos parece haberlo logrado, no sin ciertos escollos por el camino. Esa profundización en las fuentes de la que hablábamos antes, nos ha llevado igualmente a elaborar escritos de gran amplitud que, poco a poco, se han ido resumiendo para llegar a ese marco teórico útil. Debemos admitir que, desde el comienzo de nuestra vida académica, nos persigue un defecto: a la vez que todo nos parece relevante cuando leemos, todo debe estar recogido en un trabajo. Y esto no siempre es así ni «debe» ser así. En cierta ocasión, en un acto académico de defensa de una Tesis Doctoral, escuché como una miembro del Tribunal (con una amplia trayectoria en la investigación) le comentaba a la futura doctora lo siguiente: "pecamos de querer incluir todas las lecturas y fuentes consultadas en nuestras investigaciones; y es normal que al inicio de nuestra carrera investigadora esto suceda... Pero es imposible recoger en una Tesis Doctoral todo el conocimiento existente alrededor de un tema de estudio. Hay que saber seleccionar y plasmar lo que uno desea...". Estas palabras han marcado esta investigación, sobre todo los tramos finales. De este modo, hemos intentado evitar lo superfluo para dirigirnos a lo esencial, resumir y quedarnos con lo que afecta mayormente a nuestro trabajo desde el punto de vista conceptual. En definitiva, mostrar lo primordial de esos cuatro ejes que en conjunto, caracterizan la formación continua en nuestro contexto inmediato.

7.2 LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS MEDIANAS Y GRANDES EMPRESAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA. CARACTERÍSTICAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

7.2.1 Rasgos del tejido empresarial en Galicia

El contexto empresarial gallego está configurado por empresas de un tamaño medio (entre los 50 y los 200 empleados aproximadamente) con una tendencia mayor hacia la pequeña empresa. Por consiguiente, predominan las pymes por encima de compañías más grandes. Es el sector secundario el que más empresas aglutina, aunque también encontramos un amplio número de ellas enmarcadas en el sector terciario.

Las plantillas de las empresas más numerosas adolecen de presencia femenina y cuando esta se produce, se sitúa fundamentalmente en la categoría de operarios o personal administrativo. Es evidente, por tanto, que las empresas más grandes también son las que más mujeres acumulan y que estas no suelen posicionarse en los niveles más altos de la jerarquía como directivas.

Pero dejando de lado la cuestión de género y dirigiéndonos al conjunto de trabajadores en general, debemos decir que en general se trata de trabajadores con una cualificación inicial acorde a su posición o categoría dentro de la empresa. Si entendemos que la alta dirección y la dirección media de una empresa deberían poseer formación universitaria, los datos nos llevan a concluir que esta premisa se cumple, al igual que se produce una tendencia similar con el resto de niveles. Es cierto, no obstante, que nos ha llamado poderosamente la atención que entre el personal técnico de las empresas predominen las titulaciones universitarias, máxime cuando es la Formación Profesional Reglada la que proporciona a día de hoy conocimientos técnicos más específicos.

Si nos situamos en una perspectiva comparativa, sabemos que existen amplias diferencias entre las empresas del norte y del sur de España, siendo precisamente en el sur donde imperan las empresas del sector de los servicios (turismo y hostelería de manera

general). En el norte español, por el contrario, parece darse una mayor industrialización. En este sentido, pueden establecerse diferencias entre Galicia y otras regiones próximas del norte. Las más notables se producen fundamentalmente con el País Vasco y Navarra. Desde una óptica geográfica y a pesar de que la industrialización es mayor cuanto más al norte, esta se localiza en las comunidades vasca y navarra. Las empresas son, por consiguiente más grandes según su número de trabajadores y la situación de desempleo es mucho menor comparativamente al conjunto de España y de Galicia.

7.2.2 Políticas, concepciones e ideas sobre la formación continua en el contexto gallego. Reformas necesarias

De las aportaciones realizadas por el grupo de expertos en cuanto a la concepción de la formación continua, podríamos construir una serie de enunciados propios en torno a esta. Así por ejemplo, podemos decir que la ***formación continua*** es aquel tipo de formación que se desarrolla fundamentalmente dentro de la empresa o en el ámbito laboral directo del sujeto. Asimismo, se trata de una de las políticas activas desarrolladas por la Administración en colaboración con los agentes sociales, quienes establecen sus bases y ayudas a la formación mediante el diálogo social. De su desarrollo y financiación se encarga la propia empresa aunque es posible que las compañías reciban ayudas para el impulso y realización de la formación para sus trabajadores.

Añadir también que la formación en la empresa se dirige al incremento de su capital humano con el objetivo de alcanzar mayores cotas de competitividad. De esto no hay duda. El beneficio de ambas partes es mutuo puesto que el trabajador aporta su cualificación y competencias a la estabilidad de la organización, mientras que esta le proporciona un puesto de trabajo que le permite desarrollarse en todas las facetas de la vida humana. No obstante, la cultura empresarial existente sobre la formación por parte de trabajadores y de empresarios aparenta no ser la más idónea. Los empresarios no apuestan claramente por su propia formación y la de sus empleados ya que sus beneficios no se aprecian de manera inmediata o se obtienen muy a largo plazo. Por su parte, los trabajadores aún no se han percatado de que no son suficientes a día de hoy los conocimientos que poseen y que deben actualizarse constantemente.

Pero lo más negativo incluso es que, en aquellos sectores de empleados que sí consideran la necesidad de formarse, la desmotivación hacia la formación que se les ofrece es aún mayor. Es preciso, pues, cambiar las mentalidades a través de acciones de sensibilización y concienciación sobre la valía de la formación. Las acciones complementarias a la formación, iniciativa en anteriores normativas reguladoras de este ámbito, eran un buen camino para desarrollar esta propuesta. Sin embargo, hemos percibido que la difusión de los estudios enmarcados en esta iniciativa no han llegado a la población destinataria como cabría esperar, teniendo como consecuencia principal que se consideren poco útiles e inclusive, que se hayan diluido y extraído de nuevas normativas reguladoras. Otra propuesta por nuestra parte sería favorecer una mayor participación de los trabajadores y sus representantes a la hora de generar modelos de formación y de trabajo. Ellos son los que directamente mueven sus competencias y cualificaciones a favor de la competitividad y supervivencia de la empresa. Asimismo, la formación de estas y las acciones desarrolladas deben pensarse desde un punto de vista más continuado, más a largo plazo, sin que sean algo puntual ni remedial de una carencia existente. Debería comenzar a desarrollarse una formación más proactiva, la cual se adelante convenientemente a las posibles dificultades y/o transformaciones que puedan generarse para y desde la propia empresa.

Al realizar un recorrido por las políticas de formación continua en España, podemos concluir que el modelo se ha venido devaluando en cuanto a sus principios originales por varios motivos que a continuación nos disponemos a desglosar. De convertirse en un ejemplo de negociación entre agentes sociales tan dispares como son los sindicatos y la patronal, se ha llegado a un punto en el que el diálogo social está prácticamente extinto desde el año 2009, y no parece vislumbrarse la luz al final del túnel en cuanto a nuevos acuerdos. De hecho, la última reforma de la regulación en materia de Formación para el Empleo (donde se incluye la formación continua que estamos tratando) ha sido elaborada, si nos apuramos, íntegramente por el Gobierno actual. El papel de los agentes sociales ha quedado reducido a la escucha y recepción de las ofertas y cambios gubernamentales casi sin derecho a pataleta. Y todo ello a pesar de que en el texto se señala que este «diálogo» es la base de la remodelación del sistema de FPE. Obviamente, se concluye que esto no es así. La administración se configura ahora como principal agente de diseño, planificación y control. Esto supone «marginar» el diálogo social y las voces de otros implicados. La presencia de sindicatos y patronal en la toma de decisiones se reduce, a pesar de que son quienes mejor conocen de primera mano qué sucede en la formación en la empresa. Recuperar su papel de antaño beneficiaría no solamente a la hora de tener más en cuenta la perspectiva y necesidades de empresas y trabajadores en la formación, sino que también reactivaría los acuerdos sociales que tanto éxito han tenido tiempo atrás en España.

Por otro lado, se percibe un refuerzo de un modelo de por sí centralista. ¿Qué quiere esto decir? Que si la administración central ya tenía un papel marcado en las políticas de formación, en estos momentos se acentúa aún más su presencia y responsabilidades en el nuevo modelo de FPE. Y en un país como el nuestro, con marcadas diferencias territoriales, laborales y educativas, habría que tender hacia posicionamientos más descentralizados.

Lo principal aquí sería otorgar mayores responsabilidades y un papel más activo a las Comunidades Autónomas –a la administración autonómica– pues es la que más directamente conoce lo que sucede en sus territorios. Si ya hemos hablado de la tremenda heterogeneidad en el estado español y entre Autonomías en lo que respecta a su tejido empresarial, con la formación no va a ser diferente. Debemos recordar que la FPE se desarrolla de modo general para el conjunto del Estado y de las CC. AA. Esta gestión del modelo debería descentralizarse a favor de los territorios, implicándose en las necesidades y sectores de actividad más importantes del contexto inmediato. Al igual que es necesario analizar la realidad comarcal para planificar y ordenar la Formación Profesional reglada, de modo que contribuya al desarrollo humano sustentable de cada territorio (Rego Agraso, 2013), en el caso de la Formación para el Empleo no es menos. Es decir, sería imprescindible realizar procesos similares a los que se concluye en el estudio referenciado si deseamos un modelo que dé respuesta a las particularidades territoriales. Así pues será necesario un proceso de análisis del tejido empresarial de cada provincia para determinar los sectores y actividades imperantes, así como las necesidades y cualificaciones profesionales que más se desarrollan en los territorios. Esto no sólo determinará una posible oferta de formación continua hacia las empresas por parte de entidades especializadas o desde la propia administración; también podrá utilizarse como criterio de distribución y utilización de recursos (centros de formación, financiación, etc.). Además, será preciso reavivar los procesos de participación, intercambio y negociación con los agentes sociales. Ello supondría un reparto más equitativo entre Comunidades Autónomas, basándose en principios más justos y objetivos, y que sean respetados por las instituciones. Debemos recordar que la distribución de los recursos financieros entre los territorios

destinados a la formación de trabajadores ocupados ha cambiado. Las partidas presupuestarias se distribuían desde la administración central entre las Comunidades Autónomas inicialmente según la población que estas tuvieran. Pero de un tiempo a esta parte parece que el criterio esencial es la cantidad de población activa existente en el territorio autonómico así como el desarrollo de otros proyectos y programas afines que también conlleven ayudas monetarias. Esto trae como consecuencia que se beneficien casi siempre los mismos sectores, las mismas empresas y los mismos territorios. La propuesta que se plantea es la de una revisión de los criterios para el reparto de la financiación de actuaciones para la formación en el empleo y, sobre todo, en lo relativo a la formación de los trabajadores ocupados.

Asimismo, esta descentralización por la que abogamos también lleva aparejada la recuperación de viejas entidades e instituciones que tuvieron su protagonismo años atrás, y la reducción o eliminación de otras que nos parecen superfluas e innecesarias. En Galicia, por ejemplo, podría revitalizarse la actual *Fundación Pública Galega da Formación para o Traballo*, ideada en un principio para asumir las responsabilidades en la asunción de competencias en materia de formación para el empleo, pero que con el paso de los años y con la (re)centralización de esta cuestión, ha perdido protagonismo e incluso visibilidad como una herramienta de gestión útil en la cual confluir todos los actores involucrados en la formación continua. Algo similar a lo que venía sucediendo con la Fundación Tripartita estatal.

Pero como hemos dicho, también es necesario eliminar otras entidades que, en nuestra opinión, pueden tener representación en un único órgano (como puede ser el que anteriormente mencionado) y que muchas veces ejercen funciones solapadas unas con otras. Estamos hablando de Comisiones, Consejos y otros órganos de representación que lo único que consiguen es ocupar espacios, duplicar gasto en recursos, asumir escasas funciones e integrar a personal con duplicidad de tareas. Bien organizado, se puede encomendar la tarea de gestión autonómica de la formación a trabajadores ocupados a una o dos entidades con responsabilidades plenas. Una fundación por cada autonomía en la que estuvieran representados todos los agentes implicados, que asumiera el grueso de las funciones en formación para el empleo y que representara los intereses de cada territorio en las reuniones a nivel nacional, sería más que suficiente y supondría una vuelta de tuerca en la austeridad, ahorro, facilidades en los controles y favorecimiento de transparencia, aspectos tan mencionados y tan poco materializados que parecen ser la muletilla fácil en las políticas para con el ciudadano.

Muy en relación con esto, también deberían producirse cambios en la formación continua en cuanto a competencias en el ámbito gubernamental. Estamos hablando de la doble implicación del ámbito educativo y laboral en la Formación para el Empleo. Recordemos que la Formación Profesional se configura por sistemas procedentes tanto del Sistema Educativo (Formación Profesional Reglada) y del sistema de trabajo (Formación para el Empleo). El entramado administrativo y gubernamental, reflejado en el Ministerio de Educación y Trabajo a nivel estatal y en las Consellerías de Educación y Traballo a nivel gallego, es el que debe colaborar para facilitar muchos de los procesos implicados en la Formación para el Empleo y más concretamente en la formación continua. Las instituciones no deben recorrer el camino de manera paralela, sino que la travesía debe ser compartida: políticas conjuntas y convalidación de procesos de manera que el salto del sistema educativo al laboral y el acceso a uno y otro sean lo más fáciles para los individuos.

En cuanto a la financiación establecida, es cierto que la perspectiva general predominante es que sea la empresa la que, principalmente sufrague la formación que desarrolla. Pero numerosas investigaciones vienen a confirmar que, sin los incentivos desde las propias políticas de formación, las empresas de España y Galicia dejarían de llevar a cabo procesos formativos, o los realizarían en mucha menor medida. Y esto afecta a las medianas (y pequeñas) empresas, mayoritariamente participantes en esta investigación, más que a las grandes. Estas últimas disponen de muchos más recursos para desarrollar formación entre sus filas. La formación bonificada entonces ha tenido unas repercusiones enormes en el fomento y desarrollo de la formación continua, pero conviene facilitar mucho más los trámites que deben realizar las empresas, reducir la burocracia y, sobre todo, establecer un control mucho más exhaustivo a todos los implicados. No son solo las empresas aquellos entes que han ejercido fraudes llamativos en fondos para la formación. Quizás lo que hemos comprobado en los últimos tiempos es que son «otros» los que más estafas han realizado con este tipo de fondos. Se apunta directamente a ciertos colectivos como pueden ser los sindicatos. Es cierto que los últimos escándalos en esta cuestión les han afectado directamente, pero tampoco debemos olvidar la implicación de empresas y ciertas entidades de la administración que también han realizado usos fraudulentos de los fondos de formación.

Aquí entraría en juego la cuestión del control. Con el último Real Decreto-ley de formación para el empleo, el gobierno ha propuesto por encima de otras cuestiones más control y revisión constante de la gestión de fondos de formación y más mecanismos de denuncia de fraudes. En una reciente entrevista realizada al director de la Fundación Tripartita, Alfonso Luengo, este pone de manifiesto su opinión al respecto. Además de que la nueva norma debe mejorar, pero que es "lo que se tenía que hacer" (Pascual, 2015) a pesar de la falta de participación de los agentes sociales, insiste en recalcar que el nuevo modelo llevará aparejada una desaparición de malas prácticas con los fondos de formación. Por ejemplo, la formación telemática se dotará de mayores controles, a través de una plataforma digital, y se exigirán más requisitos para con este tipo de formación.

Todo este proceso de cambio nos resulta bastante llamativo, pues como hemos dicho se han destapado casos de fraude (palabra que no desea emplear el entrevistado) por parte del aparato institucional del estado y de las regiones. Por tanto, creemos que de nada vale que sean estas mismas instituciones, en las que se producen estas «distorsiones», aquellas que implanten los mecanismos para solucionarlos. Ello genera grandes suspicacias en el proceso sancionador.

Estamos de acuerdo con un mayor protagonismo de la administración como sancionadora y controladora de las malas prácticas en el modelo formativo. Por ejemplo, nos ha parecido acertado que se proponga la creación de una Unidad de la Inspección de Trabajo que evalúe y controle determinados aspectos de la FPE. Pero esta debería dotarse con medios, recursos y personal suficiente para llevar a cabo sus funciones de control y, sobre todo, y esta es una cuestión difícil, que sea una entidad lo más independiente posible de los actores implicados. Desde nuestro punto de vista, las auditorías de formación externas e independientes serían una excelente medida. Aunque en cierto modo se contemplan en el nuevo modelo (art. 23º.4, Real Decreto-ley 4/2015) con estas Unidades de la Inspección de Trabajo, no sabemos hasta qué punto llegarán a ser del todo independientes y con las máximas garantías de objetividad y transparencia prometidas. Quizás sería necesario implicar a entidades europeas como auditoras de los fondos, máxime cuando el Fondo Social Europeo (FSE) contribuye con grandes cantidades.

En el caso de los actores principales en la formación continua, las empresas, hemos tratado de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué persiguen con la formación y qué ideas tienen sobre ella? La conclusión principal que extraemos es que la formación para las medianas y grandes empresas gallegas supone una mejora de las competencias profesionales de los trabajadores; sin embargo, cuando vemos qué objetivos persigue, esta perspectiva más «individualista» digamos, se transforma en una perspectiva más organizacional y adquiere una utilidad mercantilista y productiva. Es decir, la formación se realiza con el objetivo principal de satisfacer a los clientes, además de para optimizar los recursos de producción de la empresa y ayudar en las transformaciones organizativas. Aunque el trabajador está presente, y es obvio que la adaptación de sus cualificaciones y competencias debe producirse, muchas veces se deja de lado la cuestión individual del propio trabajador a favor de los intereses de beneficio directo. De ahí que la formación de los trabajadores sea lo primero en recortarse cuando se acerca un período de «vacas flacas».

Además, el «crecimiento y desarrollo profesional» de un trabajador dentro de la empresa (gracias a la formación), parece no ser una cuestión de relevancia en aquellas que hemos analizado. Por consiguiente, podríamos afirmar que existe una «concepción de tipo económico» en torno a la formación y que los empresarios aún la perciben como un gasto, más que como una inversión a largo plazo. Las dificultades a la hora de medir las repercusiones de la formación en el avance de la empresa podrían ser uno de los factores que impidan el despegue de esta en la cultura empresarial.

Igualmente, las empresas establecen que la formación es una parte y un recurso esencial de su política y estrategia empresarial. Sin embargo, no adquiere un reflejo claro en las estructuras organizacionales. Si bien hemos comprobado que la mayor parte de ellas disponen de un departamento de recursos humanos que realiza las funciones de formación, muy pocas o casi ninguna poseen una estructura dedicada a la formación exclusivamente. Además, en los casos en los que, al menos, existe un departamento de personal, éstos constan en su mayor parte con cinco o menos miembros. Si tenemos en cuenta las funciones, además de la de formación, que asumen estos departamentos, nos parece un número escaso de miembros. Y más cuando la cantidad de trabajadores agrupados en las empresas que han formado parte de nuestro estudio supera los 50 empleados.

Todo esto, daría buena cuenta de la importancia que se le concede a esta área a nivel empresarial, escasa desde nuestro punto de vista y que, como hemos advertido, es la primera en verse mermada cuando las cosas no discurren por la senda de la prosperidad.

Igualmente, nuestro estudio se enmarca en las ciencias sociales y educativas, y más concretamente lo hemos adherido al ámbito de la pedagogía laboral. El profesional más representativo de esta es el Pedagogo Laboral. Su figura en la empresa estaría enmarcada en las estructuras directamente vinculadas con la formación y las personas. Sin embargo, no se trata de una figura profesional presente en las empresas, ni como colaborador en las tareas formativas ni tampoco como responsable del área formativa. No es posible que las funciones de formación y todos los factores aparejados a la misma sean desarrollados por profesionales que no han adquirido un aprendizaje inicial y específico en este campo y que, en buena medida, han procurado estos conocimientos «sobre la marcha».

Se imponen dos transformaciones necesarias. En primer lugar, que las Universidades, lugar donde se forman y conforman estos profesionales, den un impulso a esta especialidad y a esta figura. Es preciso, pues, una revisión de los planes de estudio en tanto que hay que introducir en las aulas universitarias los espacios de trabajo de los titulados. En el caso de la Pedagogía, hemos asistido a lo que podríamos denominar una merma de los perfiles

profesionales del pedagogo, e incluso se ha acotado su papel al ámbito escolar. Sin embargo, la labor de un pedagogo/a va mucho más allá y tiene cabida en organizaciones de distinto tipo. Los propios investigadores y docentes en este campo somos responsables en primera instancia de conseguir la revalorización de la presencia del pedagogo en la sociedad y en clarificar sus funciones y las de otros profesionales que podrían enmarcarse en los mismos campos. Se trata de generar en nuestra sociedad, la «necesidad» de un profesional de estas características. Esta cuestión, la observamos más urgente que nunca, en vistas de las transformaciones en el mundo del trabajo.

Y, en segundo lugar, es preciso un cambio de mentalidad social y empresarial. Efectivamente, únicamente conocemos al pedagogo escolar pero no al laboral, o no del todo. El trabajo con el empresariado va a ser muy importante, sobre todo desde las Universidades. La generación de colaboraciones entre Facultades de Educación y empresas a través de proyectos, experiencias, patentes y procesos de formación (Máster, p.e.) creemos que fructificará en un aumento de su presencia en las empresas. Sin embargo, no podemos cargar todo el peso en la Universidad y Facultades. Es preciso que se involucren en este movimiento las asociaciones profesionales quienes han de constituirse como adalid de este movimiento de reivindicación profesional y de espacios de trabajo.

Pero ya que la figura del pedagogo no está presente, lo más cercano al mismo en las medianas y grandes empresas gallegas es la persona ***responsable de la formación*** dentro de las mismas. De la comparativa profunda de las informaciones referidas a este tema, hemos extraído un ***perfil*** característico y concreto esta figura en las medianas y grandes empresas gallegas, es decir, de aquel sujeto que desarrolla procesos de formación profesional para el empleo en los contextos productivos más inmediatos. Así, nuestro responsable de formación sería una mujer de entre 30 y 40 años, que posee un nivel o categoría profesional de mando intermedio dentro de la empresa, situándose por tanto, en niveles superiores dentro de la escala jerárquica (nivel medio de la dirección). Su labor de gestión con respecto a las acciones formativas se enmarcaría fundamentalmente en un Departamento de Recursos Humanos (configurado en la mayoría de los casos, por pocos miembros).

El nivel educativo que posee se corresponde con estudios superiores de nivel universitario, concretamente una licenciatura. Este aspecto iría vinculado con el nivel que ocupa en la estructura jerárquica organizacional, llevando a cabo funciones directivas que requieren competencias profesionales de liderazgo y gestión de grupos, entre otras. Estas se caracterizan por ser parte de las competencias formativas que se obtienen en estudios de corte superior.

No posee dedicación exclusiva a las tareas formativas vinculadas al cargo, ante lo cual entendemos que desempeña otras competencias y actividades profesionales dentro de la empresa. Esto contrasta con el período de antigüedad de la responsable de formación que estamos estableciendo. Llevaría trabajando en su compañía alrededor de los 10 años aproximadamente, aunque desempeñando el cargo de formación solamente un máximo de 5. Por consiguiente, podemos especular con la posibilidad de que la consecución de este cargo suponga mejoras y la obtención de determinados «privilegios» o «recompensas» profesionales dentro de la organización (retribuciones, responsabilidades, toma de decisiones, etc.).

Pero nos parece interesante resaltar la cuestión de la exclusividad/división del cargo y funciones. A la ausencia de personal formado en el ámbito de la didáctica y la pedagogía laboral, y ante la falta de estructuras empresariales vinculadas con los procesos formativos, se une ahora que la persona que se responsabiliza de esta área, comparte su labor con otras

tareas de la empresa. Es decir, desempeña un puesto de trabajo y a la vez tiene asumidas las funciones de formación. Creemos que esto repercute de modo negativo en el desempeño de ambas vías laborales. Nuestros posicionamientos son claros al respecto. En una organización, compleja por sí misma, el o la responsable de formación en este caso, debería tener una dedicación exclusiva a las tareas formativas. No solo por las dificultades que entraña el análisis de puestos y la planificación para ofertar formación ajustada, sino porque es preciso que este profesional también se recualifique constantemente en el ámbito formativo (nuevas técnicas de formación, nuevas técnicas de producción, metodologías de trabajo y formación, etc.). La autoformación o la investigación en el ámbito formativo empresarial propio no es una función esencial para estos profesionales y si se desarrolla tampoco se hace en profundidad.

Todo ello también nos llevaría a concluir que esta figura no ocupa el espacio en la jerarquía de las empresas que sus responsabilidades merecen, lo que hace pensar que:

1) La formación se desarrolla de manera puntual y casi sobre la marcha en muchos casos. El ámbito de la formación es mucho más complejo que contratar a formadores, impartir un curso y conceder unos diplomas. Supone hacer que la formación sea uno de los motores de la empresa, de su competitividad y de sus beneficios y esto supone un trabajo más duro que todo lo anterior: conseguir una vinculación total entre la política y estrategia de la empresa con la política y acciones de formación; conseguir que sean un «todo» un entramado global. Y no solo eso, mantenerlo y modificarlo según las exigencias del mercado y del mundo del trabajo. Por ello decimos que la formación encierra mucho más de lo que a simple vista se puede entender.

2) Para una empresa resulta mucho más fácil retribuir a una persona que asuma dos «cargos» en lugar de contratar o destinar a una persona de plantilla a ocuparse exclusivamente del área de formación. Es un gasto doble. De nuevo aquí la concepción de la formación como gasto.

A pesar de todo lo dicho hasta ahora, la responsable de formación en su labor de gestión, desempeña una serie de funciones de gran importancia para la empresa. De hecho, son las que a priori se consideran las más básicas y las que hacen funcionar de manera sencilla el entramado formativo de una organización. Estas serían:

- Diseño y gestión del Plan de Formación.
- Coordinación de los responsables de áreas para el desarrollo de la formación.
- Establecimiento de relaciones con entidades de formación externa.
- Participación en las distintas fases del Plan de Formación.
- Definición de la política de formación de la empresa.

Por otro lado, un aspecto importante para las políticas de formación en las empresas tanto españolas como gallegas es que dentro de ellas exista representación de los trabajadores, algo que predomina en este caso. Creemos que además de velar por los derechos de los empleados también debe centrar sus esfuerzos en velar por el complimiento de los deberes de éstos para con el empresario.

Aunque parece que su intervención es bastante amplia en cuanto a los procesos formativos, desde nuestro punto de vista la representación de los trabajadores debería ocupar un papel más relevante en el diseño de la formación, ya que es el instrumento a través del cual se pueden canalizar las necesidades más acuciantes de los empleados. Esta representación sindical puede hacer llegar a los responsables de la formación en la empresa sus impresiones y las demandas que el colectivo de trabajadores tenga en esos momentos. A su vez, los intercambios acerca de las ofertas de formación por parte de determinadas instituciones y los acuerdos son fundamentales. De hecho, su presencia y su visto bueno en

las políticas españolas de formación en las empresas se hacen imprescindibles a la hora de poner en marcha formación bonificada o PIF.

Por tanto, se hace imprescindible la revalorización de su labor en el campo de la formación y del trabajo, más si tenemos en cuenta que las opiniones no son nada halagüeñas por parte de las empresas implicadas. Y es precisamente en esa consulta y transmisión de necesidades formativas donde puede conseguirse porque si bien suele consultarse a los trabajadores a la hora de poner en marcha acciones formativas, lo cierto es que este aspecto podría reforzarse a través de este órgano de representación.

Finalmente, En general la formación en las empresas es de calidad, con gran implicación por parte de todos los interesados y teniendo en cuenta la actividad de la empresa y las necesidades formativas en cuanto a puestos de trabajo. De hecho, globalmente los empleados se muestran satisfechos con la formación que reciben. Sin embargo, podrían mejorarse ciertas cuestiones. Tal y como hemos dicho, la consulta a los trabajadores a través de sus representantes o un aumento de la implicación de la dirección se consideran prácticas de notables para el desarrollo de una buena formación continua en las organizaciones.

7.2.3 Los procesos de formación en las medianas y grandes empresas de Galicia. Cómo avanzar en su desarrollo

En general, las empresas gallegas a las que nos estamos refiriendo planifican la formación que van a llevar a cabo, para el período de un año. Diseñan, por tanto, un ***Plan anual de Formación***. Las acciones incluidas en el mismo atienden a las necesidades de los destinatarios pero viene a confirmarse que la consulta a los mismos de manera directa o a través de sus representantes no se realiza de modo tan habitual. De ello deducimos que las necesidades son comunicadas por los mandos intermedios y directores de cada área de trabajo. Es interesante comprobar cómo las políticas públicas de formación influyen muy poco en su diseño, y que el proceso de evaluación se lleva a cabo en un nutrido grupo de empresas de manera puntual, garantizándose su presencia en la planificación.

El progreso y desarrollo profesional de los trabajadores se contempla con itinerarios específicos según niveles de responsabilidad, aunque no tan habitualmente como sería entendible de modo inicial. Es decir, no existe una concepción de «progreso profesional» en las empresas ni por parte del os empleados ni por parte de la alta dirección, algo que debería cambiar si lo que se pretende es situarse a la cabeza en una sociedad en la que el conocimiento del recurso humano es el mayor recurso de las organizaciones. Lo que sí parece realizarse es una inclusión de acciones según categorías profesionales (la formación y contenidos que reciba un operario no van a ser similares a las del personal técnico o a la dirección).

Muy en relación con esto, podríamos establecer aquí el ***perfil del trabajador formado*** en estas empresas siendo este un operario/a (recordemos que con un nivel educativo básico obligatorio). La formación que recibiría, a través de cursos (teórico/prácticos), estaría muy centrada en la prevención de riesgos, salud, seguridad laboral y medio ambiente, así como en las nuevas formas de producción (según sector) que vayan surgiendo. Por tanto, se vincula directamente con las funciones y tareas que deben desempeñar y con la prevención en su puesto de trabajo.

Será un formador interno quien le imparta los contenidos habitualmente de manera presencial en su puesto de trabajo, sin descartar la participación de formadores externos cuando sea preciso. Esta formación que van a recibir los operarios se caracteriza por su

corta duración ya que normalmente se trata de cursos de entre 3 y 12 horas, dentro de su horario laboral. Es, por consiguiente, una formación en el puesto de trabajo en toda regla.

Según el perfil establecido parece predominar la idea de que los restantes niveles no precisan de "tanta" formación. Es obvio que los operarios y el personal técnico se encuentran a la cabeza de todo el proceso de producción y servicios y que los cambios les afectarán más rápidamente. Sin embargo, no pueden descuidarse las competencias de los restantes niveles. Podríamos pensar que son más «estáticas» pero no es así. La dirección y los mandos directos podrían adquirir nuevas competencias en gestión de personal, liderazgo de grupos y motivación que nunca están de más a la hora de sacar el máximo partido a las plantillas de trabajadores. Y creemos que tampoco se pueden descuidar los intereses personales de los interesados, que siempre son un factor influyente en el trabajo.

Sería preciso que los empresarios tomaran conciencia de la valía y utilidad del recurso humano en sus empresas. Son, al fin y al cabo el elemento que alberga los conocimientos de los procesos que se desenvuelven en las empresas. Es el recurso que da sentido al trabajo. Abogamos por que los buenos empleados sean incentivados en su trabajo con mejoras salariales y de responsabilidad, siendo la formación la base de todo el proceso. Esta puede convertirse en un incentivo más y en un elemento de motivación para sus trabajadores.

Por otro lado, la ***mediana y gran empresa*** gallega es ***formadora***, y parece que se trata de una tendencia que al alza. La formación que se plantea está muy relacionada, como no podía ser de otra manera, con la actividad empresarial y en su mayor parte se trata de *formación bonificada* (gestionando a través de la Fundación Tripartita), habiendo sido el año 2013 el período en el que se enmarcan más iniciativas de este tipo.

No obstante, dentro de este tipo de formación se contemplan muy pocas veces los Permisos Individuales de Formación (PIF). Efectivamente, en las empresas gallegas no predominan este tipo de permisos, si bien es cierto que no sabemos a causa de qué: de si los empleados no lo solicitan habitualmente o que es una acción poco concedida y respaldada por las empresas y los organismos bonifican este tipo de formación. Eso sí, suelen ser solicitados mayoritariamente por empleados de categoría técnica (recordemos que este colectivo de trabajadores se caracterizaba por poseer estudios superiores universitarios en la mayor parte de los casos). A este respecto debemos señalar que se ha producido una reducción (por no decir casi ausencia) de la alusión a los PIF en la normativa recientemente promulgada, algo que nos ha sorprendido negativamente. De una aproximación a las pautas de solicitud en las principales normativas reguladoras de la FPE se ha pasado a poco más que una mención como parte de una iniciativa de formación, dejando claro que habrá que esperar a disposiciones derivadas de la norma general para que los trabajadores sepan si se han modificado los pasos de solicitud. Hasta que esto suceda, no sabemos si los trabajadores van a poder solicitar los PIF ateniéndose a la norma anterior o, si por el contrario deberán esperar a que se promulguen disposiciones desarrolladoras de este precepto.

Por otro lado, las valoraciones aportadas acerca del modelo de formación continua y bonificada a la hora de gestionar su propia formación, vienen a sugerir que no habría que incluir demasiados cambios en los procesos, salvo en lo que respecta a la parte administrativa. Se confirma pues que no urgía una nueva modificación del modelo de FPE (salvo por determinadas cuestiones operativas) y que la consulta a los agentes sociales es particularmente necesaria en este campo. Es decir, las empresas únicamente reclamarían una mayor simplificación de los trámites burocráticos, la concesión de mayores facilidades

administrativas y, mejorar los cauces informativos y clarificar y simplificar la normativa existente.

Acerca de esta última cuestión, creemos que no estaría de más un pacto conjunto que establecieran un sistema de formación para la empresa, con acuerdos generales y con una duración a medio plazo (revisable y flexible) para conseguir la consolidación de los procesos y evitar cambios innecesarios en políticas que pueden llegar a funcionar. Algo similar al gran pacto por la educación que desde hace algún tiempo viene reclamándose para el Estado español.

En cuanto a la labor de los implicados, parece que es la Fundación Tripartita la mejor parada en las valoraciones, mientras que muy por detrás se sitúa la labor de los sindicatos. En los últimos años se ha denostado su figura, y parece que esto no vaya a mejorar. No obstante, recordemos que esto es el reflejo de la opinión de las empresas.

Si nos fijamos ahora en los recursos, la mediana y gran empresa gallega destina parte de su presupuesto a la formación pero se trata de cantidades muy bajas. España se sitúa a la cola de la Unión Europea en cuanto a los fondos que las propias empresas destinan para la formación de sus empleados y es cierto que las medidas públicas de movilización de recursos son más que necesarias hasta que las empresas hayan asumido que es fundamental para su competitividad. Sin embargo, llegamos a la conclusión que la formación bonificada es muy utilizada por las medianas y grandes empresas de nuestra Comunidad Autónoma, siendo estas las que poseen más recursos y obtienen más beneficios en contraposición a las pequeñas empresas que son las que desarrollan mínimos formativos. Creemos que se necesita un cambio pues con este modelo también parece que salen favorecidas las organizaciones de tamaño superior. La meta final es conseguir que paulatinamente se vayan reduciendo subvenciones y formación bonificada, siendo las empresas las que verdaderamente financien su formación, cambiando el rumbo de las ayudas hacia aquellas organizaciones que por su especial situación (como pueden ser las pyme) pueden necesitar de mayores impulsos y de más ayudas que otras.

Además, en relación con lo anterior, nos ha sorprendido encontrarnos con porcentajes elevados de empresas que no saben si destinan presupuesto a la formación que realiza (cuestión que, por otra parte, es de obligado cumplimiento cuando se trata de formación bonificada) y que tampoco saben cuánto destinan a ella. Si tenemos en cuenta que la cofinanciación es obligatoria cuando hablamos de bonificaciones en la formación, pueden estar produciéndose distorsiones por parte de determinadas empresas y que los controles no hayan sido los más exhaustivos. Sin embargo, lo más probable es que no han querido aportar este tipo de datos (a pesar de que no se les preguntaba por cantidades concretas) a esta investigación.

En la misma línea de los recursos que poseen y aportan las empresas, estamos satisfechos con la cantidad de ellas que poseen tanto formadores externos como internos (ambos predominan en la formación de nuestro territorio) y la disposición de aulas acreditadas o también algún espacio propio destinado a la formación (sin la acreditación correspondiente). Tampoco existe problemática alguna en solicitar los servicios a entidades dedicadas a la formación cuando es necesario. Los servicios se contratan fundamentalmente por la adaptación a las necesidades de formación de la empresa y por la oferta formativa que poseen.

En definitiva, parece que las empresas están dotadas o disponen de los recursos suficientes para el desarrollo de las iniciativas destinadas a sus empleados.

Sin embargo, deberíamos detenernos en una cuestión que adolece de ciertas carencias, el reconocimiento de la formación. Es habitual que la verificación de la superación de

acciones formativas se realice a través de diplomas, fundamentalmente para el alumnado. La labor de los formadores internos raras veces se ve compensada o reconocida y, de ser así, se certificaría también a través de diplomas, los cuales no sabemos qué valor tendrían a nivel de currículum profesional o a nivel oficial. Estos documentos no poseen una conexión directa con las competencias que pueden adquirirse en el sistema educativo español algo que podría explicarse en base a una posible falta de confianza entre el sistema educativo y productivo en España en cuanto a la concesión de credenciales según indican Marhuenda y Bernad (2008). Además, el profesor Rial Sánchez (2001) destaca que la certificación de las competencias en el ámbito laboral es un proceso mucho más complejo que la simple concesión de un título o diploma, ya que es muy discutible el aval que este tipo de certificación de la FC concede a los participantes en la misma. Jornet, Suárez y Perales (2000, p. 534) se posicionan en este sentido cuando señalan que estos documentos (diplomas o certificados de formación) "acreditan (...) únicamente la participación en los cursos" y no la obtención de las competencias, como debería suceder.

Independientemente de que la formación sea bonificada o no (recordemos que desde la Fundación Tripartita es posible generar certificados de superación de la formación con los requisitos que se exigen para estos documentos) creemos que la formación continua debe acreditarse u homologarse de alguna manera. Se trata de buscar la *certificabilidad*[379] y *acreditación* de la formación continua, ya defendida en la Ley de las Cualificaciones de 2002 y que entronca directamente con la integración de los subsistemas de formación profesional y con la vehemente necesidad de que las acciones formativas desarrolladas en el ámbito empresarial tengan como referente de una vez por todas el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). No es que los certificados en sí mismos sean homologables; es la formación la que debe estar homologada, es decir, diseñada en base a unas competencias y cualificaciones profesionales reconocidas y organizadas de manera oficial en el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) y en ese Catálogo Nacional, su herramienta principal. Están presentes en la Formación Profesional reglada y en la formación para la obtención de certificados de profesionalidad. Por tanto, para que los diplomas o certificados tengan la validez oficial que nosotros proponemos para el sistema productivo debería comenzar a diseñarse la formación continua en base a estas cualificaciones y a su evolución según las transformaciones del mundo del trabajo. Esta es una de las principales y más positivas consecuencias que conllevaría esta propuesta que realizamos. Pero no sólo eso. Se conseguiría finalmente poner en marcha esa tan buscada integración de los subsistemas que configuran el Sistema de Formación Profesional española, cuestión que aún no acaba de despegar desde que se mencionara allá por el año 1993 en el I Programa Nacional de Formación Profesional.

Finalmente, un aspecto que sin lugar a dudas la empresa gallega debería mejorar son los procesos de evaluación de su formación. No se percibe cultura evaluativa (Andrés, 2005). Simplemente, tal y como hemos visto, suele incluirse la evaluación en las planificaciones anuales, como un trámite necesario, desarrollando de modo frecuente algún tipo de evaluación, sobre todo de las acciones formativas. Pero no la consideran como un verdadero proceso, global y necesario para comprobar qué éxitos o fracasos ha tenido la formación realizada. Como se puede deducir la evaluación básicamente se sitúa en un momento terminal, es decir, tras finalizar las acciones de formación y pasado un tiempo determinado para comprobar si se aplican los conocimientos adquiridos por parte de los empleados.

[379] La *certificabilidad de la formación* es la "acreditación y reconocimiento formal de las competencias adquiridas teniendo como referencia un determinado sistema de formación y/o cualificaciones" (Campos, 2001, p. 228).

Hemos de decir que la información alrededor de esta cuestión nos ha parecido un tanto sesgada ya que, a todas luces, versa alrededor de la evaluación de los propios cursos y no tanto de la gestión global de la formación. No obstante, no era una de las metas que perseguíamos y creemos que hemos obtenido informaciones muy relevantes no solo en cuanto a la evaluación sino también al conjunto de elementos presentes en el proceso de formación que se desarrolla en una empresa. De todo ello, hemos podido deducir que la evaluación adolece de considerase un verdadero proceso que tenga en cuenta todos los elementos e implicados en la formación continua en las empresas. Echamos en falta una evaluación de, por ejemplo, las políticas de formación (para comprobar si se mueven al unísono con las metas organizacionales); del propio Departamento encargado del área formativa (que dé cuenta de si se están atendiendo a todas las parcelas y funciones); de las planificaciones elaboradas (para comprobar qué cambios son precisos y qué acciones es necesario modificar y cuáles deben permanecer por su éxito y por su idoneidad). En definitiva, echamos de menos un verdadero proceso de evaluación que tenga en cuenta todos los elementos e implicados en la formación continua en las empresas.

7.2.4 La noción de *buenas prácticas*. Precisión terminológica, criterios útiles y mapa de posibles experiencias formativas excelentes en nuestro contexto inmediato

La primera conclusión que extraemos con respecto a las buenas prácticas es el gran aprendizaje que hemos realizado no solo con el constructo en sí mismo, sino también en relación a la cantidad de ámbitos «en los» y «con los» que mantiene intercambios.

A lo largo del recorrido realizado tanto en la propia literatura, en las entrevistas –que nos han servido para enmarcar esta cuestión en nuestro tema de estudio– como en las propias empresas, recogimos una serie de informaciones que convergen en tres cuestiones fundamentales sobre las buenas prácticas en formación continua.

El primer aspecto que debemos tratar aquí son una serie de ***rasgos básicos*** acerca de las BBPP. De este modo, toda buena práctica en formación continua debe:

- Tener un *funcionamiento adecuado.*
- Tener *adaptabilidad y transferibilidad*.
- Tener *orientación y continuidad temporal* (medio/largo plazo).
- Llevar aparejada una *inversión en/de recursos* (con un *feedback* presente en el proceso).
- Tener unos *referentes de la praxis* (en un campo o ámbito concreto).

Una BP en formación en la empresa surgirá y se generará a partir de unas necesidades detectadas en el contexto empresarial lo que conlleva que la propia formación se ajuste a estas necesidades y las resuelva por completo. Precisamente que «funcione» y resuelva las dificultades es lo más característico de una buena práctica, junto con su adaptación a los niveles macro, meso y micro (globalmente en el contexto productivo y social en el que se sitúa la empresa; de manera general en la organización; respecto a las áreas y/o departamentos; y, atendiendo a los propios trabajadores). El resultado será una formación elaborada para un período de tiempo concreto y en cuyo desarrollo existe una implicación de la empresa gracias a la inversión, que se ve como necesaria.

Asimismo, una buena práctica en formación continua se convertirá en un referente de actuación para otras organizaciones o ámbitos concretos pero siempre considerando las peculiaridades tanto del contexto de procedencia como del lugar de destino. La transferibilidad es un rasgo destacado pero no debemos tomarlo como absoluto, pues no todas las prácticas van a ser transferibles en su totalidad ni con todos sus elementos.

Gracias al trabajo realizado y ante la ausencia de una referencia o definición explícita de lo que se entiende por *buenas prácticas en formación continua*, nos aventuramos a realizar una propuesta propia de ***definición***:

> *"Una buena práctica en formación continua o formación en la empresa es aquella actuación formativa de carácter innovador tanto en su metodología como en la utilización de recursos, que se ha planificado desde y para el contexto empresarial, convirtiéndose en referente de actuación en su campo debido a sus buenos resultados y a un alto nivel de transferibilidad comprobado".*

Por otro lado, para valorar e identificar cualquier práctica, experiencia, aprendizaje, labor, etc., es necesario establecer a priori una serie de pautas y/o criterios que van a guiar nuestros pasos. De este modo, gracias al trabajo analítico del conjunto de informaciones recogidas en este estudio, hemos obtenido y elaborado una serie de ***criterios de identificación de buenas prácticas en*** el ámbito de ***la formación en la empresa***. Como se ha dicho, servirán para analizar las experiencias formativas y concluir (ayudándonos de otras herramientas) si estamos ante buenas prácticas o no.

CRITERIOS RELATIVOS A LA EMPRESA
• La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad (Verificación: rendimientos empresariales antes y después de acciones de formación; etc.)
• Los procesos formativos han aumentado/mejorado la calidad del producto y/o servicio ofertado (Verificación: satisfacción de los clientes; resultados de pruebas de calidad antes y después; etc.)
• La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad (Verificación: ampliación de clientes; procesos de expansión; dedicación a nuevos productos/ servicios, etc.)
• Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización
• La actualización y especialización tecnológica y el uso de maquinaria se ha visto favorecida por los convenientes procesos de formación al conjunto de la plantilla
• Los procesos formativos han hecho que la empresa en su conjunto se vuelva más eficiente, obteniendo los resultados esperados en un mínimo tiempo
• (Verificación: menos errores en la producción; mayores resultados; mayor satisfacción del cliente; etc.)
• Se ha aumentado la cartera de clientes (o se ha mejorado su atención directa) como consecuencia de las actuaciones formativas desarrolladas
• La formación ha supuesto una reducción notable de los accidentes y riesgos laborales y una mayor concienciación con el medio ambiente más próximo.
• Los procesos de formación han mejorado la comunicación y el clima laboral de la organización.
• Cuando es necesario reducir gastos en la organización, el área de formación no es la primera afectada o mantiene intactos sus presupuestos y colaboradores.
CRITERIOS RELATIVOS A LA PLANTILLA DE EMPLEADOS/AS
• Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación.
• La formación está presente en el convenio colectivo de los trabajadores/as.
• Las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de los empleados se ven reconocidas y favorecidas por los procesos formativos que se ofrecen en la empresa (itinerarios formativos).
• Se han instaurado procesos de trabajo en equipo funcionales (o se han mejorado los existentes) gracias a la formación desarrollada en la empresa.
• Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas.
• Se constata una elevada satisfacción de los trabajadores/as con la formación que reciben en su organización.
CRITERIOS RELATIVOS A LA FORMACIÓN y SUS PROCESOS
• El proceso de *análisis de puestos* que configuran el organigrama de la organización es una práctica habitual del área/responsable de formación.
• La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa.
• La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los

productos/servicios.
• Se han establecido/elaborado unos estándares de calidad para el propio área de formación y para los procesos formativos a desarrollar.
• Existen protocolos de gestión de la formación reconocidos en la organización.
• La formación en la empresa está adaptada a los requerimientos profesionales del mundo productivo.
• Existe una planificación rigurosa tanto de la actuación del área/responsable de formación como de las acciones que se desarrollarán para un período temporal concreto.
• La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización.
• Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse.
• Los procesos formativos se ajustan a las características de los distintos niveles presentes en el organigrama de la empresa.
• Existen itinerarios formativos elaborados y planificados para aquellos miembros de la plantilla (en todas las categorías) con aspiraciones de desarrollo profesional en la organización.
• Los métodos de enseñanza - aprendizaje están adaptados a los destinatarios.
• La competencia profesional y didáctica de los formadores/as se adecúa al tipo de formación a impartir.
• Existe una partida anualmente establecida en las cuentas de la organización para la provisión de la formación que se desarrolla en la empresa.
• Se llevan a cabo procesos de evaluación rigurosos antes, durante y después de la formación (evaluación de impacto) que repercuten en la formación que se plantee desarrollar en un futuro.
• Los resultados (cuantitativos y cualitativos) de la formación se ajustan a los objetivos propuestos.
• Se cumple escrupulosamente las normas y regulaciones (europeas, nacionales y autonómicas) existentes en materia de formación en la empresa.
• La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas.
• La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores.

Tabla 92. Criterios para la identificación de las buenas prácticas en cuanto a la empresa, plantilla y formación. Fuente: elaboración propia

Finalmente, como tercera y última cuestión hemos elaborado un ***mapa de buenas prácticas*** del contexto gallego, el cual incluye una selección de aquellas destacables en nuestro contexto empresarial más inmediato. A modo general, establecemos primeramente, un listado de prácticas cuyo cumplimiento otorgaría grandes beneficios para cualquier organización que desee llevar a cabo formación de calidad para sus empleados, así como comenzar los primeros pasos de un recorrido hacia las prácticas excelentes.

- Existencia de un área estructural de la empresa que gestiona la formación de los empleados de manera exclusiva (internamente o con el apoyo de instituciones externas) con presencia acreditada de profesionales especializados en el área formativa empresarial.
- Establecimiento y facilitación de canales horizontales de comunicación e información entre los niveles de la empresa.
- Consulta a los empleados/as sobre necesidades de formación en relación a sus puestos de trabajo directos e implicación directa en el diseño de la formación.
- Financiación de la formación con parte del presupuesto de la empresa y no reducción/eliminación en períodos de desestabilidad económica/productiva.
- Adquisición de los conocimientos necesarios para el desempeño eficaz del puesto de trabajo.
- Evaluación global de la formación (plan anual propuesto; acciones, agentes implicados, etc.) antes (diagnóstico), durante (e. continuada) y después (e. final/de impacto) utilizando numerosos instrumentos y fuentes y triangulando las informaciones.
- Concesión de certificaciones oficiales y reconocidas conforme a los catálogos de cualificaciones para los participantes en las acciones formativas.

- Concesión de certificaciones y acreditaciones oficiales (y de reconocimiento profesional) para los formadores internos de las empresas.

Las empresas que desarrollan procesos formativos de calidad sobresalen por encima de otras debido a unas características concretas que hemos resumido en la siguiente figura.



Figura 82. Rasgos de la empresa que desarrolla formación de calidad. Fuente: elaboración propia

Se trata de una organización *vanguardista* porque sabe anticiparse a las transformaciones que puedan producirse en su sector de actividad y en el propio mercado, de manera rápida, con cierto compromiso adquirido con la implantación del I+D+i en la misma. Asimismo, es una empresa *planificadora* porque la totalidad de procesos están estandarizados, protocolizados y planificados acorde a sus características organizativas, aunque esta planificación no es en absoluto rígida y puede modificarse en base a la flexibilidad que los mercados imponen.

En relación con lo anterior, también estamos hablando de empresas con carácter *continuista*. Ello significa que desarrollan procesos que han considerado beneficiosos de manera continuada en el tiempo, sean éstos formativos o de otra índole. Aquí también destaca la flexibilidad y la necesaria transformación de los procesos acorde a los cambios productivos y organizativos.

También se caracterizan, estas empresas, por ser *inversoras*. Esto quiere decir que se apuran en financiar ampliamente esos procesos que consideran beneficiosos, de tal manera que la inversión y los beneficios sean generados por ella misma y todo repercuta directamente en la empresa. No consideran la formación como un gasto sino como una inversión porque es necesaria para la evolución positiva de la empresa.

Y, finalmente, estamos hablando también de empresas que valorizan y revalorizan el factor humano como fuerza de trabajo y como recurso del conocimiento profesional. Esta característica sobresale en el ámbito formativo porque la organización considera la formación como un derecho y también como un deber de los empleados y los tiene en cuenta a la hora de diseñarla. La formación es, en definitiva, el elemento de compromiso pleno de las organizaciones con los recursos humanos que en ellas se desarrollan.

Para concluir este apartado y tras todo el trabajo realizado, nos disponemos a reseñar aquellos ***casos y actuaciones*** que hemos considerado inicialmente ***como*** experiencias que podrían convertirse, en un futuro próximo, ***buenas prácticas*** en este campo. Será necesario acercarnos a ellas con mayor profundidad y continuar con las actuaciones en el reconocimiento y posible transferencia a entornos similares. Su identificación y selección proviene tanto de la consideración de las características que hemos concluido que debe poseer una empresa con formación de calidad, como por el cumplimiento de, al menos, un criterio de cada agrupación anterior (empresa, plantilla, formación). Por consiguiente, de aquellas empresas que nos informaron de alguna experiencia satisfactoria o destacable, hemos extraído las que, a nuestro juicio y en base a un análisis particular, han realizado o pueden estar realizando prácticas que pudiesen llegar a catalogarse de excelentes. Esto,

como bien hemos adelantado requeriría de un análisis más profundo de cada caso, no obstante es un primer buen acercamiento a nuestros planteamientos.

En el ANEXO 9 podrá encontrarse una ficha elaborada ad hoc a partir de los elementos establecidos en este trabajo como útiles para la identificación y clasificación de buenas prácticas (Figura 83) y de las aportaciones de Villa Sánchez (2006). La utilizamos para realizar una presentación más elaborada de cada uno de los casos que se presentan en el siguiente mapa, recogidos en el ANEXO 10.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

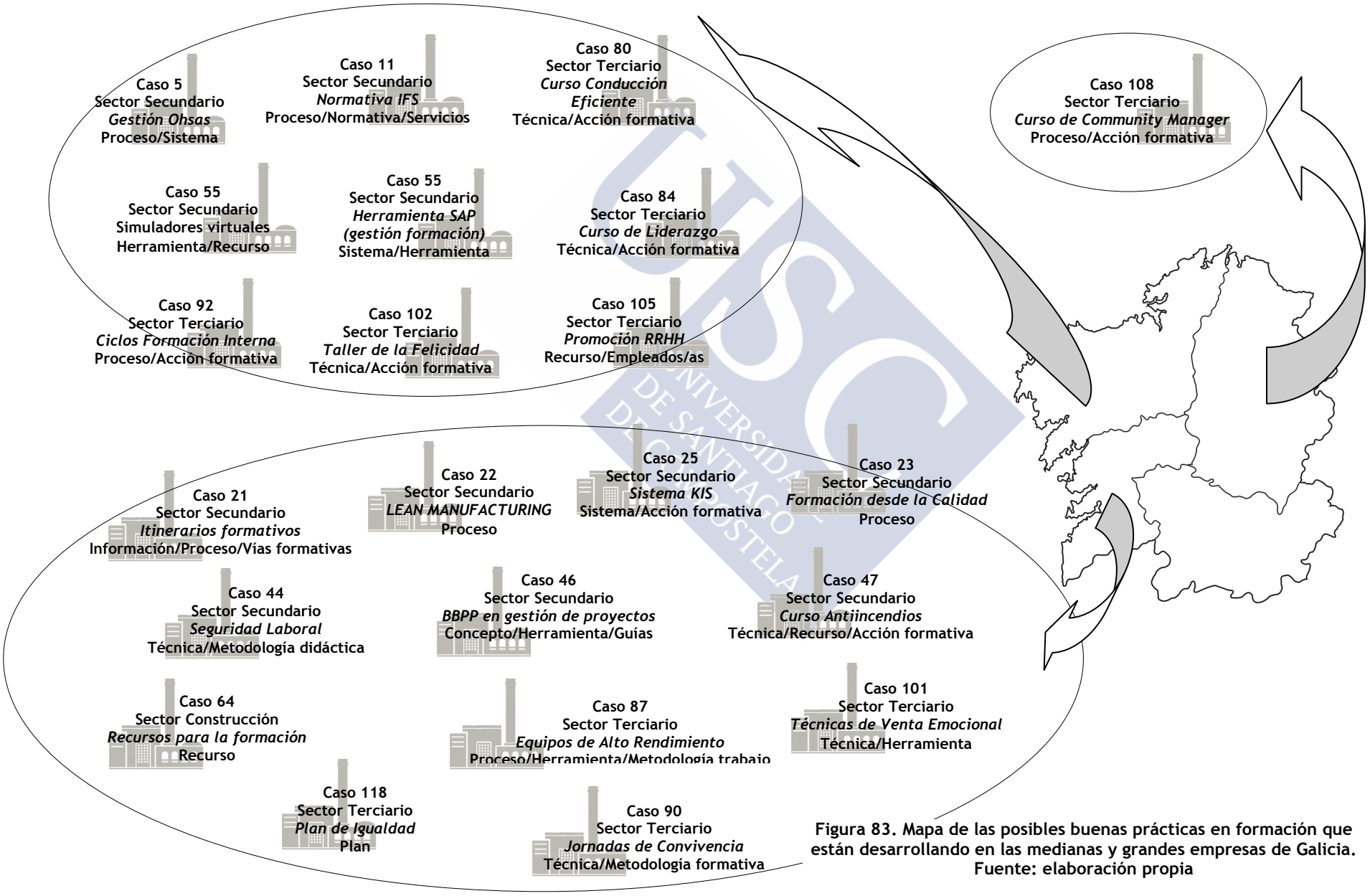


Figura 83. Mapa de las posibles buenas prácticas en formación que están desarrollando en las medianas y grandes empresas de Galicia. Fuente: elaboración propia

Como vemos en el mapa anterior, hemos concluido que son 9 empresas las que desarrollan posibles buenas prácticas en la provincia de A Coruña; 12 en la provincia de Pontevedra; 1 en Lugo; y ninguna en la provincia de Ourense. Estas son, a priori, las empresas en las que en un futuro podríamos tener acceso para plantear experiencias analizadas más en profundidad, utilizando la metodología y las actuaciones que hemos planteado en este trabajo. Esta es, como veremos, una de las líneas de trabajo que se abren a partir de este momento.

7.3 SÍNTESIS FINAL: ACIERTOS Y LIMITACIONES ENCONTRADAS. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Consideramos que el trabajo que hemos realizado alrededor de la formación continua era necesario, no solamente por enmarcar el estudio en un territorio concreto sino porque nos ha dado la oportunidad de conocer en profundidad qué aspectos deberían mejorarse en su conjunto y qué experiencias son destacadas en el ámbito de la formación continua. A este respecto, la clarificación del concepto de *buenas prácticas* era muy necesaria no solo para saber a qué nos estábamos refiriendo sino también para enmarcarlo en el ámbito de la formación continua y para establecer las pautas en el reconocimiento y verificación de experiencias formativas destacadas. En definitiva, conocer la situación de la formación en la empresa así como la búsqueda, evaluación y difusión de BP en este sector es de gran utilidad en la reducción de las dificultades o problemáticas que puedan existir o en el establecimiento de estándares de excelencia y buen hacer.

En segundo lugar, ha sido un gran acierto incluir una entrevista a expertos en la investigación, sobre todo, por lo que el conocimiento experto puede aportar (Barreira, 2013b). En un primer momento, su utilidad se centraría única y exclusivamente en el tratamiento del concepto de buenas prácticas, pero pronto descubrimos su utilidad para mucho más. Afianzamos y sustentamos los posibles resultados de la investigación en un conocimiento procedente de personas expertas, reconocidas en un campo, obteniendo incluso una serie de criterios identificativos de gran importancia para la fase final de la investigación y que incluso podrían ser utilizados como criterios en un futuro documento marco en la formación continua. Pero además, muchas de sus aportaciones han servido para guiar la elaboración de otros instrumentos del estudio.

Por otro lado y con respecto a la recogida de datos, consideramos muy recomendable la revisión de instrumentos de carácter cualitativo. No se trata de llevar a cabo un proceso tan exhaustivo como el que se realiza en la validación de cuestionarios de nueva construcción. Estamos hablando más bien de un proceso de intercambio directo entre investigador novel y académico sobre la entrevista, lo que enriquece el propio instrumento de investigación y da pistas sobre qué línea conversacional puede seguir la aplicación de la entrevista. En este sentido, creemos haber conseguido ese «matiz conversacional» que deseábamos desde un primer momento y en el cual es posible obtener otros datos o percepciones de gran relevancia. A pesar de que algunos autores consideran que la entrevista posee "un alto grado de institucionalidad y artificiosidad" (Sierra, cit. en Mayorga Fernández, 2004, p. 24) debido a que el discurrir de la interacción viene determinado por un objetivo previamente fijado, no deseábamos en ningún momento "encorsetar" la conversación con los informantes y creemos haberlo logrado. Para ello, adoptamos el punto de vista de Vargas Jiménez (2012) en relación a la entrevista: establecer una conversación lo más normalizada posible; tratar de comprender las percepciones de los entrevistados en relación al objeto de estudio; y flexibilizar el flujo

conversacional, tratando de guiar al entrevistado por el conjunto de cuestiones establecidas previamente en la entrevista pero sin coartar las aportaciones que desee realizar.

Es por todo ello que estamos más que satisfechos con los resultados obtenidos del conjunto de las entrevistas a expertos. De hecho, no nos han sorprendido sus aportaciones sobre *buenas prácticas* en formación continua, ya que suponíamos que no iban a diferir de lo propuesto por otros autores en distintas áreas de saber. Incluso podrían utilizarse como rasgos generales y extrapolarse a otros ámbitos, siguiendo la característica de transferibilidad de las BP.

Pero también nos hemos encontrado con una serie de *limitaciones* a lo largo del diseño y realización de este estudio que probablemente el lector haya percibido fácilmente llegados a este punto final. Algunas de ellas son fruto del devenir de la investigación; otras son generadas en cierto modo por las decisiones que en un momento dado el investigador va tomando sobre la marcha y que, pasado un cierto tiempo, se podrían haber abordado de otra manera. Con ello no estamos denostando ni mucho menos todo el trabajo realizado. Simplemente estamos poniendo de manifiesto una serie de dificultades que nos han servido para aprender y para abordar futuras investigaciones con otras perspectivas y entusiasmo.

- *Cierta amplitud del marco teórico*. Aunque ya hemos alusión a este tema, lo cierto es que el marco teórico posee una amplitud bastante elevada sobre todo en lo que respecta a la legislación y políticas existentes sobre formación continua. Pero por sus implicaciones no podíamos dejar de considerar el marco político europeo, estatal y autonómico, pues repercuten en las actuaciones formativas que se desarrollan en las organizaciones. Además, es muy recurrente realizar recorridos por las normas reguladoras de la FP en investigaciones en las que este nivel posee un protagonismo destacado o lo hace uno de sus «subsistemas». Nosotros hemos querido centrarnos única y exclusivamente en la formación continua aunque quizás el tratamiento ha sido demasiado excesivo.
- *Ausencia de literatura teórica explícita sobre los inicios y el término de «buenas prácticas»*. Esto ha alargado en algunos momentos la finalización de la investigación debido a que fue necesario bucear en muchas fuentes y tratar de acompasar las distintas aportaciones (nacionales e internacionales) existentes.
- *Ausencia de expertos clave procedentes de la administración*. Una de las grandes ausentes en las entrevistas realizadas ha sido la administración autonómica, representada en los agentes responsables del área de trabajo y formación profesional de la Xunta de Galicia. Sus contribuciones habrían aclarado un poco más la situación de la formación para el empleo en nuestro territorio y habrían contribuido en la comparativa realizada entre expertos y entre empresas.
- *Colaboración escasa de las empresas*. No hemos llegado a la totalidad de la muestra planteada en la investigación. Y no ha sido porque no hayamos intentado de todas las maneras posibles la colaboración de las empresas en este estudio. En este sentido, estamos satisfechos por nuestros esfuerzos en cuanto a los contactos realizados pero muy frustrados por las contribuciones. Todo ello supone que es inadecuado realizar generalizaciones de los resultados alcanzados al conjunto del territorio gallego, aunque nuestras conjeturas nos llevan a pensar que los resultados no hubiesen variado significativamente en aquellos aspectos cruciales de la investigación. Esta falta de representatividad de las empresas tampoco hace que nuestra investigación sea menos rigurosa y relevante. Ha descrito una realidad que en nuestro territorio no estaba muy contemplada; ha abierto nuevas vías de trabajo; y creemos que se han alcanzado los objetivos propuestos.

- *Resultados abundantes en la investigación*. El capítulo dedicado a los resultados puede resultar tedioso para el lector a consecuencia de la cantidad de datos que hemos acumulado. Enfrentarnos a esta cantidad de información y saber cómo representarla también ha sido complejo para nosotros. Planteándonos de nuevo el estudio en perspectiva, quizás no hubiéramos partido de una Comunidad Autónoma sino más bien de una provincia concreta o de un territorio más pequeño, para después llegar a realizar un estudio de casos en mayor profundidad de lo que planteamos aquí. Y todo ello reiterando que no hemos llegado a la totalidad de la muestra.

Tras la realización de este trabajo se cierran determinadas puertas y se abren otras, materializadas en las ***futuras líneas de investigación*** que podrían desarrollarse. A continuación planteamos, de manera sintética, las diversas posibilidades de trabajo que podríamos perseguir, según las conclusiones extraídas.

- ✓ La primera y principal sería la realización de un estudio de aquellos casos de empresas que hemos concluido que desarrollan prácticas que merecen su consideración de excelentes. Esto daría lugar a un conocimiento del entramado formativo gallego que complementaría con creces las líneas abiertas con este estudio. La generación de un «premio» o reconocimientos a empresas que prácticas en el ámbito formativo es una propuesta a plantear en colaboración con los agentes sociales y la administración.
- ✓ Sería interesante ahondar en la perspectiva del colectivo de trabajadores/as sobre la formación que reciben (características, satisfacción, cambios necesarios, implicaciones...), centrándonos en uno o varios niveles de la jerarquía empresarial que hemos tratado en este estudio. Más concretamente, y teniendo en cuenta que es el colectivo menos aludido, una profundización en la formación de la alta dirección sería de gran interés.
- ✓ Establecimiento de iniciativas gubernamentales (programas, planes, etc.) para el diseño de formación para el empleo en las empresas según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Abordar esta línea supone realizar estudios territoriales más profundos acerca de las actividades productivas y facilitar líneas formativas acorde a estas y a las cualificaciones profesionales asociadas. También implicaría otorgar formación especializada a los responsables de formación de las empresas (sobre este instrumento y sobre su utilización como referente en el diseño y planificación de la formación dentro de sus organizaciones) y generar cambios a favor de la integración de los subsistemas de Formación Profesional.
- ✓ En línea con lo anterior, podría ser de gran interés diseñar una investigación en torno a la integración de los subsistemas de FP reduciendo el contexto territorial al límite provincial. Como ya mencionamos con anterioridad, es una cuestión que aún queda pendiente desde los años noventa y que conseguiría terminar de una vez por todas con la separación entre la educación y el trabajo, que debería ser un "binomio inseparable" (Rial Sánchez, 1999).
- ✓ Otra cuestión que se plantea es realizar una investigación sobre la situación de los formadores dedicados a la formación continua, desde su posicionamiento con respecto a la empresa (externos / internos). Podría abordarse la elaboración de un perfil del formador/a gallego/a, formación inicial y continua del colectivo, técnicas y metodología didáctica que utilizan, mejoras en cuanto a sus cualificaciones y competencias profesionales, etc.

- ✓ Sería interesante también realizar un estudio más pormenorizado de aquellos materiales y recursos generados en el contexto empresarial para la formación de los trabajadores elaborando repositorios y bases de datos o también aplicando la perspectiva de las buenas prácticas a materiales propios generados en determinadas empresas (generación de criterios de selección e identificación, posibles términos de transferencia, etc.).
- ✓ Igualmente, sería interesante poner en primera línea de una investigación en la formación continua la *cuestión de género* en el ámbito gallego, tanto en lo que respecta a las empleadas en las empresas (y su comparativa con sus compañeros masculinos) como en lo relativo a las responsables de formación, que merecen una atención especial en cuanto a su desarrollo personal y profesional (formación inicial y continua, situación en la empresa, conciliación familiar/profesional, trabas y dificultades en su cargo formativo, etc.), partiendo de otros estudios generados en nuestra comunidad autónoma, con conclusiones y vías entrecruzadas de investigación conjunta (Mariño, 2008).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba-Ramírez, Alfonso (1994). Formal training, temporary contracts, productivity, and wages in Spain. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 56 (2), 151-170. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4572/formal_alba_OBES_1994_ps.pdf?sequence=1

Albert, Cecilia; García-Serrano, Carlos y Hernanz, Virginia (2007). "La formación en la empresa: ¿cómo se mide? *Cuadernos Económicos de ICE*, 74, 199-220. Recuperado de http://www.revistasice.com/cachepdf/CICE_74_199-220__80F29F3986877AC5F8734059A6A54A6C.pdf

Alcelay, Susana (26/02/2014). La crisis relaja su ritmo de destrucción de empresas. *ABC (Sección Economía)*. Recuperado de http://www.abc.es/economia/20140226/abci-crisis-destruccion-empresas-201402251949.html

Andrés Reina, Mª Paz (2005). *Gestión de la formación en la empresa.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Anne, Abdoulaye (2003). Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet". En: Cecilia Braslavsky, Abdoulaye Anne, y María Isabel Patiño. *Developpement curriculaire et "Bonne practique» en Éducation.* UNESCO. Recuperado de En: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf

Appleton, Brad (2000). Patterns and Software: Essential Concepts and Terminology. Recuperado de http://csis.pace.edu/~grossman/dcs/Patterns%20and%20Software-%20Essential%20Concepts%20and%20Terminology.pdf

Aragón, Antonio; Barba, María Isabel y Sanz, Raquel (2003): "Effects of Training in Business Performance", *International Journal of Human Resource Management*, 14 (6), 956-980.

Aragón Sánchez, Antonio (2004). Gestión de la formación en la empresa. En Juan Monreal (Dir.). *Formación y Cultura Empresarial en la Empresa Española* (pp. 211-240). Madrid: Civitas Ediciones.

Arriazu Muñoz, Rubén (2011). Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación,* 12, 80-99.

Asúa Batarrita, Begoña. (2002). Formación continua e innovación. *Témpora*, 5, 61-88.

Avanzando hacia un nuevo modelo de formación (2014). Recuperado de http://s01.s3c.es/imag/doc/2014-03-08/ACUERDOFPE.pdf

Aznar Díaz, Inmaculada (2011). El fomento del empleo juvenil en las instituciones de formación para el empleo. En: Manual Lorenzo Delgado et al. (Coords.). *Las instituciones Educativas ante la Crisis Económica* (pp. 111-125). Barcelona: Davinci Continental S. L.

Barba Aragón, María Isabel; Aragón Sánchez, Antonio y Sanz Valle, Raquel (2000). Condicionantes de formación en las pymes industriales. *Economía Industrial*, 334, 35-44. Recuperado de http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/334/03%20ISABEL%20BARBA.pdf

Barrero González, Narciso (2001). Aproximación a la calidad de los diseños de orientación y formación en los departamentos de recursos humanos. En Antonio Navío Gámez, y Carmen Ruiz Bueno (Eds.). *III Congreso de Formación Ocupacional: "formación, trabajo*

y certificación: nuevas Perspectivas del trabajo y cambio en la formación" (pp. 41-50). Zaragoza, 20, 21 y 22 de junio de 2001. II Libro de Actas.

Barreira Cerqueiras, Eva M. (2010). *O perfil profesional do pedagogo: claves para a súa definición* (Trabajo de Investigación Tutelado inédito). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Barreira Cerqueiras, Eva M. (2013a). Buenas prácticas en formación continua desde la perspectiva experta. En Carmen Ruiz Bueno, Antonio Navío Gámez; Manual Fandos Garrido y Patricia Olmos Rueda (Coords.). *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo (CIFO). "Formación para el trabajo en tiempos de crisis: balance y prospectiva"*. Tarragona: Tornapunta Ediciones [CD en Actas del Congreso].

Barreira Cerqueiras, Eva M. (2013b). La entrevista como técnica de captura de conocimiento. Su aplicación a la noción de buenas prácticas en formación continua. En Carmen Ruiz Bueno, Antonio Navío Gámez; Manuel Fandos Garrido y Patricia Olmos Rueda (Coord.). *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo (CIFO). "Formación para el trabajo en tiempos de crisis: balance y prospectiva"*. Tarragona: Tornapunta Ediciones [CD en Actas del Congreso].

Barrett, Alan y O'Connell, Philip J. (2001): Does Training Generally Work? The Returns to In Company Training, *Industrial & Labor Relations Review*, 54 (3), 647-663. Recuperado de http://www.econstor.eu/bitstream/10419/20887/1/dp51.pdf

Barron, John M., Berger, Mark. C. y Black, Dan A. (1999): Do Workers Pay for On-the-job Training? *Journal of Human Resources*, 34 (2), 235-253. Recuperado de https://webapps.krannert.purdue.edu/kap/KATALYST/public/publications.aspx?personid=5696&publicationid=1655&attachmentid=113

Bartel, Ann P. (1994). Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs. *Industrial Relations*, 33 (4), 401-425. DOI: 10.3386/w3893

Basoredo Ledo, Carmelo (2009). *Metodología de diseño de currículos de formación continua (DCTC)*. Bilbao: Instituto Vasco de Administración Pública.

Bayón Mariné, Fernando (2002). *Organizaciones y recursos humanos.* Madrid: Editorial Síntesis.

Bengtsson, Jarl (2013). National strategies for implementating lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*, 59, 343-352. DOI: 10.1007/s11159-013-9362-4

Bermejo Campos, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales – desarrollo personal. *Educar*, 38, 15-32.

Betrián Villas, Ester; Galitó Gispert, Núria; García Merino, Núria; Jové Monclús, Glòria y Macarulla Garcia, Marta (2013). La triangulación multiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4463445.pdf

Bittner, Elisabeth (2001). Lifelong learning: implementing a generally accepted principle. En Gillian Young, Toshio Oshaki, y Carlyn Medel-Añonuevo (Eds.). *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable. 27- 29 November 2000.* Haburg (Germany): UNESCO Institute of Education. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/

Black, Sandra E. y Lynch, Lisa. (1996): Human Capital Investments and Productivity, *American Economic Review*, 86 (2), 263-267. Recuperado de http://www.jstor.org/discover/10.2307/2118134?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104755058873

Boedo, Lucía y Calo, Anxo Ramón (2001). Incidencia do tamaño sobre o comportamento financeiro da empresa. Unha análise empírica con pemes galegas. *Revista Galega de Economía*, 10 (2), 195-216.

Brannan, Tessa; Durose, Catherine; John, Peter; and Wolman, Harold (2008). Assessing Best Practice as a Means of Innovation. *Local Government Studies,* 34 (1), 23-38. DOI: 10.1080/03003930701770405

Bravo Cuíñas, Ana (12/11/2014). 'Desvío injustificado' de fondos para la formación en Galicia. *El Mundo.* Recuperado de http://www.elmundo.es/economia/2014/11/12/546276f9e2704e7a108b4576.html

Brunet, Ignasi y Belzunegui, Ángel. (1997). *La formación como variable estratégica en la empresa*. Reus: Universitat Rovira i Virgili, Departament de Gestió d'Empreses i Economia.

Buckley, Roger y Caple, Jim (1991). *La formación: teoría y práctica.* Madrid: Díaz de Santos.

Cabré Castellví, M. Teresa (2010). Terminología y buenas prácticas [Documento en línea]. *Publifarum*, 12 (publicado el 01/12/2010). Recuperado de http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=161

Cámaras de Comercio (2005). *Empresas Españolas. Competitividad y Tamaño*. Madrid: Servicio de Estudios Cámaras de Comercio. Recuperado de http://www.camaracampodegibraltar.com/pdf/jcdiaz/competitividad_tamano.pdf

Cámara de Comercio de Oviedo (2006). "Informe económico local". Mieres: Observatorio Económico Local y Cámara de Oviedo. Recuperado de http://www.camara-ovi.es/documentos/informacion/Mieres%20Informe.pdf

Campos, Andrés (2001). Formación Profesional-Ocupacional Continua. En Grupo CIFO-IFES (Coord.). *III Congreso de Formación Ocupacional: Formación, Trabajo y Certificación: nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación* (pp. 221-230). Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.

Cañizares Puerta, Pilar (2002). La formación en las organizaciones. En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 13-35). Barcelona: Ariel.

Carnota Carneiro, Mª del Pilar (2011). *Gestión de la calidad y excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia: estudio de casos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Castanyer Figueras, Francesc (1988). *La formación permanente en la empresa.* Barcelona: MARCOMBO.

Castaño, María Catalina (2009). Del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional. *El Cuaderno – Escuela de Ciencias Estratégicas*, 3 (6), 219-233. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175777.pdf

Cazau, Pablo (2011). Evolución de las relaciones entre la epistemología y la metodología de la investigación. *Paradigmas*, nº 3, pp. 109-126. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798214.pdf

CEDEFOP (2010). ¿Ha llegado el momento de replantearse la estrategias de fomento de la formación continua en la empresa? (Nota Informativa). Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/9022_es.pdf

Chiavenato, Idalberto (2000). *Administración de recursos humanos.* México: McGraw-Hill.

Colom, Antoni; Sarramona, Jaume y Vázquez, Gonzalo (1991). Trabajo y Empresa. En Luis Núñez Cubero (Ed.). *Educación y Trabajo* (pp. 33-62). Sevilla: Preu-Espínola.

Colom Antonio; Sarramona, Jaime y Vázquez, Gonzalo (1994). *Estrategias de Formación en la empresa.* Madrid: Narcea.

Corbetta, Piergiorgio (2003). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid: McGraw-Hill.

Cordero, José Manuel, Muñiz, Manuel Antonio y Pedraja, Francisco (2006). La confusión de la calidad en los servicios públicos: distintos conceptos, distintas medidas, distintas

soluciones. En *XIII Encuentro de Economía Pública* (2 y 3 de febrero, Playadulce, Almería). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3134014&orden=0

Crespo, Jorge y Sanz, Ismael (2000). La formación continua en España: implicaciones de política económica. *Papeles de Economía Española*, 86, 280-294.

Cuervo García, Álvaro (Dir.), Fernández Álvarez, A. I.; Fernández Rodríguez, Z.; Fernández Sánchez, E.; Fuente Sabaté, J. M. de la; Hernangómez Barahona, J.; Montes Peón, J. M.; Nieto Antolín, M; Suárez González, I.; Vázquez Casielles, R. y Vázquez Ordás, Camilo José (Coord.) (2008). *Introducción a la administración de empresas.* Madrid: Civitas.

Daft, Richard L. (2007). *Teoría y diseño organizacional.* México: Cenage Learning.

De la Fuente Fernández, Antonio (2013). ONO: las buenas prácticas en RRHH multiplican las ventajas competitivas de sus empleados. *Capital Humano*, año 26, 277, 48-53.

De la Torre Prados, Isabel (2000). La dimensión social del capital humano. Formación Ocupacional y Formación Continua. *Papeles de Economía Española*, 86, 266-279.

De la Torre Tomás, María Consuelo (2006). Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa. *Tendencias Pedagógicas,* 11, 15-30.

De Pablos Pons, Juan y González Ramírez, Teresa (2007). Políticas Educativas e Innovación Educativa Apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. En *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento* (pp. 1-14). Granada. Una Escuela se transforma en una sociedad de cambia.

De Val Pardo, Isabel (1997). *Organizar. Acción y efecto.* Madrid: ESIC Editorial (Colección Universidad).

Del Canto, Ero y Silva, Alicia (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141, 25-34. Recuperado de http://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/141/02-SILVA.pdf

Deming, William E. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis.* Madrid: Díaz de Santos.

Domínguez Fernández, Guillermo y Lozano Pérez, Luz (2003). El concepto de calidad y su evolución. En VV.AA. *Calidad y formación: binomio inseparable* (pp. 45-80). Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

Domínguez Fernández, Guillermo y Lozano Pérez, Luz (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación,* 16 (1), 57-93. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0505120057A/16048

Duque Gómez, Juan Manuel (1999). *La Formación Continua en España: análisis de las respuestas a los cambios socio-empresariales a través de los planes de empresa (1993 -1996).* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Durán López, Federico; Alcaide Castro, Manuel; González Rendón, Manuel y Flórez Saborido, Ignacio (1994). *La Formación Profesional Continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Eguiguren Huerta, Marcos (2001). *Aspectos económicos de la formación en la empresa. Una metodología para el control de gestión en la función de formación en la empresa de Catalunya*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/6759

Fernandez, P. McCarthy Ian P. y Rakotobe-Joel, Thierry. (2001). An Evolutionary Approach to Benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 8 (4), 281-305. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Thierry_Rakotobe-

Joel/publication/235304685_An_evolutionary_approach_to_benchmarking/links/00b4951efea16f0359000000

Fernández, José Antonio (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XX1*, 003, 21-51. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.3.1.403

Fernández Dávila, Guadalupe (2002). La calidad total. En Santiago Garrido y José Manuel Rodríguez (Coords.). *Estrategia y política de empresa. Lecturas* (pp. 343-358). Madrid: Pirámide (Colección Economía y Empresa).

Fernández de Pedro, S. y González de la Fuente, A. (1975). Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España. *Revista de Educación*, 239, 81-87.

Fernández Losa, Nicolás (1999). Paradigmas de dirección de recursos humanos y propuestas de futuro. En Juan Carlos Ayala Calvo (Coord.). *La gestión de la diversidad: XIII Congreso Nacional, IX Congreso Hispano – Francés. Vol. 1* (pp. 933-942). Logroño, 16,17 y 18 de junio de 1999. La Rioja: Universidad de La Rioja. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/565122.pdf

Fernández-Salinero Miguel, Carolina (1999). El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10, 181-242.

Fernández-Salinero Miguel, Carolina (2002). Modalidades de formación en las organizaciones. En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 115-148). Barcelona: Ariel.

Fernández-Salinero Miguel, Carolina (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación*, 16, 109-144. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3089/3116

Fernández-Ríos, Manuel (1995). *Análisisy Descripción de Puestos de Trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.

Fernández-Ríos, Manuel (Dir.) (1999). *Diccionario de Recursos Humanos: organización y dirección.* Madrid: Díaz de Santos.

Ferrández Arenaz, Adalberto (1997a). La formación y su contexto de actuación. En Joaquín Gairín Sallán y Adalberto Ferrández Arenaz (Coords.). *Planificación y gestión de Instituciones de Formación* (pp. 3-27). Barcelona: Praxis.

Ferrández Arenaz, Adalberto (1997b). El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. En Joaquín Gairín Sallán y Adalberto Ferrández Arenaz (Coords.). *Planificación y gestión de Instituciones en Formación* (pp.343-353). Barcelona: Praxis.

Ferrández, Adalberto; Tejada, José; Jurado, Pedro; Navío, Antonio y Ruiz, Carmen (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional.* Barcelona: Octaedro.

Flores, Paula (2010). *A identidade profissional docente e as tecnologias da informaçao e comunicaçao. Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na regiao do Porto*. Vila Real (Portugal): Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Font Suñé, Àngel e Imbernón Muñoz, Francisco (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En Pineda Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 37-61). Barcelona: Ariel.

FORCEM (1993). *Acuerdo Tripartito en materia de formación continua de los trabajadores ocupados.* (pp. 340-344). Recuperado de: http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/doc/Formacion_continua/Subsistema_FC/Antecedentes/31429_1991992005161059.pdf

FORCEM (1998). *II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro.* Fundación para la Formación Continua.

FORCEM (2000). *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional. II Acuerdo Nacional de Formación Continua. Acuerdo Tripartito sobre Formación continua* (textos y articulado). Madrid: FORCEM.

Foxon, Marguerite; Richey, Rita C.; Roberts, Robert C.; Spannaus, Timothy W. (2005). *Competencias del director de formación. Estándares.* Barcelona: EPISE.

Fundación Tripartita (2003). *Consolidación y desarrollo de la Formación Continua en España. Retos para la Formación Continua y sus instituciones en un futuro próximo.* Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/consolidacion_desarrollo_formacion_continua_espana.pdf

Fundación Tripartita (2005). *Análisis documental de los Sistemas de Formación Continua y su relación con la Negociación Colectiva en España y en Europa. Volumen 1* y 2. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/analisis_documental_sistemas_formacion_continua_espana_europa 1.pdf

Fundación Tripartita (2006). *Acuerdo de Formación Profesional para el empleo.* Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Recuperado de http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/13529_19419420 0612393.pdf

Gairín, Joaquín (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid: CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia).

Gairín, Joaquín (2000). La planificación de propuestas formativas. En Antonio Monclús (Coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 109-164). Granada: Comares.

Galindo Lucas, Alfonso (2005). *El tamaño empresarial como factor de diversidad*. Edición electrónica. Disponible en: www.eumed.net/libros/2005/agl3/

García Arce, María Cruz (2002). *Diálogo social sobre formación profesional en España*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

García Cuadrado, Amparo (1995). Notas sobre la teoría general de sistemas. *Revista General de Información y Documentación*, 5 (1), 197-213.

García Fraile, Juan Antonio y Olmos Naranjo, Carmen (1999). El marco institucional de la formación continua en España y la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 257-286. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150257&orden=1&info=link

García Moreno, Susana M.; Guerras Martín, Luis A. y Rico García, María de Guadalupe (2007): La decisión de Invertir en la formación de los empleados: un análisis en la empresa industrial española. En Juan Carlos Ayala Calvo (Coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 3694-3709). La Rioja: Universidad de la Rioja. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2234983&orden=74991

García Ruiz, María Rosa (2006). *La Formación Continua. Estudio de las necesidades formativas en el ámbito empresarial de Cantabria.* Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

García Serrano, Carlos (2012). Del pasmo al marasmo: el sector de la construcción y su relación con la crisis del empleo. *Estudios de Economía Aplicada*, 30 (1), 163-182. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3929128.pdf

Garduño, León R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 93-103.

Garvin, David A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91 [documento en línea]. Recuperado de https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization

Gil Estallo, María de los Ángeles y Giner de la Fuente, Fernando (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa: conceptos e instrumentos*. Madrid: ESIC Editorial.

Goguelin, Pierre (1973). *Formación continua de adultos*. Narcea: Madrid.

Goldstein, Irwin L. (1993). *Training in organizations: needs assessment, development and evaluation*. California: Brooks Cole.

Gómez, Manuel V. (15/12/2013). Empleo plantea limitar el papel de sindicatos y patronales en la formación. *El País (Economía)*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2013/12/15/actualidad/1387142619_013343.html

Gómez-Mejía, Luis R.; Balkin, David B. y Cardy, Robert L. (2008). *Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Prentice-Hall.

González Fernández, Luis (1999). Modelos de dirección de recursos humanos. *Papeles de Psicología*, 72 (versión digital). Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=802

González-Ramírez, Teresa (2007). El concepto de «buenas prácticas»: origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 32-35.

González Soto, Ángel-Pío y González, José Miguel (2000). Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de la Educación*, 3, 163-218. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1

Gonzalo Muñoz, Valentín (2005). *La educación para el empleo. Un criterio pedagógico para la formación*. Salamanca: Ediciones Témpora.

Greciano, Raquel (2002). *La calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia (DIM) (2007). Ejemplos de buenas actividades didácticas con apoyos TIC en el aula. *Revista DIM* (Didáctica, Innovación y Multimedia), 3 (10). Recuperado de http://dim.pangea.org/revista10.htm

Guinjoan, Modest y Riera, Josep María (2000). *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000*. Díaz de Santos: Madrid.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.

Hitt, Michael A.; Black, J. Stewart y Porter, Lyman W. (2006). *Administración*. México: Pearson Educación.

Ichniowski, Casey y Shaw, Kathryn (1999): The Effects of Human Resource Management System on Economic Performance: An International Comparison of U.S. and Japanese Plants, *Management Science*, 45 (5), 704-721. Recuperado de https://faculty-gsb.stanford.edu/shaw/personal_page/documents/TheEffectsofHumanResourceSystemsonProductivity.pdf

INAEM (2010). *Guía para la evaluación de la formación en la empresa*. Aragón: Instituto Aragonés de Empleo. Recuperado de http://www.conectapyme.com/documentacion/AA2010-06-2.pdf

INSS (2003). *Guía Metodológica de Benchmarking*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://www.uned.es/113016/archivos/management_documents/Gu%EDa_Benchmarking_2003.pdf

Intxaurburu Clemente, Gurutze y Ochoa Laburu, Carlos (2005a). Una revisión teórica de la herramienta de benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 12, 73-103. Recuperado de http://www.ehu.es/documents/2069587/2113623/12_6.pdf

Intxaurburu Clemente, Gurutze y Ochoa Laburu, Carlos (2005b). La herramienta de benchmarking: ¿estrategia de imitación o innovación? *IX Congreso de Ingeniería de Organización*: Gijón,

8-9 Septiembre de 2005, [documento en línea]. Recuperado de http://www.adingor.es/Documentacion/CIO/cio2005/items/ponencias/90.pdf

Intxaurburu Clemente, Gurutze, Ochoa Laburu, Carlos y Velasco Balmaseda, Eva M. (2007). ¿Es el benchmarking una herramienta de aprendizaje organizacional?. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2 (Comunicaciones) [documento en línea]. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499425.pdf

Izquierdo Llanes, Gregorio y Gómez Menchón, Yolanda (2012). Las buenas prácticas estadísticas: un enfoque institucional. *Estadística Española*, 54 (178) 161-195. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INERevEstad_C&p=1254735226759&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout&_charset_=UTF-8&cid=1259940176539&submit=Ir

Jiménez, Bonifacio y Jiménez, J. María (1999). La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro. En Gairín, Joaquín y Ferrández, Adalberto (Coords.). *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación* (pp. 72/35-72/56). Barcelona: Praxis.

Jiménez, Bonifacio y Tejada, José (2004). Procesos y métodos de investigación [documento en línea]. Recuperado de http://abacoenred.com/IMG/pdf/2_procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf

Jornet, Jesús Miguel; Suárez, Jesús M. y Perales, María Jesús (2000). La evaluación de la formación ocupacional y continua. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 521-537.

Jornet, Jesús Miguel; Perales, María Jesús y Pérez, Amparo (2002). Evaluación, acreditación y certificación de la formación profesional, ocupacional y continua: unas notas para la reflexión. *Revista de treball, economía i societat*, 24, 15-24.

Kirkpatrick, Donald. L. (1999). *Evaluación de Acciones Formativas. Los cuatro niveles.* Barcelona: EPISE.

Klein, Howard J. y Weaver, Natasha A. (2000): The Effectiveness of an Organizational-level Orientation Training Program in the Socialization of New Hires, *Personnel Psychology*, 53, 47-66. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2000.tb00193.x

Krajewski, L. J. y Ritzman, L. P. (2000). *Administración de operaciones: estrategias y análisis.* México: Pearson educación.

Kreysing, Matthias (2001). La formación profesional en los EEUU: reformas y resultados. *Revista Europea de Formación Profesional*, 23, 29-38.

Kyrö, Paula (2003). Revising the concept and forms of benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 19 (3), 210-225. Recuperado de http://www.oulu.fi/w5w/benchmarking/artikkelit/kyro.pdf

Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio y Arnal, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Lázaro Lorente, Luis Miguel y Martínez Usarralde, María Jesús (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea.* Valencia: Universidad de Valencia.

Levy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Llanes Gamón, Miguel; Navarro Domenichelli, Rogelio y Boix Cuenca, Arturo (2005). El papel de la formación continua en las organizaciones cualificantes. *Revista de treball, economia i societat*, 36, 13-22. Recuperado de http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista_36/art1-rev36.pdf

López Noguero, Fernando (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía Social*, 15, 123-135. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1350/135012674010.pdf

Lorente García, Rocío y Torres Sánchez, Mónica (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.

Lorenzo Moledo, M. Mar (2013). Ponencia en el XV Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo. "A formación, a orientación e o emprego, determinantes na vulnerabilidade social. Cidadanía, poboación activa e sociedade inclusiva: impacto da crise no patrimonio inmaterial das persoas". Ourense, 26, 27 y 28 de septiembre de 2013 (Actas in press).

Mad Comunicación (2005). *El plan de formación de la empresa. Guía práctica para su elaboración y desarrollo*. Madrid: FC Editorial.

Marcelo, Carlos (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p27.pdf

Marhuenda Fluixá, Fernando (2000). Rethinking Education-Work Relationships. En Marja-Leena Stenstrom & Johanna Lasonen (Ed.). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe. Final Report of the Project. Leonardo da Vinci/Transnational Pilot Projects: Multiplier Effect, Strand III.3.a. Sharpening Post-16 Education Strategies by Horizontal and Vertical Networking (1997-2000)* (pp. 239-249). Finlandia: Institute for Educational Research. University of Jyvaskyla. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442958.pdf

Marhuenda Fluixá, Fernando y Bernard i Garcia, Joan Carles (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43, 91-102. Recuperado de http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_es_MarhuendaFluixa.pdf

Mariño Fernández, Raquel (2008). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Martí Puig, Manuel (2006). *La Educación de Adultos en Europa*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9700/marti.pdf?sequence=1

Martín Alcázar, Mariano (1999). ¿Formación en la empresa? Problemática. Perspectivas. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 159 – 179.

Martín Arnáiz, José Lorenzo (2001). La formación continua en la estrategia de competitividad de las regiones españolas. En J. Gómez García (Coord.). *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (pp. 283-294). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.pagina-aede.org/Murcia/MT5.pdf

Martin Brown, Marisa y Webb, Ron (2004). Benchmarking. Buenas prácticas de formación del profesorado. En Rhonda M. Epper y A. W. Bates, (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas en instituciones líderes* (PP. 33-54). Barcelona: Editorial UOC.

Martín García, Rodrigo y González Arias, Julio (2011): Análisis estratégico de la industria de la construcción en España", *Cuadernos de Gestión*, 11 (1), 141-161, DOI: 10.5295/cdg.100193rm

Martín Rodrigo, María José (2006). *Panorámica de la Formación Continua en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

Martínez Mut, Bernardo (1991). Reciclaje formativo en el mundo laboral: concepto y adaptación a las nuevas exigencias. En Luis Núñez Cubero (Edit.). *Educación y Trabajo* (pp. 33-62). Sevilla: Preu-Espínola.

Martínez Mut, Bernardo (2002). Calidad en las organizaciones y formación. En Pilar Pineda Herrero (Coord.). *Pedagogía Laboral* (pp. 173-200). Barcelona: Ariel.

Martínez Roget, Fidel (2002). Envejecimiento de la población y mercado laboral. En Ernest Cano y Albert Recio (Coord.). *VIII Jornadas de economía crítica sobre la globalización, regulación pública y desigualdades*. Valladolid. Recuperado de http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/SEGUR005_MartinezRogel.pdf

Martínez Usarralde, María Jesús (2002). *Historia de la formación profesional en España: de la ley de 1955 a los programas nacionales de formación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.

Massot, Inés; Dorio, Inma y Sabariego, Marta (2004). Estrategias de recogida de la información. En Rafael Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-356). Madrid: La Muralla.

Mato Díaz, Francisco Javier (2002). Políticas de formación continua, movilidad y salarios. En FORCEM. *Formación y Competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp. 181-131). Madrid: Fundación para la Formación Continua.

Mato Díaz, Francisco Javier (2010). La formación continua en España desde una perspectiva comparada: balance y propuestas de mejora. *Papeles de Economía Española*, 124, 266-280.

Mayorga Fernández, Mª José (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 10 (1), 23-39. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm

MEC (1998). *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa).

Medina Domínguez, Concepción (2011). *Inversión de la empresa en formación, clave en la excelencia empresarial y análisis de su rentabilidad (predicción de ROI)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:CiencEcoEmp-Cjmedina/Documento.pdf

Meza Mejía, Mónica del Carmen (2005). Modelos de pedagogía empresarial. *Educación y educadores*, 8, 77-90. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2040758.pdf

Mintzberg, Henry (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El ateneo.

Mintzberg, Henry (2005). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Moldes Farelo, Rocío (2012). *De la gestión de recursos humanos a la dirección de personas. Tendencias contemporáneas y casos prácticos.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

Monreal, Juan (2004). Formación y capital humano en la empresa. Presente y futuro. En Juan Monreal (Dir.). *Formación y Cultura Empresarial en la Empresa Española* (pp.438-458). Madrid: Civitas Ediciones.

Morales Lozano, Juan Antonio y Barroso Osuna, Julio (2001). Diseño Organizativo: Desarrollo de Ofertas Formativas. En Bermejo Campos, Blas y Morales Lozano, Juan Antonio (Dirs.). *Introducción a la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos [recurso Electrónico]*. Huelva. ISBN 84-7993-022-5. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1401/enLinea/6.pdf

Morales Vallejo, Pedro (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos? Universidad Pontificia de Madrid (Facultad de Humanidades), pp. 1-24. Disponible en http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf

Moreno García, María Soledad (2009-2010). La empresa: un reto para los profesionales de la Pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 329-341.

Moriarty, John P. y Smallman, Clive (2009). En route to a theory of benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 16 (4), 484-503. Recuperado de http://moriarty.biz/Resources/Moriarty%202009%20En%20route%20to%20a%20theory%20of%20benchmarking.pdf

Morison, Robert; Erickson, Tamara J. y Dychtwald, Ken (2006). Cómo dirigir personas en la mitad de su carrera profesional. *Harvard Deusto Business Review*, 147, 46-56.

Moyano Fuentes, José; Maqueira Marín Juan M. y Bruque Cámara, Sebastián (2006). Matriz tamaño-fortaleza competitiva: una propuesta para caracterizar a las empresas. *Universia Business Review*, 11, 79-91.

Moyano Fuentes, José; Bruque Cámara, Sebastián; Maqueira Marín, Juan M.; Fidalgo Baustista, Fermín A. y Martínez Jurado, Pedro J. (2011). *Administración de Empresas. Un enfoque teórico-práctico.* Madrid: Pearson Educación.

Muñoz Leiva, Francisco (2003). *Benchmarking y marketing estratégico de ciudades. Referencia especial al caso de Granada*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: http://www.ugr.es/~franml/files/Bmk%20y%20mk%20estrat%20ciudades.pdf

Navío Gámez, Antonio (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis de los programas de formación de formadores.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/5004

Navío Gámez, Antonio (2008). Competencia profesional y formación basada en competencias: apuntes para la educación superior. En Juan Antonio García Fraile y Carmen Sabán Vera (Coord.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (pp. 71-103). Barcelona: Davinci.

Nevers Esteban-Llorent, Nuria y Aragón Sánchez, Antonio (2005-2006). La formación en las organizaciones. Una revisión de sus funciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, Segunda época, 249-264.

Nevers Esteban-Llorent, Nuria y Aragón Sánchez, Antonio (2009). Condicionantes institucionales en la implantación de la formación en la empresa. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 851, 121-133. Recuperado de http://www.revistasice.com/cachepdf/ICE_851_121-134__091E3E524A56348420264F64CF6A3D58.pdf

Newmark, Adam J. (2002). An integrated approach to policy transfer and diffusion. *The Review of Policy Research*, 19 (2), 151-178. DOI: 10.1111/j.1541-1338.2002.tb00269.x

OAPEE (2014). 2007-2013, balance de siete años del Programa de Aprendizaje Permanente. Madrid: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. Recuperado de http://modeproject.eu/eventosoapee/macroevento/dia21/2PresentacionANResultadosdelPAP20072013MarDuque.pdf

Padilla Meléndez, Antonio y Del Águila Obra, Ana R. (2003). La evolución de las formas organizativas. De la estructura simple a la organización en red virtual. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 9 (3), 69-94. Recuperado de http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v09/093069.pdf

Parellada, Martí, Sáez, Felipe, Sanromà, Esteve y Torres, Cristóbal (1999). *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades.* Madrid: Biblioteca Civitas Economía y Empresa (Colección economía).

Parra Luna, Francisco (1997). La formación del directivo empresarial como variable estratégica de cambio. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 77/78, 217-246.

Pedraza López, Bonifacio (2000). La nueva formación profesional en España. ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales? *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 167-184.

Peña García-Pardo, Isidro (2009). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: revisión teórica y aplicación empírica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/995/262%20Eficiencia%20de%20la%20DRN.pdf?sequence=1

Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (1999). El entorno empresarial. La empresa, su organización y funcionamiento. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 15-35. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999120015A/17193

Pereda, Santiago; Berrocal, Francisca y Sanz, Pedro (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología desde el Caribe*, n. 12, julio-diciembre, pp. 13-38. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301203

Pérez Esparrells, Carmen (2001). La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-114.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos.* Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, Gloria (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Agora digital*, 1 (ejemplar dedicado a *La Educación del Futuro, el futuro de la Educación*). Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/perez-serrano.PDF

Pérez Serrano, Gloria (2011). Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 225/226, 207-225.

Pesquero, Encarnación y Sánchez, María Eduvigis (1998). La empresa, nuevo ámbito de formación continua. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 137-156.

Pieck, Enrique (2002). Lifelong learning and work in Developing Countries. En: Carolyn Mendel-Añonuevo (Coord.). *Integrating lifelong learning perspectives. International Conference on Lifelong Learning: Global Perspectives in Education*(pp. 113-125). Beijing, 2001. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001264/126485e.pdf

Pineda Herrero, Pilar (1995). *Auditoría de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.

Pineda Herrero, Pilar (2000a). La evaluación de la formación en las organizaciones: situación y perspectivas. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 291-312.

Pineda Herrero, Pilar (2000b). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.

Pineda Herrero, Pilar (2002a). Que es la Pedagogía Laboral. En Pilar Pineda Herrero (Coord.). *Pedagogía Laboral* (pp. 27-41). Barcelona: Ariel.

Pineda Herrero, Pilar (2002b). Evaluación de la formación en las organizaciones. En En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.

Pineda Herrero, Pilar (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *RELIEVE*, 13 (1), 43-65. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm

Pineda Herrero, Pilar y Ramos Sempere, Robert (2002). Pedagogía laboral y formación en las organizaciones. Orígenes y desarrollos. En Pilar Pineda Herrero (Coord.). *Pedagogía Laboral* (pp. 43-61). Barcelona: Ariel.

Pineda Herrero, Pilar y Sarramona López, Jaume (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.

Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165310&orden=93223&info=link

Pont, Esteve (1997): La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Joaquín Gairín Sallán y Adalberto Ferrández Arenaz (Coords.). *Planificación y gestión de Instituciones en Formación* (pp. 317-341). Barcelona: Praxis.

Porret, Miquel (2008). *Recursos Humanos. Dirigir y gestionar personas en las organizaciones*. Madrid: ESIC Editorial.

Puchol, Luis (2007). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Díaz de Santos.

Rahona López, Marta (2009). La formación continua en España: evolución y retos de futuro. *Papeles de Economía Española*, 119, 246-262.

Rajadell Carreras, M. (2003). *Creación de empresas*. Barcelona: Ediciones UPC.

Rego Agraso, Laura (2013). *A ordenación da Formación Profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Rego Agraso, Laura y Barreira Cerqueiras, Eva M. (2013). Veränderungen im Berufsbildungs-system in Spanien: neue Chancen und Herausforderungen (Los cambios en el sistema de Formación Profesional en España: nuevas oportunidades y desafíos). *Berufsbildung*, 144, 44-46.

Requejo Osorio, Agustín (2003). *Educación Permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta.* Barcelona: Ariel.

Requejo Osorio, Agustín (2010). Educación de adultos. En José Antonio Caride Gómez y Felipe Trillo Alonso (Dir.). *Dicionario galego de Pedagoxía* (pp. 223-226). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia (Secretaría Xeral de Política Lingüística) y Editorial Galaxia.

Rial Sánchez, Antonio (1995). *Del análisis del trabajo en la práctica laboral a la confección de una alternativa curricular para las profesiones e Diseño y Delineación dentro del contexto de Galicia***.** Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Rial Sánchez, Antonio (1997). *La Formación Profesional: introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Rial Sánchez, Antonio (1999). Unidades de competencia y equiparación de acreditaciones. En Antonio Rial Sánchez y Margarita Valcarce Fernández (Dirs.). *I Encontrol Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo: "O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*" (pp. 55-77). Santiago de Compostela: Tórculo.

Rial Sánchez, Antonio (2001). Identificación y reconocimiento de competencia en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. En Carlos Borrego, Joaquim Luís Coimbra y Domingos Fernandes (Coord.). *Actas do II Encontro Internacional de Formaçao Norte de Portugal/Galiza: "Construçao de Competências Pessoais e Pofissionais para o Trabalho"* (pp. 235-254). Instituto do Emprego e Formaçao Profissional. Delegaçao Regional do Norte.

Rial Sánchez, Antonio (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències. Girona: La Universitat. Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/819

Rial Sánchez, Antonio (2008). Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo. En Juan Antonio García Fraile y Carmen Sabán Vera (Coord.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (pp. 45-69). Barcelona: Davinci.

Rial Sánchez, Antonio (2009). El diseño curricular por competencias en formaciones técnicas: su evaluación. En Actas del Sexto Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2009, en el contexto de la Octava Conferencia Iberoamericana en

Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2009), del 10 al 13 de Julio de 2009, Orlando, Florida (EE.UU.). Recuperado de http://www.iiis.org/CDs2009/CD2009CSC/SIECI2009/PapersPdf/X571LF.pdf

Rial Sánchez, Antonio (2010). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1 (5), 29-41. Recuperado de http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/38/42

Riesgo Ménguez, Luis (1983). *La formación en la empresa*. Madrid: Paraninfo.

Ríos González, María Francisca (2002). Evolución de la Educación Permanente en Europa. *Eúphoros*, 5, 205-216. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181508

Rodríguez, Julio (2005). El modelo Kirkpatrick para la evaluación de la formación. *Capital Humano*, 189, 16-17.

Rodríguez Gómez, David y Valldeoriola Roquet, Jordi (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.

Rodríguez Moreno, Mª Luisa (2006). *Evaluación, balance y formación de cmpetencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.

Roure, Nuria (1993). Aprender a emprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 48-50.

Rueda-Catry, Marleen y Vega, María Luz (2005). *Buenas prácticas de relaciones laborales en las Américas* (Serie Documentos de Trabajo). Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Rubio Herráez, Esther (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación educativa*, 9, 14-29. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action

Sabán, Carmen (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En Antonio Monclús (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 83-106). Granada: Comares.

Sabariego, Marta (2004a). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Rafael Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.

Sabariego, Marta (2004b). El proceso de investigación (Parte 2). En Rafael Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127-193). Madrid: La Muralla.

Sabariego, Marta y Bisquerra, Rafael (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Rafael Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.

Salinero Martín, María Yolanda (2007). ¿Cómo se desarrolla la práctica de formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha. En: Juan Carlos Ayala Calvo (Coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp. 3645-3661). La Rioja: Universidad de La Rioja. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2234972&orden=74988

Salinero Martín, María Yolanda y Simões Pinto, Francisco José (2007). La formación como fuente de ventaja competitiva. Análisis de las empresas de Castilla La Mancha. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. XX Congreso anual de AEDEM*. Vol. 2 (Comunicaciones). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499442.pdf

Salinero Martín, María Yolanda y Muñoz Castellanos, Rosa María (2009). ¿Cómo se desarrolla la práctica de formación en las empresas? *Capital Humano*, 232, 60-65.

Salvà Mut, Francesca (Dir.) y Nicolau Colom, Inmaculada (2009). *Trabajo, formación y ciudadanía. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Sánchez Valle, Ignacio (1999). Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 105-125.

Sánchez Valle, Ignacio (2002). Elaboración de Planes de Formación en las organizaciones. En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 63-92). Barcelona: Ariel.

Sanduvete-Chaves, Susana (2008). *Innovaciones metodológicas en la evaluación de la formación continua*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1744/innovaciones-metodologicas-en-la-evaluacion-de-la-formacion-continua/#description

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). Evolución lexislativa da Formación Profesional (I): do Estatuto de Ensinanza Industrial (1924) á Lei Xeral de Educación (1970). En Antonio Rial Sánchez y Mar Lorenzo Moledo (Coords.) *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 11-50). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Museo Pedagóxico de Galicia.

Sarramona, Jaume (2002): *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sarries, Luis y Casares, Esther (2008). *Buenas prácticas de recursos humanos*. Madrid: ESIC EDITORIAL.

Sauter, Edgar (1999). Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 17, 15-26. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131260.pdf

Schelten, Andreas (1991). Pedagogía Laboral-Rasgos fundamentales y planteamientos actuales. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 44, 112-123.

Scott, William R. (2001). *Institucions and Organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Serrat, Olivier (2010). Identifying and Sharing Good Practices. Washington DC: Asian Development Bank. Recuperado de http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=intl

Soto, Eduardo, Sauquet, Alfons y Gore, Ernesto (2006). *Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden*. Mexico: Thomson.

Szulanski, Gabriel (1996). Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 1 (Winter Special Issue), 27-43. Recuperado de http://www.business.illinois.edu/ghoetker/teaching/ba547papers_files/szulanski_1996.pdf

Tamayo Gallego, Juan A.; Gamero Rojas, Francisco J. y Martínez-Román, Juan. A. (2006). Exploración del entorno empresarial de Sevilla con un mapa de relación bidimensional. *Cuadernos de estudios empresariales*, 16, 135-155. http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/download/CESE0606110135A/9496

Teixidó Planas, Martí (1997). *Supervisión del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel.

Teles, Luciana, Alves Corrêa, Dalila, Giuliani, Antonio Carlos, Oste Graziano, Graziela y Rueda Spers, Valeria E. (2010). Desarrollo del liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio. Revista de Investigación Académica*, 24, 101-118. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3394336.pdf

Tejada Fernández, José (1997). *El proceso de investigación científica.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Tejada Fernández, José (1999). La evaluación: su conceptualización. En Bonifacio Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

Tejada Fernández, José (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p91.pdf

Tejada Fernández, José (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6) [documento en línea] Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf

Tejada Fernández, José y Ferrández Lafuente, Elena (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora de las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), documento electrónico. Recuperado de http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/167/289

Tejada Fernández, José y Navío Gámez, Antonio (2005). El desarrollo y la gestión por competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-15. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf

Tejada Zabaleta, Alonso (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Caribe*, 12, 115-133. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301208

Thurbin, Patrick J. (1994). *La empresa capaz de aprender: la competitividad de la empresa a través de procesos internos de formación*. Barcelona: Folio.

Torres Solé, Teresa (2000). Cambios y tendencias de la formación profesional en España, del primer al segundo Programa Nacional de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 322, 341-354.

Tres Viladomat, Jordi (2002). Diseño de programas de formación en las organizaciones. En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 93-113). Barcelona: Ariel.

Tugores Ques, María (2002). La formación continua en España: un repaso a sus problemas y soluciones. *Cuadernos de Economía*, 25, 313-328.

Úbeda, Mercedes (2005): «Training and Business Performance: The Spanish Case», International Journal of Human Resource Management, 16 (9), 1691-1710.

UGT (2006). *Diálogo Social y Normas Sociales (Textos y Evaluación). 20 años de Sindicalismo Español en la Unión Europea (1986 - 2006)*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de la UGT. Recuperado de http://www.ugt.es/internacional/20sindicalismo.pdf

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. XIX reunión de la Conferencia General el 26 de noviembre de 1976.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000278/027807sb.pdf

UNESCO (1983). *International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospectives* (Document). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000571/057136eb.pdf

UNESCO (1997): *Informe Final del Congreso Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo*; 1997. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/

Valle López, Javier Manuel (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.

Valls Carol, María Rosa (2001-02). Educación permanente y sociedad de la información". *Tabanque: Revista pedagógica*, 16, 19-33. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743583

Van den Berghe, Wouter (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 21-30. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/15-es.pdf

Vargas Jiménez, Ileana (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf

Vargas Zúñiga, Fernando (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149, 9-23. Recuperado de http://www.oei.es/etp/virtudes_laborales_competencias_clave_vargas.pdf

Vargas Zúñiga, Fernando (2003). *La gestión de la calidad en la Formación Profesional. El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones.* Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/calidad.pdf

Velasco Guzmán, José Luis (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Pamplona: EUNSA.

Veira, Benito (1992). *La Formación dentro de la empresa: análisis del reciclaje*. Madrid: Universidad Complutense.

Vial, Jean (1986). La educación y la educación permanente. En Maurice Debesse y Gasston Mialaret (Dirs.). *Formación continua y educación permanente* (pp. 123-177). Barcelona: Oikos-tau.

Villa Sánchez, Aurelio (2006). Evaluación de las Buenas Prácticas. Apertura de las II Jornada de Innovación y Calidad (Ponencia). *II Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas"*. Universidad de Deusto, 3, 14 y 15 de septiembre de 2006 [Documento en línea]. Recuperado de http://www.foroinnovacionuniversitaria.net/archives/2011/12/Villa_2006.pdf

Villalba, Nuria (2009): Dinámica del tamaño empresarial en España y en la Unión Europea: regularidades empíricas. *Economía Industrial*, 374, 163-178. Recuperado de http://www.mityc.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/374/163.pdf

Villar, Francisco y Lezcano, Fernando (2002). El gestor de la formación: perfiles y accione. En Pilar Pineda (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 195-220). Barcelona: Ariel.

Vizoso, Sonia (29/10/2014). La trama de los cursos falsos de empleo alcanza a Feijoo. *El Pais. Galicia.* Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/29/galicia/1414537727_782019.html

Weinberg, Pedro D. (1996). Innovaciones en el mundo de la formación. *Herramientas*, 46, 28-33.

Wolfram Cox, Julie R., Mann, Leon y Samson, Danny (1997). Benchmarking as a mixed metaphor: disentangling assumptions of competition and collaboration. *Journal of Management Studies*, 34 (2), 285-314. Recuperado de http://webdb.ucs.ed.ac.uk/operations/honsqm/articles/bench.pdf

Xunta de Galicia (2012). *Enquisa sobre a poboación ocupada nos sectores da pesca e da acuicultura mariña en Galicia. OCUPESCA.* Santiago de Compostela: Consellería do Medio Rural e do Mar. Recuperado de http://www.pescadegalicia.com/Publicaciones/pdfs/Ocupesca_2011.pdf

Zabalza, Miguel Ángel (1998). O sentido da formación na sociedade da aprendizaxe. *Revista Galega do Ensino*, 20, 249-267.

Zabalza, Miguel Ángel (1999). Políticas de avaliación da formación nos Programas de Formación para o Traballo: indicadores de calidad en la formación para el empleo. En Antonio Rial Sánchez y Margarita Valcarce Fernández (Dir.). *Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo: "O reto da converxencia dos*

sistemas formativos e a mellora da calidade da formación" (pp. 119-136). Tórculo: Santiago de Compostela.

Zabalza, Miguel Ángel (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En Antonio Monclús (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 165-198). Granada: Comares.

Zabalza, Miguel Ángel (2001). Construir la Formación para el Trabajo: una perspectiva desde el currículo. En Carlos Borrego, Joaquim Luís Coimbra y Domingos Fernandes (Coords.). *Actas do II Encontro Internacional de Formaçao Norte de Portugal/Galiza: "Construçao de Competências Pessoais e Pofissionais para o Trabalho"*. Instituto do Emprego e Formaçao Profissional. Delegaçao Regional do Norte.

Zabalza, Miguel Ángel (2007). Buenas Prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En: Alfonso Cid, María Muradás, Miguel A. Zabalza, Mercedes Sanmamed, Manuela Raposo y M. Lina Iglesias (Coords.). *Buenas Prácticas en el Practicum. IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 35-48). Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, Miguel Ángel (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria - REDU*, Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Recuperado de http://redaberta.usc.es/redu

Zeithaml, Valerie A.; Parasuraman, A. y Berry, Leonard L. (1990). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Díaz de Santos.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DOCUMENTACIÓN Y LEGISLACIÓN EUROPEA

ACTAS

Instrumento de ratificación del Acta Única Europea firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 (BOE, nº 158, 3 de julio de 1987).

COMUNICACIONES y COMUNICADOS

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender (Comunicación de la Comisión)*. Bruselas, 23.10.2006; COM (2006) 614, final.

Comisión Europea (2014a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones. «Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador»*. Bruselas: COM(2014) 130 final.

Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de la iniciativa comunitaria sobre Adaptación de los Trabajadores a las Transformaciones Industriales (ADAPT) destinada a fomentar el empleo y la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales (94/C 180/09). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 180, de 01/07/1994.

Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones modificadas para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de la iniciativa comunitaria sobre Adaptación de los Trabajadores a las Transformaciones Industriales (ADAPT) destinada a fomentar el empleo y la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales (96/C 200/05). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 200, de 10/07/1996.

Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004 sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP).

Comunicado de Helsinki de 5 de diciembre de 2006 sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional.

Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008 sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (versión en inglés).

Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010 sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020.

Consejo Europeo (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01). Comunicaciones del Consejo*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C/142/1, de 14/06/2002.

DECISIONES

Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (63/266/CEE). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº 1338, de 20/4/1963.

Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990 por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea (FORCE) (90/267/CEE). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº L 156, de 21/06/1990.

Decisión del Consejo de 16 de marzo de 1992 por la crea un Comité Consultivo único EUROTECNET y FORCE y se modifican las Decisiones 89/657/CEE y 90/267/CEE (92/170/CEE), Nº L 75, de 21/03/1992.

Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (94/819/CE). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº L 340, 29.12.94.

Decisión del Consejo de 12 de julio de 2005, relativa a las Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros (2005/600/CE). Diario Oficial de la Unión Europea. Nº L 205/21, de 06/08/2005.

Decisión N° 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995 por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes».

Decisión Nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). Diario Oficial de la Unión Europea, Nº L 390/6, de 31/12/2004.

Decisión Nº 1720/2006/ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea, Nº L 327/45, de 24/11/2006.

DECLARACIONES

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

ESTUDIOS, ANÁLISIS, GUÍAS

Comisión Europea (1996). *Garantía de Calidad de la Formación Continua en la Empresa. Estudios de Casos Europeos.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2014b). *Education and Training Monitor 2014* (Volume I).

INFORMES y CONCLUSIONES

Comisión de las Comunidades Europeas (1997a). *Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación continua en la Unión (Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (1997b). *Informe final sobre el programa FORCE Programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad Europea* (presentada por la Comisión). COM(97) 384 final. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Informe de la Comisión "Futuros objetivos precisos de los Sistemas Educativos"*. Bruselas, 31.01.2001; COM (2001) 59 final.

Conclusiones del Consejo de 15 de junio de 1987 relativas al desarrollo de la formación profesional permanente en la empresa de los trabajadores adultos por cuenta ajena (87/C 178/05). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 178, de 07/07/1987.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en consejo de 14 de diciembre de 1989, sobre la enseñanza y la formación inicial en el ámbito técnico profesional (90/C 27/03). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 27, 6/2/90. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 27, de 06/02/1990.

Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 119, de 28/05/2009.

Consejo de Europa (2000). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Europa de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.*

Consejo de la Unión Europea (2004). *"Educación y Formación 2010" - Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*.

Consejo de la Unión Europea (2010). *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»* (2010/C 117/01). Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 117, de 06/05/2010.

Consejo y Comisión de la Unión Europea (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020. «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva»* (2012/C 70/05). Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 70/9m de 08/03/2012.

Interim Report of the FORCE Programme. Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training in the European Community (presented by the Commission under Article 11 of Decision 90/267/EEC). Comisión de las Comunidades Europeas, COM(94) 418 final, Bruselas, 13/10/1994.

LIBROS BLANCOS

Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *La Política Social Europea. Un paso adelante para la Unión. Libro Blanco* (versión en inglés). Bruselas: Oficina de Publicaciones de las comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (versión en inglés).

MEMORÁNDUMS

Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorándum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90.* COM (91) 397 final, (18.12.1991). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente,* SEC (2000) 1832. Bruselas.

ORIENTACIONES y RECOMENDACIONES

Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación Profesional. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 81/5 (12.8.71).

Recomendación de la Comisión de 6 de mayo de 2003 sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas [C (2003) 1422]. Diario Oficial de la Unión Europea, L 124/36, 20.5.2003.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET) (2009/C 155/02). Diario oficial de la Unión Europea, nº C 155, del 08/07/2009.

Recomendación, de 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (2009/C 155/01). Diario Oficial, nº C 155, de 08/07/2009.

REGLAMENTOS

Reglamento (CEE) nº 337/75 del Consejo, de 10 de febrero de 1975, por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Diario de las Comunidades Europeas (DO), Nº L 39, del 13/02/75.

Reglamento (CEE) nº 1360/90 del Consejo de 7 de mayo de 1990 por el que se crea la Fundación europea de Formación. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº L 131/1 (25/05/90).

Reglamento CE 1893/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de diciembre de 2006 por el que se establece la nomenclatura estadística de actividades económicas NACE Revisión 2 y por el que se modifica el Reglamento (CEE) 3037/90 del Consejo y determinados Reglamentos de la CE sobre aspectos estadísticos específicos. Diario Oficial de la Unión Europea, L 393/1, 30 de diciembre de 2006.

Reglamento (CE) nº 1339/2008 del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por el que se crea una Fundación Europea de Formación. Diario Oficial de la Unión Europea, nº L354.

RESOLUCIONES

Resolución del Consejo de 11 de julio de 1983 relativa a las políticas de formación profesional en la Comunidad Europea para los años 80. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 193, de 20/07/1983 [versión en inglés].

Resolución del Consejo de 5 de junio de 1989 sobre la formación profesional permanente (89/C 148/01).

Resolución del Consejo de 11 de junio de 1993 relativa a la formación profesional para los años noventa (93/C 186/02). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 186, de 08/07/1993.

TRATADOS

Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea o Tratado de Roma (Traité instituant la Communauté Économique Européenne), 25 de marzo de 1957.

Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). 29 de julio de 1992. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 191, 35º año (edición en lengua española).

Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 340, 10 de noviembre de 1997.

Tratado de Niza por el que se modifican el tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos anexos (2001/C 80/01). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº C 80/3, del 10/03/2001.

***OTRA DOCUMENTACIÓN**

Carta de Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores (1989).

Estatuto del Comité Consultivo de formación profesional (63/688/CEE), Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Nº 190, de 30/12/1963.

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Constitución Española de 1978. BOE nº 311, 29 de diciembre de 1978 (primera publicación).

LEYES ORGÁNICAS

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, 04 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE nº 147, 20 de junio de 2002).

LEYES

Ley de 20 de julio de 1955 sobre «Formación Profesional Industrial» (B.O. de E., nº 202, 21 de julio de 1955).

*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (*Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974 y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976).

Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores (BOE, nº 64, 14 de marzo de 1980) y modificaciones actuales a partir del *Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores* (BOE nº 75, 29 de marzo de 1995).

Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo (BOE nº 250, de 17 de octubre de 1980).

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE, nº 9, 10 de enero de 1986).

Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE, nº 138, de 10 de junio de 1997).

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE, nº 301, 17 de diciembre de 2003).

Ley 17/2012, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013 (BOE, nº 312, de 28 de diciembre de 2012).

REALES DECRETOS-LEY

Real Decreto-Ley 15/1976, de 10 de agosto, por el que se modifica la base de cotización y se perfecciona la acción protectora por desempleo (B.O. del E., nº 195, 14 de agosto de 1976).

Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo (B.O. del E., nº 276, 18 de noviembre de 1978).

Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral (BOE, nº 70, 23 de marzo de 2015).

REALES DECRETOS

*Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (*BOE nº 63, 14 de marzo de 1987).

Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE nº 303, 19 de diciembre de 1990).

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE nº 106, 4 de mayo de 1993).

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (BOE, nº 219, 12 de septiembre de 2003).

Real Decreto 475/2007, de 13 de abril, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Actividades Económicas 2009 (CNAE-2009), (BOE, nº 102, 28 de abril de 2007).

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE, nº 87, 11 de abril de 2007).

DECRETOS

Decreto de 8 de enero de 1954 por el que se modifica la cuota de seguros sociales (B.O. de E. Nº 28, 28 de enero de 1954).

Decreto-Ley 1/1975, de 22 de marzo, sobre organización de Servicios de Empleo (B.O. del E., nº 71, 24 de marzo de 1975).

Decreto 3206/1973, de 21 de diciembre, sobre constitución del Servicio de Acción Formativa (B.O. del E., nº 310, 27 de diciembre de 1973).

ÓRDENES

Orden de 30 de enero de 1954 por la que se dispone que el incremento del 1 por 100 en la cuota de los Seguros Sociales Obligatorios se entenderá aplicable a la cuota unificada de los Seguros Sociales y al Régimen Obligatorio de los Subsidios Familiares (B.O. de E., nº 31, 31 de enero de 1954).

Orden conjunta de ambos Departamentos [Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo] *de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales* (B.O. del E., nº 201, 19 de julio de 1956).

Orden de 31 de mayo de 1957 sobre la reducción autorizada por el párrafo segundo, artículo 12, de la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 (B.O. de E., nº 151, 10 de junio de 1957).

Orden de 8 de abril de 1964 por la que se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera (B.O. de E., nº 98, 23 de abril de 1964).

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM (BOE, nº 188, 7 de agosto de 1985).

Orden del 1 de octubre de 2013 por la que se aprueba la convocatoria de subvenciones para la financiación de planes de formación dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras ocupadas, mediante la subscripción de convenios de ámbito autonómico, en aplicación de

la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (DOG, nº 191, 7 de octubre de 2013).

Orden del 24 de octubre de 2014 aprueba la convocatoria de subvenciones para la financiación de planes de formación dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras ocupadas, mediante la subscripción de convenios de ámbito autonómico, en aplicación de la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (DOG, nº 205, 27 de octubre de 2014).

ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal (BOE, nº 182, de 31 de julio de 2007).

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (BOE, nº 67, 18/03/2008).

RESOLUCIONES

Resolución de 9 de octubre de 1984, del Instituto de Mediación, Arbitraje y Conciliación, por la que se acuerda la publicación del Acuerdo Interconfederal para la Negociación Colectiva 1985-86, integrante del Acuerdo Económico y Social (AES), suscrito por la Unión General de Trabajadores (UGT) y las Confederaciones Empresariales CEOE y CEPYME (BOE, nº 243, 10 de octubre de 1984).

Resolución de 25 de febrero de 1993, de la Dirección General de Trabado, por la que se acuerda la inscripción y publicación del Acuerdo Nacional sobre Formación Profesional Continua (BOE nº 59, 10 de marzo de 1993).

Resolución de 14 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones, por la que se dispone la inscripción en el Registro y posterior publicación del texto del II Acuerdo Nacional de Formación Continua (BOE nº 28, 1 de febrero de 1997).

Resolución de 28 de abril de 1997, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al acuerdo tripartito sobre formación continua (BOE nº 117, 16 de mayo de 1997).

Resolución de 1 de febrero de 2001, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua (BOE nº 40, 15 de febrero de 2001).

Resolución de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el día 19 de diciembre de 2000 (BOE, nº 47, 23 de febrero de 2001).

Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación.

Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de la calidad de las acciones formativas para el empleo (BOE, nº 141, de 11 de junio de 2009).

Resolución de 29 de junio de 2012, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se determinan los colectivos y áreas prioritarias, en las acciones de formación de demanda correspondientes al ejercicio 2012 (BOE, nº 167, de 13 de Julio de 2012).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PORTALES Y SITIOS WEB

ARDAN - Servicio de Información Empresarial: www.ardan.es

AEDIPE - Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas: www.aedipecentro.org

BOE - Boletín Oficial del Estado (España): www.boe.es

Fundación Pública Galega da Formación para o Traballo: www.fpgft.org

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo: www.fundaciontripartita.org

INE - Instituto Nacional de Estadística de España: www.ine.es

OAPEE: Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (adscrito al MECD): www.oapee.es/oapee/inicio/oapee.html

Portal de Acceso al derecho de la Unión Europea (legislación): http://eur-lex.europa.eu /

Portal de la Plataforma Tecnológica de Pesca (Xunta de Galicia): www.pescadegalicia.com

Portal de Traballo - Xunta de Galicia: traballo.xunta.es

Programa MOST (UNESCO): www.unesco.org/most/bphome.htm

Red Española de Información sobre Educación (Eurydice España-REDIE): www.mecd.gob.es/redie-eurydice/

UNESCO: www.unesco.org

Wikipedia (enciclopedia libre): https://es.wikipedia.org

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AEDIPE – Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas

AES – Acuerdo Económico y Social

ANFC – Acuerdo Nacional de Formación Continua

AT – Análisis del Trabajo

ATFC – Acuerdo Tripartito de Formación Continua

BOE – Boletín Oficial del Estado

BP – buena práctica

BBPP – buenas prácticas

CAP – Certificado de Aptitud Profesional

CCEU – Council on the Continuing Education

CCOO – Comisiones Obreras

CECA – Comunidad Europea del Carbón y del Acero

CEDEFOP – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

CEE – Comunidad Económica Europea

CEEA – Comunidad Europea de la Energía Atómica

CEOE – Confederación Española de Organizaciones Empresariales

CEPYME – Confederación Española de la Pequeña y la Mediana Empresa

CGFP – Consejo General de Formación Profesional

CIFP – Centro Integrado de Formación Profesional

CIG – Confederación Intersindical Galega

CINTERFOR - Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en Formación Profesional

CIUO - Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones

CNAE – Clasificación Nacional de Actividades Económicas

CNCP – Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

DOG – Diario Oficial de Galicia

ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training (Sistema Europeo de Créditos para la Enseñanza Técnica y Profesional)

EEES – Espacio Europeo de Educación Superior

EEUU – Estados Unidos

EFQM – European Foundation for Quality Management

EFP – Educación y formación profesional

EGB – Educación General Básica

ESO – Educación Secundaria Obligatoria

ETF – European Training Foundation (Fundación Europea de Formación)

FC – Formación Continua

FIP – Formación e Inserción Profesional

FORCEM – Fundación para la Formación Continua

FP – Formación Profesional

FPC – Formación Profesional Continua

FPE – Formación Profesional para el Empleo
FPI – Formación Profesional Industrial (Capítulo 2) / Formación Profesional Inicial
FPO – Formación Profesional Ocupacional
FPP – Formación Profesional Permanente
FPR – Formación Profesional Reglada
FSE – Fondo Social Europeo
GIE – Grupo Interuniversitario de Estudios
GRUPO DIM – Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia
I+D+i – Innovación + Desarrollo + Investigación
IES – Instituto de Educación Secundaria
IGE – Instituto Galego de Estatística
INAEM – Instituto Aragonés de Empleo
INCUAL – Instituto Nacional de las Cualificaciones
INE – Instituto Nacional de Estadística
INEM – Instituto Nacional de Empleo Estatal
INSS – Instituto Nacional de la Seguridad Social
LdV – Leonardo da Vinci (Programa Europeo)
LGE – Ley General de Educación
LOCFP – Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)
LOE – Ley Orgánica de Educación (2006)
LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)
LOMCE – Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad en la Educación
MEC – Ministerio de Educación y Ciencia
MECD – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MTAS – Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
MOST - Management of Social Transformation (Programa MOST)
OAPEE - Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos
OCDE – Organización para la Cooperación y para el Desarrollo Económico
OEI – Organización de Estados Iberoamericanos
OI – Organización inteligente
OIT – Organización Internacional del Trabajo
ONG – Organización No Gubernamental
OQA – Organización que aprende
PAP – Programa de Aprendizaje Permanente
PIF – Permisos Individuales de Formación
PNFP – Programa Nacional de Formación Profesional
PPO – Promoción Profesional Obrera (Programa español de 1964)
PYME – Pequeña y Mediana Empresa
RAE – Real Academia Española
REASS – Régimen Especial Agrario de la Seguridad Social
RD – Real Decreto
RF – Responsable de formación
RRDD – Reales Decretos

RRFF – Responsables de formación
RRHH – Recursos humanos
RSC – Responsabilidad Social Corporativa
SAF – Servicio de Acción Formativa
SEAF – Servicio de Empleo y Acción Formativa
SEPE – Servicio Público de Empleo Estatal
SEPIE – Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SNCFP – Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesionales
SPRI - Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial
TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación
UE – Unión Europea
UGT – Unión General de Trabajadores
UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USC – Universidad de Santiago de Compostela

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Conceptual general de la Tesis Doctoral que se presenta 19
Figura 2. Mapa conceptual del primer capítulo de la Tesis Doctoral 21
Figura 3. Aspectos que debe contemplar la formación 28
Figura 4. Variables que posibilitan la interpretación de las definiciones de *formación continua* 40
Figura 5. Características de la formación continua 41
Figura 6. Representación gráfica de la Educación Permanente 52
Figura 7. Objetivos que persigue la Pedagogía Laboral 64
Figura 8. Finalidades fundamentales del Análisis del Trabajo 70
Figura 9. Mapa conceptual del segundo capítulo dedicado a las políticas de formación 75
Figura 10. Funciones de la formación profesional permanente (FPP) 81
Figura 11. Algunos conceptos definidos en el Programa LEONARDO 90
Figura 12. Objetivos de ADAPT y medidas encaminadas a su consecución 91
Figura 13. Bases fundamentales de la Estrategia de Lisboa. 97
Figura 14. Medidas propuestas a nivel nacional para la consecución de los objetivos de Lisboa sobre educación y formación profesional 101
Figura 15. Objetivos específicos y operativos del Programa LEONARDO DA VINCI 103
Figura 16. Programas sectoriales incluidos dentro del *Programa de Aprendizaje Permanente* (PAP) 109
Figura 17. Líneas de actuación comunes a los Subsistemas de FP y ejes transversales de apoyo 124
Figura 18. Funciones de la formación continua recogidas en el II ANFC 130
Figura 19. Funciones de las Comisiones Paritarias Territoriales 131
Figura 20. Iniciativas de Formación promovidas en el II Acuerdo Nacional para la Formación Continua 132
Figura 21. Dimensiones o rasgos que debe poseer el modelo de FP Integrado 135
Figura 22. Objetivos que persigue el Real Decreto 1046/2003. 141
Figura 23. Características básicas de las iniciativas de formación continua establecidas en el *Real Decreto 1046/2003* 142
Figura 24. Principios generales del sistema de Formación para el Empleo 144
Figura 25. Ejes básicos y reguladores de la reforma para la creación del Subsistema de Formación para el Empleo 147
Figura 26. Entidades y centros de formación 149
Figura 27. Proceso de información a la Representación Legal de los Trabajadores con anterioridad al inicio de las acciones formativas 153
Figura 28. Fórmula para el cálculo del Crédito de Formación 155
Figura 29. Fórmula de cálculo para el *coste máximo bonificable* de las acciones formativas que desarrollen las empresas 156
Figura 30. Carencias del modelo de formación para el empleo desarrollado por el Real Decreto 395/2006. 159
Figura 31. Mapa conceptual del tercer capítulo dedicado a la empresa como contexto de la formación continua 170
Figura 32. Subsistemas incluidos dentro del sistema empresa 175
Figura 33. Enfoques y teorías sobre la concepción de la empresa a lo largo del tiempo 178
Figura 34. Niveles estructurales en las empresas 179

Figura 35. Elementos característicos para la elección de forma jurídica de una empresa 182
Figura 36. Continuum existente en el comportamiento de las empresas sobre el desarrollo de sus recursos humanos 192
Figura 37. Nueva estructura de las organizaciones 196
Figura 38. Roles del responsable de formación en la empresa 200
Figura 39. Representación de la secuenciación de políticas y planificaciones representativas 202
Figura 40. Paradigmas de la Formación en la empresa 206
Figura 41. Subprocesos que conforman el *proceso formativo en las organizaciones* 208
Figura 42. Grupos de necesidades que es posible detectar en la empresa 209
Figura 43. Etapas en el análisis/detección de necesidades en la empresa 211
Figura 44. Equilibrio entre calidad, tiempo y coste en la formación 218
Figura 45. Etapas en la realización de acciones formativas 219
Figura 46. Modelos de formación para el desarrollo de acciones formativas 220
Figura 47. Funciones de la evaluación 221
Figura 48. Niveles en la evaluación de la formación en la empresa 222
Figura 49. Niveles del Modelo de Evaluación de D. Kirkpatrick 224
Figura 50. Mapa conceptual del cuarto capítulo dedicado a las buenas prácticas y a sus implicaciones en la formación continua en la empresa 233
Figura 51. Formas de entender la calidad 238
Figura 52. Vertiente REEEC (o dimensiones explicativas de la calidad) 240
Figura 53. Principios de la calidad 241
Figura 54. Fases de la Mejora Continua 244
Figura 55. Fases del proceso de benchmarking de diagnóstico 250
Figura 56. Etapas del benchmarking extenso 251
Figura 57. Agentes implicados en el proceso de benchmarking 259
Figura 58. Etapas de la Norma ISO 10015 sobre Gestión de la Formación 266
Figura 59. Acepciones que puede asumir el concepto de buenas prácticas 271
Figura 60. Algunas características de las buenas prácticas 271
Figura 61. Criterios de transferibilidad de buenas prácticas 274
Figura 62. Elementos identificables y útiles en la clasificación de las *buenas prácticas* 275
Figura 63. Dimensiones del *Modelo para el Reconocimiento de Buenas Prácticas* en las organizaciones 277
Figura 64. Elementos básicos generales de las buenas prácticas en relaciones laborales 284
Figura 65. Mapa conceptual perteneciente al capítulo dedicado al diseño y al desarrollo de este estudio 289
Figura 66. Fórmula para el cálculo de muestra probabilística simple 305
Figura 67. Fórmula para el cálculo de cada estrato que van a componer la muestra de empresas 305
Figura 68. Fases del diseño y desarrollo de la entrevista como instrumento de investigación 307
Figura 69. Estructuración de los ítems en la entrevista propia de la metodología cualitativa 309
Figura 70. Fases del diseño de los cuestionarios y de su cumplimentación 315
Figura 71. Ejemplificaciones de preguntas abiertas pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación 321
Figura 72. Ejemplificaciones de preguntas cerradas de carácter dicotómico pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación 322
Figura 73. Ejemplificaciones de preguntas cerradas de respuesta múltiple, pertenecientes a nuestro cuestionario de investigación 322

Figura 74. Ejemplificación de una pregunta cerrada de respuesta múltiple con posibilidad de selección de más de una opción, perteneciente a nuestro cuestionario de investigación 322
Figura 75. Ejemplificación de una pregunta *cerrada de repuesta múltiple* con una de las opciones *abiertas* 323
Figura 76. Ejemplificación de una pregunta cerrada de respuesta múltiple, con posibilidad de selección de más de una opción y con una de las opciones abiertas. Cuestionario de nuestra investigación 323
Figura 77. Ejemplificación de una pregunta cerrada en forma de escala, perteneciente a nuestro cuestionario de nuestra investigación 323
Figura 78. Ejemplificación de una pregunta cerrada, de respuesta múltiple y con una alternativa abierta, en la que se cruzan dos grupos de variables concretos. Cuestionario de investigación 324
Figura 79. Estrategia de triangulación de técnicas de investigación y documentación 330
Figura 80. Mapa conceptual de los contenidos del capítulo dedicado a resultados de nuestra investigación 331
Figura 81. Mapa conceptual de los contenidos del capítulo dedicado a resultados de nuestra investigación 431
Figura 82. Rasgos de la empresa que desarrolla formación de calidad 448
Figura 83. Mapa de las posibles buenas prácticas en formación que están desarrollando en las medianas y grandes empresas de Galicia 450

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Movilidad registrada para el programa LEONARDO DA VINCI en el período comprendido de 2008 a 2013. 110
Gráfica 2. Evolución de solicitudes realizadas en España dentro del Programa LEONARDO DA VINCI (acciones vinculadas a la FC) para los años 2008, 2010 y 2013. 110
Gráfica 3. Número medio de tripulantes por estrato y buque. 302
Gráfica 4. Número medio de ocupados/as por empresa acuícola. 303
Gráfica 5. Cantidad de empresas en Galicia según el número de asalariados (período anual: 2012 y 2013) 304
Gráfica 6. Distribución porcentual de las empresas participantes en el estudio según el número de empleados en plantilla 333
Gráfica 7. Forma jurídica de las empresas participantes en el estudio 334
Gráfica 8. Agrupación porcentual de empresas participantes por sectores económicos 334
Gráfica 9. Número de mujeres existente en las empresas participantes en el estudio 335
Gráfica 10. Nivel de presencia femenina según categorías profesionales en las empresas participantes en el estudio 336
Gráfica 11. Nivel educativo predominante según los niveles de responsabilidad o categorías profesionales en las empresas 336
Gráfica 12. Distribución porcentual del grado de importancia concedido a objetivos propuestos en relación a la formación 341
Gráfica 13. Concepción de la formación existente en las empresas participantes en nuestra investigación 347
Gráfica 14. Distribución porcentual acerca de la institucionalización de la formación en las empresas participantes en el estudio según organigrama de la empresa 350
Gráfica 15. Distribución porcentual de casos que señalan el número de miembros del Departamento de RRHH/Formación 352
Gráfica 16. Distribución porcentual de los casos que poseen Departamento de RRHH/Formación y que indican la presencia o ausencia de un Titulado/a en Pedagogía 352
Gráfica 18. Rangos de edad de los responsables de formación y porcentaje de sujetos incluidos en cada uno de ellos 353
Gráfica 19. Agrupación porcentual de los responsables de formación atendiendo a su categoría profesional 353
Gráfica 17. Género de los responsables de formación que han contestado al cuestionario 353
Gráfica 20. Titulación académica de los responsables de formación y proporción de sujetos incluidos en cada una de las titulaciones 354
Gráfica 21. Distribución porcentual de los/las responsables de formación de las empresas de la muestra según su antigüedad en la empresa y en el propio cargo que ostentan 355
Gráfica 22. Dedicación a las tareas y responsabilidades vinculadas con la formación en la empresa 356
Gráfica 23. Distribución porcentual de los casos que han señalado cada una de las funciones propias del Responsable de Formación indicadas en el ítem del instrumento de investigación 357
Gráfica 24. Agrupación porcentual de empresas con y sin RST 358
Gráfica 25. Distribución porcentual de las respuestas sobre aspectos de la formación en los que colabora la Representación Sindical de los Trabajadores 358

Gráfica 26. Grado de acuerdo/desacuerdo mostrado por los encuestados en relación a una serie de afirmaciones sobre la formación que se desarrolla en las empresas 360
Gráfica 27. Distribución porcentual de empresas que diseñan Plan de Formación y aquellas que no lo realizan 362
Gráfica 28. Distribución porcentual de aquellas empresas que elaboran Plan de formación y período temporal para el cual lo diseñan 362
Gráfica 29. Asignación de porcentajes según la valoración sobre el cumplimiento de determinados aspectos del Plan de Formación por parte de empresas que lo diseñan 363
Gráfica 30: Agrupación de porcentajes del total de empresas según el nivel de responsabilidad al que mayoritariamente se dirige la formación 364
Gráfica 31. Distribución porcentual de las respuestas de los participantes atendiendo a contenidos de formación según nivel de responsabilidad 365
Gráfica 32. Agrupación porcentual de las respuestas aportadas por los participantes atendiendo al tipo de acción formativa más desarrollada para cada nivel de responsabilidad 368
Gráfica 33. Distribución porcentual según el tipo de formador atendiendo a cada nivel de responsabilidad 371
Gráfica 34. Distribución porcentual atendiendo a la modalidad utilizada en la formación de los diversos niveles de trabajadores de la empresa 371
Gráfica 35. Agrupación de porcentajes de respuesta según el método de formación utilizado en cada nivel profesional en las empresas 373
Gráfica 36. Distribución porcentual según duración de las acciones formativas y categoría profesional 373
Gráfica 37. Distribución porcentual de las respuestas de los encuestados ante la duración de las acciones formativas según la categoría profesional 374
Gráfica 38. Distribución porcentual de empresas que han realizado acciones formativas en el último año 375
Gráfica 39. Distribución porcentual de casos que han participado en las iniciativas/acciones promovidas desde la Fundación Tripartita 375
Gráfica 40. Agrupación de casos que realizaron acciones formativas al amparo del sistema de Formación para el empleo según el año de realización proporcionado 376
Gráfica 41. Distribución porcentual de los casos que han señalado alguna iniciativa formativa 377
Gráfica 42. Porcentaje de empresas con/sin PIF concedidos desde el año 2010 379
Gráfica 43. Distribución porcentual de empresas que han señalado concesión de PIF (desde 2010) según el año de concesión 379
Gráfica 44. Distribución porcentual de las respuestas según el nivel de responsabilidad que más solicita los Permisos Individuales de Formación 380
Gráfica 45: Distribución porcentual de la valoración de los aspectos sobre el Sistema de Formación para el Empleo 381
Gráfica 47. Distribución porcentual de la cantidad del presupuesto de la empresa que se dedica a la formación según los participantes en el estudio 386
Gráfica 46. Distribución porcentual en función de si la empresa destina o no presupuesto a la formación 386
Gráfica 48. Distribución porcentual de respuestas sobre recepción de ayudas u otras aportaciones procedentes de diversos organismos para el desarrollo de la formación 387
Gráfica 49. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de recursos personales 388
Gráfica 50. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de recursos espaciales 390
Gráfica 51. Distribución porcentual de la muestra según la disponibilidad de determinados recursos materiales 391

Gráfica 52. Distribución porcentual de empresas atendiendo a si se solicitan o no servicios a organismos dedicados a la formación 393
Gráfica 53. Distribución porcentual según el tipo de organismo de formación al que solicitan servicios las empresas 393
Gráfica 54. Distribución porcentual de las respuestas según motivaciones por las que se solicitan servicios a entidades de formación 394
Gráfica 55. Distribución porcentual de las respuestas de la muestra sobre la concesión de reconocimientos a la formación 395
Gráfica 56. Distribución porcentual sobre la concesión de certificados de formación al alumnado participante y a los formadores internos 395
Gráfica 57. Distribución porcentual de respuestas sobre la realización de evaluación de la formación que se desarrolla en la empresa 397
Gráfica 58. Distribución porcentual sobre la existencia de un Sistema de Calidad en la empresa vinculado con la formación 405
Gráfica 59. Porcentajes de respuesta correspondientes a los condicionamientos del S. de Calidad en la formación que se desarrolla en las empresas 406
Gráfica 60. Distribución de porcentajes de la muestra que han desarrollado o no alguna experiencia formativa destacable 414

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos de la investigación sobre formación en las medianas y grandes empresas en la C. A. de Galicia ... 16
Tabla 2. Diferencias entre educación y formación ... 25
Tabla 3. Características de la formación ... 27
Tabla 4. Diferencias entre formación general y formación continua ... 34
Tabla 5. Distinción del papel de la empresa con respecto a la formación ... 37
Tabla 6. Algunas definiciones de formación continua ... 39
Tabla 7. Características de la Educación Permanente ... 51
Tabla 8. Subprogramas incluidos en el Programa de Acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente ... 62
Tabla 9. Esquema para la formación especializada del Pedagogo Laboral/Gestor de Formación ... 66
Tabla 10. Perfil del Pedagogo Laboral ... 66
Tabla 11. Perfil del Pedagogo Laboral desde el punto de vista de la gestión de la formación ... 67
Tabla 12. Tendencias del trabajo actual e influencias en la formación ... 69
Tabla 13. Medidas a adoptar por los Estados miembros para una formación profesional permanente de calidad ... 82
Tabla 14. Conceptos definidos en el Programa FORCE ... 83
Tabla 15. Objetivos del Programa FORCE y algunas medidas establecidas para su consecución ... 83
Tabla 16. Líneas directrices y su relación con las Medidas Transnacionales propuestas en el Programa FORCE ... 84
Tabla 17. Medidas de estímulo de la formación continua ... 87
Tabla 18. Medidas propuestas en el Libro Blanco Crecimiento, competitividad y empleo ... 88
Tabla 19. Medidas del Programa LEONARDO según Capítulos temáticos ... 91
Tabla 20. Características y exigencias de la Iniciativa ADAPT ... 92
Tabla 21. Orientaciones y propuestas de acción elaboradas por la Comisión ... 95
Tabla 22. Objetivos estratégicos y medidas más significativas para la formación continua dentro del Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010" ... 99
Tabla 23. Objetivos estratégicos y áreas prioritarias para los dos ciclos iniciales de la ET2020. ... 105
Tabla 24. Actuaciones propuestas a los países miembros para alcanzar los objetivos establecidos con respecto a la formación continua para el período 2011-2020 ... 106
Tabla 25. Algunos antecedentes de la reforma del Sistema de Formación Profesional en España ... 118
Tabla 26. Criterios de actuación para cada subsistema de Formación Profesional ... 124
Tabla 27. Funciones básicas de las Comisiones creadas al amparo del I Acuerdo Nacional de FC ... 126
Tabla 28. Iniciativas de Formación del I Acuerdo Nacional de Formación Continua ... 127
Tabla 29. Objetivos a alcanzar en relación a la Formación Profesional Continua establecidos en el II PNFP ... 136
Tabla 30. Estructura institucional y organizativa del subsistema de formación para el empleo ... 150
Tabla 31. Aspectos básicos de la iniciativa "formación de demanda" ... 151
Tabla 32. Información a facilitar por la *entidad organizadora* de la formación de cada acción formativa y grupo al que se dirige ... 152
Tabla 33. Módulos económicos máximos para costes de formación ... 155
Tabla 34. Costes de formación a tener en cuenta por las empresas ... 155
Tabla 35. Obligaciones de las empresas beneficiarias de las bonificaciones ... 156
Tabla 36. Actuaciones de seguimiento y control de la formación de demanda ... 157
Tabla 37. Características y funciones de los principales órganos y organismos implicados en la gestión y gobernanza del Sistema de Formación para el Empleo ... 163
Tabla 38. Formas de financiación del Sistema de Formación Profesional para el Empleo ... 165
Tabla 39. Inputs y outputs presentes en la organización como sistema ... 174
Tabla 40. Tipos de empresas según la personalidad jurídica ... 183

Tabla 41. Clasificación de la dimensión de la empresa según criterio de número de trabajadores 185
Tabla 42. Clasificación de actividades integradas en la CNAE (2009) según el Sector Económico de correspondencia 187
Tabla 43: Características del recurso humano como recurso intangible 189
Tabla 44. Funciones básicas del Departamento de Recursos Humanos 196
Tabla 45: Pautas para la gestión de la formación 201
Tabla 46. Etapas de la instauración del proceso formativo en la empresa española 204
Tabla 47. Desmitificaciones relativas a la formación continua 205
Tabla 48. Técnicas e instrumentos aplicables al diagnóstico de necesidades de formación en la empresa 211
Tabla 49. Modelos de planificación de la formación 213
Tabla 50. Elementos de la planificación a incluir dentro de las acciones formativas 215
Tabla 51. Factores presupuestarios y costes a tener en cuenta a la hora de elaborar el presupuesto del Plan de Formación 217
Tabla 52. Modelo de Evaluación de Buckley y Caple 223
Tabla 53. Niveles del Modelo de Kirkpatrick y Phillips y Phillips 225
Tabla 54. Limitaciones a la formación continua por parte de empresas y de trabajadores 232
Tabla 55. Modelos de Benchmarking 255
Tabla 56. Criterios de calidad en el proceso formativo 264
Tabla 57. Ejemplos de calidad en las diversas fases del proceso formativo 265
Tabla 58. Empleo idiomático del concepto de *buenas prácticas* en otros ámbitos geográficos 268
Tabla 59. Algunas definiciones de buena práctica 269
Tabla 60. Criterios globales para la determinación de buenas prácticas 277
Tabla 61. Secciones de información sobre buenas prácticas recogidas en una base de datos 280
Tabla 62. Criterios de Kerlinger y Lee (2002) para el planteamiento de un problema de investigación y especificaciones concretas en relación a nuestra investigación 289
Tabla 63. Fases del proceso de investigación 292
Tabla 64. Ventajas y desventajas de los métodos cuantitativos y cualitativos, propuestas por Fuentes y Díaz (2002) 295
Tabla 65. Expertos entrevistados para la investigación 299
Tabla 66. Número total de empresas existentes en la Comunidad Autónoma de Galicia y división por provincias 300
Tabla 67. Población ocupada en pesca extractiva por estrato 302
Tabla 68. Población ocupada por área acuícola según categorías 303
Tabla 69. Número de empresas en función del sector económico de pertenencia y el estrato de asalariados 304
Tabla 70. Muestras estratificadas resultantes de los cálculos realizados a cada estrato de población 306
Tabla 71. Encuentros con académicos para la revisión y debate del instrumento de investigación 312
Tabla 72. Dimensiones y elementos temáticos de la entrevista de investigación 313
Tabla 73. Momento y lugar de realización de cada una de las entrevistas a expertos 314
Tabla 74. Área e institución de pertenencia de los jueces que valoran el cuestionario de investigación 317
Tabla 75. Sugerencias y modificaciones generales y específicas realizadas por los jueces encargados de la validación del cuestionario de investigación propuesto 320
Tabla 76. Muestra «establecida», «invitada» y «conseguida» para los sectores de actividad (secundario, terciario y de la construcción), en función del estrato de trabajadores 328
Tabla 77. Otros objetivos que persigue la formación (y valoración según grado de importancia) establecidos por las empresas participantes en nuestro estudio 342
Tabla 78. Algunas características de agentes e instituciones participantes en la formación continua 345
Tabla 79. Casos de empresas cuya formación es responsabilidad de otros Departamentos distintos a los de RRHH/Personal o Formación 351
Tabla 80. Períodos mensuales de antigüedad en el cargo y en la empresa, señalados por varios participantes en nuestro estudio 356

Tabla 81. Casos de la muestra que señalan otro aspecto vinculado con la formación en los que colabora la RST 359
Tabla 82. Casos de la muestra que han indicado varias acciones formativas junto con el año de celebración de las mismas 378
Tabla 83. Casos que señalan varios Permisos Individuales de Formación a lo largo de distintos períodos anuales. 380
Tabla 84. Casos de la muestra participante de empresas que señalan otro organismo como aportador de ayudas para la formación y organismo citado 387
Tabla 85. Casos de la muestra participante que señalan otro organismo especializado en formación como aportador de ayudas para la formación y organismo citado 387
Tabla 86. Casos de la muestra participante que señalan otros recursos espaciales para la formación existentes dentro de las empresas 390
Tabla 87. Casos de la muestra participante que señalan otros recursos materiales de los que disponen para la formación 392
Tabla 88. Categorización de las respuestas aportadas por los participantes en el estudio acerca de los procesos de evaluación que se desarrollan en la empresa 401
Tabla 89. Distribución categorial de las respuestas acerca de los aspectos mejorados en relación a la empresa 410
Tabla 90. Distribución categorial de las respuestas dadas acerca de los aspectos mejorados en relación a los trabajadores 412
Tabla 91. Experiencias destacables mencionadas por los participantes 417
Tabla 92. Criterios para la identificación de las buenas prácticas en cuanto a la empresa, plantilla y formación 447

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS de la TESIS DOCTORAL

"Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega"

Recoge los 10 anexos que se indican a lo largo del cuerpo del texto de la Tesis Doctoral, incluidos por orden de aparición. Facilitarán en suma la comprensión del trabajo de investigación realizado a lo largo de este período.

ANEXO 1

ESTRATO DE ASALARIADOS QUE HA SERVIDO PARA LA ESTRATIFICACIÓN MUESTRAL

En nuestra investigación hemos seleccionado las empresas participantes atendiendo a su tamaño según número de trabajadores. Tal y como hemos visto, acordamos que para nuestra investigación, las fuentes de datos estadísticas fuesen tanto el Instituto Nacional de Estadística como el Instituto Galego de Estatística. A la hora de establecer una división estratificada de la plantilla de las empresas, ambos Institutos realizan una división muy pormenorizada aunque diferenciada de uno a otro.

A continuación, podemos ver una clasificación de los diferentes estratos de trabajadores que realizan ambos organismos a la hora de consultar la información en sus bases de datos.

INE	IGE
Sin asalariados	**De 0 a 2 asalariados/as**
De 1 a 2 asalariados/as	**De 3 a 5 asalariados/as**
De 3 a 5 asalariados/as	**De 6 a 9 asalariados/as**
De 6 a 9 asalariados/as	**De 10 a 19 asalariados/as**
De 10 a 19 asalariados/as	**De 20 a 49 asalariados/as**
De 20 a 49 asalariados/as	**De 50 a 99 asalariados/as**
De 50 a 99 asalariados/as	**De 100 a 249 asalariados/as**
De 100 a 199 asalariados/as	**De 250 o más /as asalariados**
De 200 a 499 asalariados/as	
De 500 a 999 asalariados/as	
De 1000 a 4999 asalariados/as	
De 5000 o más asalariados/as	

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística e *Instituto Galego de Estatística*

ANEXO 2

ENTREVISTA A EXPERTOS

Fecha y Lugar de la entrevista:

Nombre del entrevistado:

Puesto o cargo que desempeña:

Sector:

TRAYECTORIA y EXPERIENCIA PROFESIONAL

1. **¿Podría describirme su carrera profesional, en líneas generales?**
2. **Más concretamente, ¿podría describirme en qué consiste su rol con respecto a la formación en la empresa?**
3. **¿Cómo entiende usted la formación continua?**
4. **¿Cuáles son los principales destinatarios de la formación que usted desenvuelve? ¿Qué características tiene la formación que usted desarrolla?**
5. **¿Qué aspectos cree que se mejoraron en las organizaciones empresariales que las que se ha demandado formación?**

BUENAS PRÁCTICAS en FORMACIÓN CONTINUA

6. **¿Qué rasgos definirían a una empresa que desarrolle una formación de calidad?**
7. **¿Qué entiende usted por buena/s práctica/s en formación continua?**
8. **¿Qué criterios podríamos emplear para la identificación de buenas prácticas en formación continua?**
9. **¿Conoce alguna empresa (regional o nacional) que esté llevando a cabo buenos programas de formación en los empleados?**

LA FORMACIÓN

10. **¿Qué importancia puede tener la formación como recurso estratégico para el desarrollo de una empresa?**

11. **¿Influye la formación en la competitividad y en los resultados económicos de las empresas?**

12. **¿Quién debe responsabilizarse de la formación: la propia empresa, los sindicatos, las organizaciones empresariales, el Gobierno?**

13. **¿Estamos bien en España en cuanto a formación continua en relación al contexto europeo?**

FORMACIÓN CONTINUA en GALICIA

14. **En su opinión, ¿qué se está haciendo bien y qué se está haciendo mal en Galicia con respecto a la formación en las empresas?**

15. **En el caso de aquellos aspectos negativos, ¿qué solución o soluciones propondría usted?**

16. **¿Se contempla algún tipo de acreditación o certificación de la formación que se desarrolla actualmente en las empresas?**

17. **¿Cómo están funcionando en Galicia las instituciones vinculadas con la formación en las organizaciones en estos momentos?**

FORMACIÓN y SOCIEDAD

18. **La idea del aprendizaje a lo largo de la vida y el marco de la sociedad del conocimiento, ¿qué suponen de cara a la formación en las empresas?**

19. **Formación y crisis económica, ¿son compatibles?**

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN

ANEXO 3

CATEGORÍAS, TEMÁTICAS y TÓPICOS DE LA ENTREVISTA ELABORADA A EXPERTOS

<table>
<tr><th colspan="5">ENTREVISTA a EXPERTOS</th></tr>
<tr><td>EXPERIENCIA PROFESIONAL
(T1)</td><td colspan="4">FORMACIÓN CONTINUA
(T2)</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>CONTEXTO
(T2.1)</td><td>MODELO
(T2.2)</td><td>BUENAS PRÁCTICAS
(T2.3)</td><td>FORMACIÓN y SOCIEDAD
(T2.4)</td></tr>
<tr><td></td><td>• Concepción (T2.2.1)
• Aspecto legal (T2.2.2)
• Aspecto económico (T2.2.3)
• Agentes (T2.2.4)
• Instituciones (T2.2.5)
• Proceso formativo (T2.2.6)
• Recurso estratégico (T2.2.7)
• Evaluación (T2.2.8)
• Situación (T2.2.9) [realidad, debilidades y fortalezas]</td><td>• Concepción (T2.3.1)
• Criterios de identificación (T2.3.2)
• Empresas con formación de calidad (T2.3.3)</td><td></td></tr>
</table>

ANEXO 4

VARIABLES del CUESTIONARIO

BLOQUE	VARIABLE	Nº PREG
DATOS IDENTIFICATIVOS RESPONSABLE DE FORMACIÓN	1. Sexo.	1
	2. Edad.	2
	3. Nivel responsabilidad/categoría.	3
	4. Titulación académica (más alta).	4
	5. Antigüedad en el cargo (meses/años).	5
	6. Antigüedad en la empresa (meses/años).	6
	7. Dedicación exclusiva a las tareas de formación.	7
I. LA EMPRESA	8. Forma jurídica.	1
	9. Sector económico.	2
	10. Nº total de empleados.	3
	11. Nº de mujeres en la empresa.	4
	12. Nivel de responsabilidad donde predominan más mujeres.	5
	13. Titulación/es predominante/s según nivel de responsabilidad: *Directivos/as* 14. Titulación/es predominante/s según nivel de responsabilidad: *Mandos Intermedios*. 15. Titulación/es predominante/s según nivel de responsabilidad: *Personal Técnico*. 16. Titulación/es predominante/s según nivel de responsabilidad: *Personal Administrativo*. 17. Titulación/es predominante/s según nivel de responsabilidad: *Operarios/as*.	6

II. LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA	18. Aspectos definitorios de la formación (concepción de la formación) - Parte integral de la estrategia - Función/área específica - Herramienta para la competitividad - Obligación legal - Mejora las competencias profesionales - Mejora los procesos productivos	7
	19. Nivel de importancia de promover la promoción profesional interna (objetivo de formación). 20. Nivel de importancia de adaptar las competencias profesionales a los cambios en los puestos de trabajo (objetivo de formación). 21. Nivel de importancia de optimizar los resultados de producción (objetivo de formación). 22. Nivel de importancia de satisfacer las exigencias del cliente (objetivo de formación). 23. Nivel de importancia de ayudar en las transformaciones organizativas que se produzcan (objetivo de formación). 24. Nivel de importancia de conseguir el desarrollo personal de los empleados/as (objetivo de formación). 25. Nivel de importancia de otro objetivo (especificar).	8
	26. Institucionalización de la gestión formativa dentro de la empresa (quién/qué departamento se encarga de la gestión de la formación en la empresa)	9
	27. Nº miembros del Dpto. de RR.HH/Formación	10
	28. Algún Pedagogo/a en el Dpto. de RR.HH/Formación	11
	29. Funciones del Responsable de Formación	12
	30. Existencia o no existencia de representación sindical de los trabajadores	13
	31. Aspectos de la formación en los que colabora la representación sindical de trabajadores	14
	32. Existencia o no de Plan de Formación	15
	33. Temporalización del Plan de Formación	16
	34. Valoración del cumplimiento de aspectos relativos al Plan de Formación	17
	35. Nivel/niveles de trabajadores a los que se dirige mayoritariamente la formación	18
	CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN SEGÚN NIVELES / CATEGORÍAS 36. Contenidos/temáticas de formación para Directivos. 37. Contenidos/temáticas de formación para Mandos Intermedios 38. Contenidos/temáticas de formación para Personal Técnico. 39. Contenidos/temáticas de formación para Personal Administrativo. 40. Contenidos/temáticas de formación para Operarios/as. 41. Tipología de acciones formativas para Directivos/as 42. Tipología de acciones formativas para Mandos Intermedios 43. Tipología de acciones formativas para Personal Técnico 44. Tipología de acciones formativas para Personal Administrativo 45. Tipología de acciones formativas para Operarios/as 46. Formador/a para Directivos/as 47. Formador/a para Mandos Intermedios 48. Formador/a Personal Técnico	19

	49. Formador/a Personal Administrativo 50. Formador/a Operarios/as 51. Modalidad de formación para Directivos/as 52. Modalidad de formación para Mandos Intermedios 53. Modalidad de formación para Personal Técnico 54. Modalidad de formación para Personal Administrativo 55. Modalidad de formación para Operarios/as 56. Método de formación para Directivos 57. Método de formación para M. Intermedios 58. Método de formación para P. Técnico 59. Método de formación para P. Administrativo 60. Método de formación para Operarios. 61. Duración de la formación para Directivos/as 62. Duración de la formación para Mandos Intermedios 63. Duración de la formación para Personal Técnico 64. Duración de la formación para Personal Administrativo 65. Duración de la formación para Operarios/as 66. Horario de la formación para Directivos/as 67. Horario de la formación para Mandos Intermedios 68. Horario de la formación para Personal Técnico 69. Horario de la formación para Personal Administrativo 70. Horario de la formación para Operarios/as	
	71. Acciones formativas en el último año	20
	72. Motivo de la no realización de acciones en el último año.	21
	73. Participación en iniciativas de formación de la Fundación Tripartita	22
	74. Motivo de la no participación en iniciativas de formación de la Fundación Tripartita	23
	75. Última iniciativa promovida desde el Sistema en el que ha participado la empresa (año y nombre de la acción)	24
	76. Concesión de Permiso Individual de Formación (PIF) en la empresa desde el año 2010	25
	77. Nº de PIF y año de concesión	26
	78. Grupo de trabajadores que generalmente solicita los PIF en la empresa	27
	79. Valoración de la Gestión de la Fundación Tripartita. 80. Valoración de la Información proporcionada a las empresas 81. Valoración de la regulación y normativas 82. Valoración de la cuota de FP 83. Valoración de la cantidad de ayudas y bonificaciones 84. Valoración de los trámites burocráticos 85. Valoración de los criterios de acceso de empresas a ayudas de formación 86. Valoración de la adaptación de los Planes/Acciones formativas a las necesidades de las empresas 87. Valoración del trabajo de las organizaciones empresariales 88. Valoración de la labor de las organizaciones sindicales 89. Valoración del trabajo de la Administración Pública	28

	90. Valoración del control del proceso de bonificación	
	91. Inversión de parte del presupuesto de la empresa en el área / función de formación	29
	92. Porcentaje del presupuesto de la empresa destinado a formación	30
	93. Organismos de los que han recibido ayudas o subvenciones para realizar formación en la empresa.	31
	94. Recursos propios de la empresa para la formación (RECURSOS PERSONALES) 95. Recursos propios de la empresa para la formación (RECURSOS ESPACIALES) 96. Recursos propios de la empresa para la formación (RECURSOS MATERIALES)	32
	97. Solicitud de servicios a alguna entidad u organismo especializado en formación	33
	98. Organismo / entidad especializada en formación a la que solicita servicios	34
	99. Motivo/s por el que la empresa acude a organismos / entidades especializadas en formación	35
	100. Entrega de reconocimiento o certificado tras la realización de las acciones formativas	36
	101. Tipo de certificado que se entrega a alumnos/as 102. Tipo de certificado que se entrega a formadores/as (internos)	37
	103. Realización de evaluación de la formación	38
	104. Proceso de evaluación que se lleva a cabo.	39
	105. Implantación de Sistemas de Calidad que afecten a la formación que se desarrolla en la empresa	40
	106. Explicación del Sistema de Calidad que afecte a la formación que se desarrolla en la empresa	41
	107. Grado de acuerdo con "su empresa ofrece una formación de calidad a sus empleados" 108. Grado de acuerdo con "existe una elevada implicación de la dirección en el proceso formativo" 109. Grado de acuerdo con "la formación que se ofrece en su empresa está adaptada a las necesidades de los trabajadores/as 110. Grado de acuerdo con "su empresa consulta a los trabajadores sobre la formación que necesitan 111. Grado de acuerdo con "se pone especial énfasis en el cumplimiento de la normativa existente con respecto a la formación 112. Grado de acuerdo con "los recursos e instalaciones de la empresa permiten el desarrollo de una formación de calidad" 113. Grado de acuerdo con "la formación que se ofrece en su empresa favorece el desarrollo personal de los trabajadores/as 114. Grado de acuerdo con "los empleados/as están satisfechos con la formación que reciben" 115. Grado de acuerdo con "la formación en esta empresa ha contribuido a su competitividad" 116. Grado de acuerdo con "la empresa ofrece la formación suficiente como para que los empleados desempeñen sus puestos de trabajo con total eficacia"	42
	117. Aspectos concretos que se han mejorado en la empresa gracias a la formación que se ha realizado en la misma	43
	118. Desarrollo de alguna experiencia formativa satisfactoria / de la que guarden un buen recuerdo.	44
	119. Descripción de la experiencia satisfactoria	45
	120. Aclaración, observación, opinión	46

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Facultade de Ciencias da Educación
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Tfno. 881 813 824 • Fax 881 813 713

ANEXO 5

Santiago de Compostela, a __ de _____ de 201_

A/A Responsable de Formación.

Estimado Sr. / Sra.:

El Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela está llevando a cabo un estudio sobre la formación en las medianas y grandes empresas en Galicia, realizado por Eva María Barreira y dirigido por el Catedrático D. Miguel A. Zabalza y por el Profesor Titular D. Antonio Rial Sánchez.

Este trabajo tiene como objetivos esenciales conocer las principales características de la formación en las empresas gallegas y establecer una serie de buenas prácticas alrededor de esta cuestión en nuestro contexto más inmediato.

Para lograr estos objetivos, nos encontramos ya desarrollando las primeras fases del trabajo de campo. De este modo, necesitamos pasar un cuestionario a los responsables de formación en empresas pertenecientes a una muestra representativa del conjunto empresarial gallego.

Su empresa ha sido una de las incluidas en la muestra de investigación, por lo que nos ponemos en contacto con usted para que nos ayude en nuestro estudio, cumplimentando el **cuestionario** que le enviamos junto con esta carta de presentación del trabajo.

Se trata de un cuestionario creado en formato PDF para su comodidad y facilidad a la hora de cumplimentarlo. Deberá cubrirlo siguiendo las indicaciones que aparecen inicialmente y también a lo largo del mismo. Una vez finalizado, puede reenviarlo por correo electrónico al remitente que le ha hecho llegar esta documentación (evamaria.barreira@gmail.com). Una vez recibamos el envío, se lo confirmaremos convenientemente.

Al finalizar el estudio, si lo desea, le haremos llegar una copia de los resultados obtenidos en el conjunto de la investigación.

Para cualquier duda o aclaración, puede contactar con Eva M. Barreira en el teléfono 881 813907, o a través de correo electrónico a evamaria.barreira@gmail.com o evamaria.barreira@usc.es.

Reciba ya de antemano nuestros mayores agradecimientos por su colaboración en el estudio y por la atención prestada.

Le saludan atentamente,

D. Miguel A. Zabalza | D. Antonio F. Rial Sánchez | Dña. Eva M. Barreira

ANEXO 6

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

"Análisis y valoración de la formación continua en medianas y grandes empresas en Galicia"

Tutorización a cargo de:

Profesor D. Miguel A. Zabalza Beraza

Profesor D. Antonio F. Rial Sánchez

Desarrollada por:

Dña. Eva M. Barreira Cerqueiras

Cuestionario dirigido a *responsable de formación de empresas con 50 o más asalariados*

CONTACTO:

Eva M. Barreira Cerqueiras
Grupo de Investigación GIE

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)
Universidad de Santiago de Compostela

c/ Xosé María Suárez Núñez, s/n, Campus Vida
15782, Santiago de Compostela (A Coruña)
Teléfono: 881 813907
Correo electrónico: evamaria.barreira@usc.es

El cuestionario que usted se dispone a contestar es TOTALMENTE ANÓNIMO y todos los DATOS recogidos serán tratados con la MÁXIMA CONFIDENCIALIDAD y únicamente serán utilizados y explotados con objetivos científicos y de investigación.

Con él pretendemos conocer cómo es, de manera general, la formación que se ofrece a los empleados/as según diversos niveles de responsabilidad y su organización dentro de la empresa.

Le rogamos que conteste con la mayor sinceridad a las preguntas que a continuación le presentamos, puesto que la validez e interés del estudio para el ámbito empresarial y formativo van a quedar condicionados por la veracidad de la información que podamos obtener.

INSTRUCCIONES:

1) **Lea las preguntas con detenimiento y atentamente**. Atienda a las posibles opciones que se le presenten

2) Existen varias **preguntas** en las que se le pide que seleccione **una o varias posibilidades**, marcando donde sea necesario.

3) Se incluyen también **preguntas** en las que tendrá que señalar la **opción más general** para cada uno de los niveles de responsabilidad de los trabajadores que se le indican.

4) En otras **preguntas** tendrá que valorar su grado de **acuerdo** con una serie de frases escritas a la izquierda. En todos los casos, 1 siempre se corresponderá con el valor más bajo de la escala, mientras que el 4 se corresponderá con el valor más alto.

5) También hay **preguntas** en las que tendrá que **escribir** directamente la **respuesta**. Le rogamos que lo haga con respuestas cortas.

6) Según sus respuestas, contestará la totalidad del cuestionario o solamente una serie de preguntas. En **algunos ítems o** en las propias **respuestas** se le indicará que **pase a otra pregunta** del cuestionario.

Le damos las gracias de antemano por su participación en este estudio

DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA PERSONA QUE RESPONDE AL CUESTIONARIO (RESPONSABLE DE FORMACIÓN EN LA EMPRESA)

1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

2. Edad (en cifra):

3. Nivel de responsabilidad/Categoría:

1. Directivo/a (alta dirección)
2. Mando intermedio (directores/as o jefes/as de departamento - área)
3. Personal Técnico
4. Personal Administrativo
5. Operario/a

4. Titulación académica (más alta que posee):

5. Antigüedad en el cargo (nº de años/meses):

6. Antigüedad en la empresa (nº de años / meses):

7. ¿Posee dedicación exclusiva a las tareas de formación?

1. SI 2. NO

I. LA EMPRESA

1. **Señale la forma jurídica:**

   1. Sociedad Anónima
   2. Sociedad de Responsabilidad Limitada
   3. Sociedad Laboral
   4. Sociedad Cooperativa
   5. Otra (especificar):
   6. No sabe

2. **Sector económico en el que se enmarca la empresa:**

   1. Sector Primario (agricultura, ganadería, pesca)
   2. Sector Secundario (industria, energía)
   3. Sector Terciario (servicios)
   4. Sector de la Construcción

3. **Número total de empleados/as en la empresa.**

   1. Entre 50 y 199
   2. Entre 200 y 349
   3. Entre 350 y 499
   4. Más de 500

4. **¿Podría indicar el número aproximado de mujeres que trabaja ahora mismo en la empresa?** (en cifra):

5. **¿En qué nivel de responsabilidad se situarían la mayor parte de las mujeres que trabajan en su empresa?**

   1. Directivos/as (alta dirección)
   2. Mandos intermedios (directores/as; jefes de departamento o área)
   3. Personal Técnico
   4. Personal Administrativo
   5. Operarios/as

6. **Indique la titulación predominante en los diferentes niveles de trabajo en la empresa (marque según corresponda):**

	DIRECTIVOS/AS	MANDOS INTERMEDIOS	PERSONAL TÉCNICO	PERSONAL ADMVO.	OPERARIOS/AS
1. Estudios primarios					
2. ESO / Graduado Escolar					
3. Bachiller/BUP/COU					
4. Técnico FP Grado Medio / FP I					
5. Técnico FP Grado Superior / FP II					
6. Estudios universitarios (Licenciatura/Diplomatura/Grado)					
7. Máster / Doctorado					
8. Otra titulación (especificar):					

II. LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA

7. Señale, de la lista que presentamos a continuación, los aspectos que mejor definirían la formación que se desarrolla en la empresa (marque hasta 3 opciones):

La formación en su empresa...

1. Es una parte integral en la política y estrategia general de la empresa
2. Es una función/área específica de la organización
3. Es una herramienta esencial para lograr ventajas sobre las empresas competidoras
4. Es una obligación legal
5. Ayuda a mejorar las competencias profesionales de los empleados/as
6. Ayuda a mejorar los procesos productivos

8. ¿Qué grado de importancia concede su empresa a los siguientes objetivos de formación? (Marque según corresponda en una escala de 1 a 4, siendo: 1- Ninguna Importancia; 2- Poca Importancia; 3- Bastante Importancia; 4- Mucha Importancia):

	1	2	3	4
1. Promover la promoción profesional interna				
2. Adaptar las competencias profesionales a los cambios en los puestos de trabajo				
3. Optimizar los resultados de producción				
4. Satisfacer las exigencias del cliente				
5. Ayudar en las transformaciones organizativas que se produzcan				
6. Conseguir el desarrollo personal de los empleados/as				
7. Otro (especificar): .				

9. ¿Quién se encarga de la gestión de la formación en su empresa? (Marque únicamente la opción que corresponda).

1. Dirección General
2. Departamento de Recursos Humanos/Personal
3. Departamento de Formación
4. Otro Departamento (especificar):
5. Empleado/a con dedicación exclusiva
6. Empleado/a con dedicación parcial
7. Empresa externa (especificar):
8. Otro (especificar):

**Si su respuesta anterior NO ha sido DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS o DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN, pase a la pregunta nº 12*

10. ¿Cuántos miembros componen el Departamento de Recursos Humanos / Departamento de Formación en su empresa? (En cifra):

11. ¿Trabaja en el Departamento de Recursos Humanos / Departamento de Formación algún Licenciado / Graduado en Pedagogía?

1. SI 2. NO

12. Del siguiente listado de funciones, señale al menos cinco que usted lleve a cabo como responsable de formación en la empresa (marque al menos 5 funciones):

1. Participación en el diseño de políticas generales de la empresa
2. Definición de la política de formación de la empresa
3. Establecimiento de perfiles profesionales dentro de la empresa
4. Diseño y gestión del Plan de Formación
5. Participación en distintas fases del Plan de Formación
6. Coordinación con responsables de áreas para el desarrollo de la formación
7. Establecimiento de una línea pedagógica para la formación
8. Promoción de acciones y experiencias formativas entre los trabajadores/as.
9. Realización de itinerarios profesionales individualizados
10. Gestión de los recursos internos asociados a la formación
11. Captación y gestión de recursos externos necesarios para la formación
12. Formación para los formadores/as internos/as de la empresa
13. Asesoramiento a la dirección sobre cuestiones de formación
14. Asesoramiento a individuos en lo relativo a su desarrollo profesional
15. Gestión de procesos de acreditación/homologación de la formación
16. Establecimiento de relaciones con entidades de formación externas
17. Realización de propuestas de mejora de la formación
18. Investigación sobre la formación en el sector empresarial
19. Desarrollo de mecanismos de motivación entre el personal
20. Otra (especificar):

13. ¿Existe en la empresa representación sindical de los trabajadores?

1. SI 2. NO (pase a la pregunta número 15)

14. Señale aquellos aspectos relativos a la formación en los que colabora la representación sindical de los trabajadores en su empresa (marque todas las opciones que corresponda):

1. Colaboración en el diseño de la política de formación
2. Inclusión de cuestiones formativas en Acuerdo/Convenio Colectivo de la empresa
3. Apoyo en el diseño de planes de formación
4. Implementación de acciones formativas
5. Gestión de ayudas de formación
6. Otra (especificar):
7. No colabora en ninguna cuestión relacionada con la formación

15. ¿Su empresa elabora un Plan de Formación en el que se incluyen las acciones formativas destinadas a la plantilla?

1. SI. 2. NO (pase a la pregunta nº 18)

16. ¿Podría indicar el período temporal para el que se crea el Plan de Formación?

1. Semestral 2. Anual 3. Bianual 4. Otro (especificar):

17. Señale en qué medida se cumplen los siguientes aspectos en relación a su Plan de Formación (marque según corresponda en una escala de 1 a 4, siendo: 1- Nunca; 2- En ocasiones puntuales; 3- A menudo; 4- Siempre):

El Plan de Formación...	1	2	3	4
1. Se relaciona con los objetivos estratégicos de la organización				
2. Se elabora atendiendo a las necesidades de formación existentes en la empresa				
3. Se elabora con la colaboración de la dirección y jefaturas/direcciones de área				
4. Se elabora atendiendo a las opiniones de las personas destinatarias de las acciones				
5. Se elabora según las políticas públicas de formación				
6. Incluye actuaciones formativas para cada uno de los niveles de responsabilidad				
7. Incluye itinerarios de formación según trabajadores y niveles				
8. Contiene la programación concreta de las acciones formativas				
9. Contempla la evaluación de todo el proceso: diseño, implementación, resultados, impacto...				

18. ¿A qué nivel o niveles de trabajadores/as se dirige mayoritariamente la formación proporcionada en la empresa? (Marque todas las opciones que correspondan):

1. Directivos/as
2. Mandos Intermedios
3. Personal Técnico
4. Personal Administrativo
5. Operarios/as

19. Atendiendo al nivel o niveles de trabajadores/as señalados en la pregunta anterior, marque las características generales de la formación dirigida a los mismos (contenidos, tipo de acciones, metodología, temporalización...), según corresponda.

	DIRECTIVOS/AS	MANDOS INTERMEDIOS	PERSONAL TÉCNICO	PERSONAL ADMVO.	OPERARIOS/AS
1)CONTENIDOS/TEMÁTICAS DE FORMACIÓN (marque según corresponda)					
1. Gestión comercial / marketing					
2. Idiomas					
3. Administración y gestión					
4. Nuevas formas de trabajo/producción					
5. Competencias, desarrollo personal, relaciones laborales					
6. Tecnologías / Informática y ofimática					
7. Ingeniería e industria manufacturera					
8. Medio ambiente y salud					
9. Seguridad e higiene en el trabajo					
10.Servicios: transporte, seguridad, logística					
11.Intereses personales					
12.Otro (especificar):					
2) TIPOLOGÍA DE ACCIONES FORMATIVAS (marque según corresponda)					
1. Curso (teórico – práctico)					
2. Conferencia					
3. Taller práctico					
4. Círculo de calidad/aprendizaje					
5. Rotación en el puesto de trabajo					
6. Intercambio y/o traslado temporal					
7. Grupo de trabajo					
8. Jornada/s de Convivencia					
9. Autoaprendizaje					
10. Otro (especificar):					

	DIRECTIVOS/AS	MANDOS INTERMEDIOS	PERSONAL TÉCNICO	PERSONAL ADMVO.	OPERARIOS/AS
3) FORMADOR (marque según corresponda)					
1. Interno					
2. Externo					
3. Ambos					
4) MODALIDAD (marque según corresponda)					
1. Presencial					
2. Teleformación					
3. Mixta (presencial/e-learning)					
4. Otra (especificar):					
5) MÉTODO (marque según corresponda)					
1. Método de formación en el puesto de trabajo					
2. Método de formación fuera del puesto de trabajo					
3. Método mixto					
6) DURACIÓN (marque según corresponda)					
1. Menos de 3 horas					
2. Entre 3 – 12 horas					
3. Entre 13 – 30 horas					
4. Entre 31 – 50 horas					
5. Más de 51 horas					
6. Otra (especificar):					
7) HORARIO (marque según corresponda)					
1. Horario laboral					
2. Horario no laboral					
3. Horario mixto (laboral y no laboral)					

20. ¿Ha realizado la empresa acciones formativas para sus empleados/as en el último año?

1. SI (pase a la pregunta nº 22) 2. NO

21. ¿Por qué no han realizado acciones formativas en el último año? (Escriba brevemente su respuesta):

22. ¿Ha participado su empresa alguna vez en las iniciativas desarrolladas desde el Sistema de Formación para el Empleo gestionado por la Fundación Tripartita (Planes de Empresa, Planes Sectoriales/Intersectoriales, Permisos Individuales de Formación...)?

1. SI (pase a la pregunta nº 24) 2. NO

23. ¿Por qué no ha participado la empresa alguna vez en las iniciativas de formación promovidas por la Fundación Tripartita? (Escriba brevemente su respuesta). Una vez respondida, pase a la pregunta nº 29:

24. ¿Cuál ha sido la última iniciativa promovidas desde este Sistema en la que ha participado su empresa?

- AÑO:
- Iniciativa:

25. ¿Se ha concedido algún *Permiso Individual de Formación* (PIF) en su empresa desde el año 2010?

1. SI. 2. NO (pase a la pregunta nº 28)

26. ¿Podría indicar el año y la cantidad de PIF concedidos?

27. ¿Qué grupo de trabajadores es el que generalmente solicita los PIF en la empresa en la que usted trabaja?

1. Directivos/as 2. Mandos Intermedios 3. Personal Técnico 4. Personal Administrativo 5. Operarios/as

28. Valore los siguientes elementos que le proponemos sobre el Sistema de Formación para el Empleo asociado a la Fundación Tripartita (marque según corresponda en una escala de 1 a 4, siendo: 1- Pésimo, 2- Malo; 3- Bueno; 4- Excelente):

	1	2	3	4
1. Gestión de la Fundación Tripartita				
2. Información proporcionada a las empresas				
3. Regulación y normativas				
4. Cuota de FP				
5. Cantidad de ayudas y bonificaciones				
6. Trámites burocráticos				
7. Criterios de acceso de empresas a ayudas de formación				
8. Adaptación de los Planes /Acciones formativas a las necesidades de las empresas				
9. Trabajo de las organizaciones empresariales				
10. Labor de las organizaciones sindicales				
11. Trabajo de la Administración Pública				
12. Control del proceso de bonificación				

29. ¿Se destina parte del presupuesto de la empresa al área / función de formación?

1. SI 2. NO (pase a la a pregunta nº 31) 3. NO SABE (pase a la a pregunta nº 31)

30. ¿Qué porcentaje se destina? % NO SABE

31. De los siguientes organismos, señale tres de los que hayan recibido ayudas o subvenciones para realizar formación en la empresa (marque hasta 3 opciones):

1. Fundación Tripartita para la Formación
2. Ministerio (especificar):
3. Xunta de Galicia
4. Organismo especializado en formación (especificar):
5. Otro (especificar):
6. No se han recibido ayudas de ningún organismo para la formación en la empresa

32. Señale, a continuación, si su empresa dispone de los siguientes recursos <u>propios</u> para la formación (marque todas las opciones que considere oportunas):

1) RECURSOS PERSONALES
1. Formadores internos
2. Formadores externos
3. Ambos
4. Tutores
5. Otro (especificar):

2) RECURSOS ESPACIALES
1. Aula/s acreditada/s
2. Centro de formación propio
3. Otro (especificar):

3) RECURSOS MATERIALES
1. Internet
2. Plataforma corporativa
3. Soporte escrito
4. Material audiovisual
5. Material didáctico
6. Material técnico (relativo al ámbito productivo de la empresa)
7. Material informático / tecnológico
8. Maquinaria y herramientas de producción
9. Otro (especificar):

33. ¿Solicita su empresa los servicios de alguna institución u organismo dedicado a la formación?

1. SI 2. NO (pase a la a pregunta nº 36) 3. NO SABE (pase a la a pregunta nº 36)

34. Indique a cuál de los siguientes organismos de formación solicita servicios su empresa (marque hasta 3 posibles opciones):

1. Organizaciones patronales, asociaciones empresariales y/o Cámaras de Comercio
2. Organizaciones Sindicales
3. Universidad
4. Consultoras / Escuelas de Negocio
5. Colegios Profesionales
6. Otros (especificar):

35. Señale el motivo/s por el que su empresa acude a los organismos anteriores (Marque hasta 5 opciones posibles):

1. Oferta formativa
2. Relación calidad – precio
3. Adaptación a las necesidades formativas de la empresa
4. Adecuación de los contenidos científico – técnicos
5. Innovación de los contenidos formativos
6. Infraestructuras físicas (aulas, salas...)
7. Metodología y medios didácticos
8. Materiales didácticos y formativos
9. Docentes
10. Horarios
11. Duración global de la formación
12. Transferencia de aprendizajes a la empresa
13. Evaluación global de la acción formativa
14. Otro (especificar):

36. ¿Se otorga algún tipo de reconocimiento o certificado tras la realización de las acciones formativas?

1. SI 2. NO (pase a la pregunta nº 38) 3. NO SABE (pase a la a pregunta nº 38)

37. ¿Qué tipo de certificado / documento se entrega y quiénes son los destinatarios/as? (Marque según corresponda):

	ALUMNOS/AS	FORMADORES/AS (INTERNOS)
1. Diploma acreditativo de superación de la acción		
2. Certificado de Profesionalidad		
3. Carnet Profesional		
4. Otra acreditación oficial homologada (acorde al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales)		
5. Otras (especificar):		

38. ¿Su empresa realiza algún tipo de evaluación de la formación?

1. SI 2. NO (vaya a la a pregunta nº 40) 3. NO SABE (pase a la a pregunta nº 40)

39. ¿Qué proceso/s de evaluación se llevan a cabo en su empresa? (Escriba brevemente la respuesta):

40. ¿La empresa tiene implantado algún Sistema de Calidad que afecte a la formación que se desarrolla en la misma?

1. SI. 2. NO (pase a la a pregunta nº 42)

41. Explique brevemente en qué condiciona a la formación desarrollada en su empresa:

42. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (marque donde corresponda en una escala de 1 a 4, siendo: 1- Muy en Desacuerdo; 2- En desacuerdo; 3- De Acuerdo; 4- Muy de Acuerdo):

	1	2	3	4
1. Su empresa ofrece una formación de calidad a sus empleados				
2. Existe una elevada implicación de la dirección en el proceso formativo				
3. La formación que se ofrece en su empresa está adaptada a las necesidades de los trabajadores/as				
4. Su empresa consulta a los trabajadores sobre la formación que necesitan				
5. Se pone especial énfasis en el cumplimiento de la normativa existente con respecto a la formación				
6. Los recursos e instalaciones de la empresa permiten el desarrollo de una formación de calidad				

7. La formación que se ofrece en su empresa favorece el desarrollo personal de los trabajadores/as				
8. Los empleados/as están satisfechos con la formación que reciben				
9. La formación en esta empresa ha contribuido a su competitividad				
10. La empresa ofrece la formación suficiente como para que sus empleados desempeñen sus puestos de trabajo con total eficacia				

43. ¿Qué aspectos concretos cree que se mejoraron en la empresa gracias a la formación que se ha realizado en la misma? (Escriba brevemente su respuesta):

44. ¿Su empresa desarrolla o ha desarrollado alguna experiencia formativa de la que esté/n satisfecho/s o del que tengan un buen recuerdo (p.e.: un sistema de gestión de la formación, medio / material de formación, etc.)?

1. SI 2. NO (pase a la pregunta nº 46)

45. ¿Podría describir dicha experiencia formativa brevemente?

46. SI DESEA REALIZAR ALGUNA ACLARACIÓN, OBSERVACIÓN O APORTAR CUALQUIER OPINIÓN QUE CONSIDERE RELEVANTE, PUEDE HACERLO A CONTINUACIÓN:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 7

TABLA CON LA DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS APORTADAS SOBRE LAS INICIATIVAS DE FORMACIÓN DESARROLLADAS POR LAS EMPRESAS PARTICIPANTES SEGÚN EL AÑO DE REALIZACIÓN

AÑO	INICIATIVA
2013	Carretilla elevadora
	Idiomas - Inglés
	Gerencia del Sector Naval
	Curso en Seguridad Alimentaria y Aplicación Práctica del Sistema APPCC: Puntos Críticos
	PIF's
	Formación de la plantilla en Software de Gestión de Producción
	Papel del mando intermedio en la prevención de riesgos laborales
	Formación en Inglés
	Sistema de bonificación de la Fundación Tripartita
	FREMAP - Curso de Recurso Preventivo
	Formación en calidad y prevención
	Curso de Idiomas
	Subvención Fundación Tripartita
	PRL
	Cursos de: Mecánica industrial / Electromecánica / Programación / Electricidad Industrial / Neumática / Electroneumática
	Planes Sectoriales
	Trabajo en equipo y comunicación
	PIF's y Crédito Formativo
	Hemos consumido en su totalidad el crédito de formación correspondiente a la Fundación Tripartita
	Formación de oferta para desempleados menores de 30 años sin titulación con compromiso de contratación
	Planes de formación

	Prevención Riesgos Laborales
	Formación a personal a nivel operario para obtención de Certificado de Aptitud Profesional
	Seguridad Alimentaria / Gestión de compras
	Reforma Fiscal
	Curso inglés marítimo / Manipulador de alimentos / Sanitario avanzado / Oficial de protección de buque
	Permisos Individuales de Formación
	Curso del Ministerio de Medio Ambiente
	Curso CAP y Prevención de Riesgos
	Formación Generalizada en Higiene Alimentaria
	Curso de Inventor
	Acción formativa in company: clase de inglés con personal nativo para 20 trabajadores
	Varias iniciativas
	Acción formativa in company bonificada a través de la FTFE
	Curso CAP para conductores / Cursos de nuevas tecnologías para personal de administración
	Formación para personal técnico
	MBA Internacional
2014	Cursos de Idiomas
	Curso de conciliación
	Seguridad informática para sistemas operativos Windows
	Curso Inglés
	Subvención de Formación de Seguridad (créditos anuales)
	Formación de demanda
	Curso de serigrafía
	Curso de Seguridad Alimentaria BRC
	Formación de idiomas, formación de operarios de mantenimiento
	Plan Agrupado Clúster Ceaga
	Formación en buenas prácticas de manipulación de alimentos
	Seguridad y Salud Laboral
	Programa de Idiomas (Inglés)
	Idiomas / Excel / Control Estadístico de proceso / AMFE. Etc.
	Formación de demanda
	Formación ATEX - Mandos intermedios

	Curso Teórico - Práctico para operadores de Plataformas Elevadoras
	Prevención de Riesgos Laborales
	Curso CAP para Transportista
	Gestión de Equipos de Alto Rendimiento
	Acciones formativas para las empresas (formación bonificada)
	Formación Profesional para el Empleo: Curso de Inspección Sanitaria de Alimentos
	Cambiar la relación con el cliente para Asesores Comerciales
	Formación de demanda
	Pasión por las ventas y pasión por el producto
	Desarrollo habilidades de idiomas
	Subvención actividades formativas vía FORCEM
	Curso Manipulación Alimentos / Auditoría Socio - Laboral
	Inspección de Trabajo en Tiempos de crisis

Fuente: elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 8

RESPUESTAS PROPORCIONADAS POR LA MUESTRA DE EMPRESAS PARTICIPANTES ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN QUE DESARROLLAN

Nº CUEST	PROCESO DE EVALUACIÓN – Preg. 39 del Cuestionario
1.	---
2.	Exámenes escritos
3.	---
4.	Preguntar al responsable del alumno
5.	---
6.	Evaluación de los alumnos y de los responsables del departamento
7.	Encuesta a los participantes
8.	---
9.	---
10.	---
11.	Evaluación de la eficacia según los criterios detallados previamente en el plan formativo
12.	---
13.	Se verifica con el alumno si la formación recibida ha sido útil para el desarrollo de la labor profesional
14.	---
15.	---
16.	---
17.	Evaluación de la eficacia
18.	Evaluación tras cada acción formativa por el formador, formando y responsable del Departamento (impacto de la formación) y de RR HH (Conclusiones)
19.	---
20.	---
21.	Valoración del alumno y del mando sobre la mejora en el proceso
22.	Evaluación teórica de conocimientos / Evaluación práctica de la eficacia de la formación en el puesto de trabajo
23.	Evaluación de cada acción formativa por el alumno / Evaluación del aprendizaje por el responsable
24.	---
25.	Evaluación anual de todos los cursos de formación
26.	Encuesta y seguimiento de la puesta en práctica de los contenidos aprendidos
27.	---
28.	---
29.	Evaluación anual de la formación
30.	Evaluación de la adquisición de conocimientos

31.	---
32.	Valorar lo aprendido
33.	Evaluación propia de la formación donde se analiza la eficacia de los cursos realizados
34.	Se certifica un antes y un después de la acción formativa y en qué se ha mejorado después de impartirla
35.	Seguimiento por parte de los responsables del área de la aplicación de los conocimientos de las acciones formativas
36.	Evaluación de calidad de la acción formativa / evaluación eficacia de la formación
37.	Reuniones periódicas con los destinatarios de la formación
38.	Cuestionario de evaluación de la formación
39.	---
40.	Análisis de los cuestionarios de autoevaluación entregados a los alumnos al finalizar las acciones formativas
41.	Pruebas tipo examen y en puesto de trabajo
42.	Encuestas de satisfacción y resultados formación
43.	---
44.	Cuestionarios de evaluación, tanto de la acción formativa como del formador
45.	En gran parte de las formaciones se hace una evaluación final de la formación y de los formadores
46.	Evaluación de la formación, organización, metodología, medios y formador al finalizar la formación / Evaluación de si se aplican los conocimientos adquiridos 6 meses después de haber realizado la formación
47.	Cuestionario de Evaluación / Seguimiento sobre puesto de trabajo de los conceptos adquiridos
48.	Encuestas / Pruebas sobre Formación / Evaluaciones
49.	---
50.	Se realiza una encuesta a cada participante para medir la satisfacción con el contenido y el docente
51.	Se mide la eficacia de la formación pero sin realizar pruebas específicas de la acción formativa. El superior inmediato valora si la formación recibida ha sido eficaz
52.	---
53.	En frío / caliente
54.	Eficacia y adecuación de la Formación
55.	Valoración del alumno y mando sobre la aplicabilidad de la formación en los casos en los que se puede medir, mejora del proceso
56.	Análisis de la efectividad de la formación comprobando la aportación de conocimientos adquiridos al puesto de trabajo. Cuestionario de satisfacción formación así como cuestionario de evaluación de la formación.
57.	Se hace una encuesta a los asistentes con valoración de 0 a 10. Se considera la formación como correcta si la nota media supera el 7.
58.	Cada año se revisa la formación y contenido para ajustar a posibles nuevas necesidades, realizado por el servicio de prevención ajeno
59.	---
60.	Valoración general del aprovechamiento del curso. Encuestas a los asistentes.
61.	A través del Plan de Formación se analiza, por parte del responsable correspondiente, la formación recibida, se analizan aspectos cómo influye en el modo de trabajar, si tiene el efecto esperado o no, si fue correcta dicha formación, etc.
62.	---
63.	Según procedimiento interno, en base a la utilidad de la formación recibida
64.	Evaluación de eficacia de la formación dependerá de la naturaleza, duración y personal al que va dirigida. No restricción del método de evaluación; modificación según circunstancias. Métodos habituales: test de evaluación, cuestionarios, responsable de persona

65.	---
66.	---
67.	Cuestionario individual a los asistentes
68.	---
69.	---
70.	Evaluación vinculada a la ISO de calidad para cumplir sus requisitos
71.	---
72.	Se valora el éxito de la formación a través de la percepción del trabajador, así como de los resultados de su trabajo
73.	Evaluación de cada uno de los cursos del plan de formación
74.	Cuestionarios de calidad
75.	Cuestionarios
76.	Cuestionarios de Calidad
77.	Evaluación de desempeño anual
78.	La que realizan las academias contratadas
79.	---
80.	---
81.	---
82.	Aplicación de los conocimientos al trabajo
83.	Indicadores de eficacia de la acción formativa
84.	---
85.	EVALUACIÓN INMEDIATA: mediante cuestionario teórico / EVALUACIÓN MEDIO-LARGO PLAZO: mediante registro y análisis de no conformidades relacionadas con el contenido de la acción formativa
86.	---
87.	Encuesta de satisfacción de los alumnos
88.	---
89.	Evalúase se é satisfactoria ou non para o posto de traballo
90.	Comprobaciones del nivel de asimilación de conocimientos
91.	Seguimiento del cumplimiento de objetivos marcados en Plan de Formación Anual
92.	Evaluación del asistente de calidad de la actividad; d formadores y d adecuación de actividad a la expectativa inicial/Evaluación por un responsable de las mejoras observadas en el asistente, en trabajo, actitud hacia el trabajo y adecuación de la actividad a la expectativa inicial.
93.	---
94.	Evaluación de participantes, de formadores y de acción formativa
95.	Cuestionarios de satisfacción
96.	---
97.	Evaluación individual, y evaluación genérica según el objetivo particular del curso
98.	---
99.	El propio formado autoevalúa su formación en cuanto a aspectos académicos y organizativos. A los seis meses su jefe inmediato evalúa la adecuación de formación del trabajador en el aspecto organizativo-productivo

100.	Según la norma ISO 14001 del Sistema de Calidad implantada en la empresa, dentro del procedimiento de formación
101.	Cuestionario de evaluación de la acción formativa
102.	Se evalúan todas las acciones formativas desarrolladas dentro y fuera de la compañía
103.	--
104.	Satisfacción / Conocimiento Adquirido / Aplicación práctica
105.	DAFO inicial de la evaluación realizada / Test de evaluación y exámenes / Análisis de ratios productivos y seguimiento de la formación
106.	Finalizada la formación y en un tiempo no inferior a un mes, el responsable de formación de los asistentes valora la formación. También se pasa un cuestionario evaluación a los asistentes
107.	Encuestas de valoración por los alumnos / Informes de valoración de eficacia a posteriori por parte de los responsables funciones / Indicadores de calidad
108.	Encuesta de satisfacción del alumno con la acción formativa / Medición del grado de consecución de objetivos que se pretendían cubrir cuando se solicitó la formación
109.	Evaluación de la formación impartida / Evaluación de la aplicabilidad o eficacia de la formación
110.	Cuestionario al alumnado y al responsable de área de la empresa
111.	Cuestionario de evaluación de la acción formativa
112.	Evaluación dentro de la sistemática de calidad implantada en la empresa por parte de encargados y técnicos de calidad
113.	---
114.	Encuestas a los alumnos / Aplicación de lo aprendido a los procesos diarios
115.	---
116.	Test de autoevaluación
117.	Si la formación formativa fue efectiva en los meses siguientes
118.	Cuestionario de evaluación del curso y control de eficacia del curso realizado en el puesto de trabajo, evaluado por el empleado y el supervisor inmediato

ANEXO 9

FICHA TÉCNICA CON DATOS SOBRE PRÁCTICAS «BUENAS» O «EXCELENTES»

Ficha técnica elaborada ad hoc para esta investigación con la que tratan de reflejarse los primeros *datos informativos y de identificación* sobre las prácticas detectadas que, tras un análisis más profundo, podrían ser catalogadas como «buenas» o «excelentes».

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: SECTOR: ACTIVIDAD CNAE-2009: TAMAÑO: PROVINCIA:
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: TRABAJADORES/AS: FORMACIÓN:
OBSERVACIONES GLOBALES	

ANEXO 10

FICHAS TÉCNICAS QUE RECOGEN LAS INFORMACIONES ACERCA DE AQUELLOS CASOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS QUE PODRÍAN CONSIDERARSE COMO EXCELENTES.

A CORUÑA

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Formación para la implantación de la gestión «ohsas»
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 5
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: E - Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación (38 – Recogida, tratamiento y eliminación de residuos). Electricidad, energía y agua
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☒ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☒ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - La formación ha supuesto una reducción notable de los accidentes y riesgos laborales y una mayor concienciación con el medio ambiente más próximo. TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación. - Las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de los empleados se ven reconocidas y favorecidas por los procesos formativos que se ofrecen en la empresa (itinerarios formativos). FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización. - Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas.
OBSERVACIONES GLOBALES	*Ohsas*: sistema de gestión de la seguridad y salud de los empleados/as Empleado/a con dedicación parcial a la formación

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Plan de Formación para la adaptación a la normativa IFS
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 11
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (10 - Industria de la alimentación). Manufactura pesquera
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☒ Normativa ☒ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☒ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - Los procesos formativos han aumentado/mejorado la calidad del producto y/o servicio ofertado - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación. FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios. - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización. - Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse - Existe una partida anualmente establecida en las cuentas de la organización para la provisión de la formación que se desarrolla en la empresa
OBSERVACIONES GLOBALES	*Normativa IFS*: normativa desarrollada para el sector alimentario que trata de salvaguardar la seguridad y calidad de los alimentos y de los servicios asociados. Obtención de Certificaciones IFS Departamento de Calidad y Seguridad Alimentaria (gestión de la formación) Sería de interés analizar la existencia de estándares de calidad en la formación y qué tipo de gestión se realiza Evaluación de la eficacia de la formación (criterios en el Plan de Formación)

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Formación asociada a la implantación de herramienta específica de SAP para la gestión de la formación
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 55
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C – Industria Manufacturera (16 - Industria de la madera y del corcho, excepto muebles; cestería y espartería). Madera y muebles
	TAMAÑO: Más de 500 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☒ Sistema ☐ Técnica ☒ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - Existen protocolos de gestión de la formación reconocidos en la organización - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización
OBSERVACIONES GLOBALES	*Sistemas, Aplicaciones y Productos en Procesamiento de datos* (SAP): Software de sistema ERP para la gestión integral de actividades y procesos que se llevan a cabo en las empresas. Puede destinarse al conjunto de áreas de una organización (producción, logística, almacén, ventas y distribución, materias, RRHH, contabilidad y tesorería, bases de datos, gestión específica según tipo de actividad de la organización, etc.). Estructura modular: a cada área de la empresa le correspondería un módulo, el cual desarrolla una función distinta, pudiendo trabajar interrelacionadamente con otros módulos. Útil para aumentar el control y la eficiencia operativa y de procesos de la empresa así como para favorecer y facilitar la toma de decisiones a la dirección. RLT realiza propuesta de acciones formativas Empres con solicitud de PIF

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Experiencias formativas utilizando simuladores virtuales
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 55 SECTOR: Secundario ACTIVIDAD CNAE-2009: C – Industria Manufacturera (16 - Industria de la madera y del corcho, excepto muebles; cestería y espartería). Madera y muebles TAMAÑO: Más de 500 empleados PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☒ Herramienta ☒ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☒ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - Existen protocolos de gestión de la formación reconocidos en la organización - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - Los procesos formativos se ajustan a las características de los distintos niveles presentes en el organigrama de la empresa
OBSERVACIONES GLOBALES	Adquisición y utilización de recursos para la formación por parte de la empresa RLT realiza propuesta de acciones formativas Empres con solicitud de PIF

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Curso de Conducción Eficiente
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 80
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: G- Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas (46 – Comercio al por mayor, excepto vehículos de motor). Artículos de consumo
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☒ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Conducción, ahorro de energía/combustibles, medio ambiente
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos formativos han aumentado/mejorado la calidad del producto y/o servicio of - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios - Los métodos de enseñanza - aprendizaje están adaptados a los destinatarios - Los resultados (cuantitativos y cualitativos) de la formación se ajustan a los objetivos propuestos
OBSERVACIONES GLOBALES	Consideración de la formación como una obligación legal/normativa Profesional de la Pedagogía en el Dpto. de RRHH/Personal Implicación de la dirección en la formación

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Curso de Liderazgo
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 84
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: H – Transporte y almacenamiento (49 – Transporte terrestre y por tubería). Logística y transporte
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☒ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas
OBSERVACIONES GLOBALES	Implicación de la dirección de la empresa en la formación Nuevas funciones y competencias para trabajadores Mejora de las labores de dirección y liderazgo

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Ciclos de formación interna
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 92 SECTOR: Terciario ACTIVIDAD CNAE-2009: M – Actividades profesionales, científicas y técnicas (71 – Servicios de arquitectura e ingeniería, ensayos, análisis tecnológicos). Servicios Profesionales TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acciones formativas
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☒ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización - Los procesos de formación han mejorado la comunicación y el clima laboral de la organización TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se constata una elevada satisfacción de los trabajadores/as con la formación que reciben en su organización FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - Se han establecido/elaborado unos estándares de calidad para la propia área de formación y para los procesos formativos a desarrollar - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas
OBSERVACIONES GLOBALES	Carácter voluntario de la formación ofertada. Propuesta de los trabajadores. Los trabajadores imparten la formación en áreas en las que están especializados. Valor del recurso humano de la empresa Departamento de Calidad, Medio Ambiente, Prevención (gestión de la formación) Implicación de la dirección en la formación

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Taller de la Felicidad
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 102 SECTOR: Terciario ACTIVIDAD CNAE-2009: J – Información y telecomunicaciones (61 - Telecomunicaciones). Información y conocimiento TAMAÑO: Entre 200 y 349 empleados PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☒ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores
OBSERVACIONES GLOBALES	Promoción de la saludo en el trabajo. Valoración excelente e innovaciones introducidas en la formación desarrollada hasta hace poco en la empresa No RLT en la empresa

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Valorización, formación, atención y promoción del recurso humano de la empresa
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 105
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: G – Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas (47 – comercio al por menor, excepto vehículos de motor). Artículos de consumo
	TAMAÑO: Entre 200 y 349 empleados
	PROVINCIA: A Coruña
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☒ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Trabajadores/as de la empresa (recursos humanos)
TEMÁTICA	☒ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Desarrollo personal y profesional de los empleados/as de la organización
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de los empleados se ven reconocidas y favorecidas por los procesos formativos que se ofrecen en la empresa (itinerarios formativos) - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas. - Se constata una elevada satisfacción de los trabajadores/as con la formación que reciben en su organización FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores
OBSERVACIONES GLOBALES	Formación como elemento fundamental en relación a la comercialización de productos, técnicas de venta, atención al cliente... Recepción de diversos premios otorgados por varias Publicaciones especializadas en el mundo empresarial a nivel estatal, a la Innovación y Gestión en el área de los Recursos Humanos (aportación de talento, conocimiento y valor de cada empleado/a a la empresa; otorgar valor a los empleados/as de manera individual y colectivamente). Implicación directa de la dirección en la formación RLT no colabora en ningún aspecto de la formación

PONTEVEDRA

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Definición de los itinerarios formativos de cada puesto de trabajo
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 21 SECTOR: Secundario ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (20 - Industria química). Productos químicos y derivados TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☒ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Vías formativas
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Procesos de formación e itinerarios formativos
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de los empleados se ven reconocidas y favorecidas por los procesos formativos que se ofrecen en la empresa (itinerarios formativos) FORMACIÓN: - El proceso de *análisis de puestos* que configuran el organigrama de la organización es una práctica habitual del área/responsable de formación - Los procesos formativos se ajustan a las características de los distintos niveles presentes en el organigrama de la empresa Existen itinerarios formativos elaborados y planificados para aquellos miembros de la plantilla (en todas las categorías) con aspiraciones de desarrollo profesional en la organización
OBSERVACIONES GLOBALES	Apuesta por el desarrollo del recurso humano en la organización

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Formación para la aplicación del LEAN MANUFACTURING al sistema de producción de la empresa
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 22
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (25 - Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo). Industria auxiliar
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - La formación en la empresa ha supuesto un aumento//mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas FORMACIÓN: - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse
OBSERVACIONES GLOBALES	LEAN MANUFACTURING (PRODUCCIÓN SIN DESPERDICIOS): modelo de gestión para la producción, basado en la utilización de los mínimos recursos posibles, es decir, «ajustados». Tratan de reducirse una serie de aspectos considerados «desperdicios» en la manufactura de productos: sobre-producción, tiempo de espera, transporte, excesos en el procesado, inventario, movimientos, defectos, potencial humano subutilizado, con la finalidad de evitar el derroche en el proceso productivo proporcionar productos/servicios con valor para el cliente y con las máximas garantías de calidad. Dentro de este modelo se llevan a cabo de manera continuada procesos de análisis, de producción y de pruebas de errores. Diploma a formadores internos

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Curso de formación sobre el Sistema KIS
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 25
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (30 - Fabricación de otro material de transporte). Naval
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☒ Sistema ☐ Técnica ☒ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios
OBSERVACIONES GLOBALES	*Sistema Knowledge Intensive Services (KIS)*: destinado a empresas para proporcionar servicios avanzados y mejora de la producción. Conocimiento, tecnificación y tecnología, recurso humano y equipamiento son factores esenciales. Profesional de la Pedagogía en el Departamento de RRHH Acreditación oficial a formadores internos/destinatarios de la formación

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Procesos formativos enmarcados en el Sistema de Calidad de la empresa
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 23
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C – Industria manufacturera (30 – Fabricación de otro material de transporte). Naval
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☒ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - Los procesos formativos han aumentado/mejorado la calidad del producto y/o servicio ofertado - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas. FORMACIÓN: - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios. - Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse - Existen itinerarios formativos elaborados y planificados para aquellos miembros de la plantilla (en todas las categorías) con aspiraciones de desarrollo profesional en la organización - Existe una partida anualmente establecida en las cuentas de la organización para la provisión de la formación que se desarrolla en la empresa
OBSERVACIONES GLOBALES	La calidad es eje vertebrador de la formación que se desarrolla en la empresa. Sería necesario profundizar en la en los estándares de calidad de la formación que se imparte RLT colabora en el diagnóstico de necesidades formativas Empresa con solicitud de PIF

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Tratamiento de la seguridad laboral con técnicas de actuación, humor y role-playing (monólogo/parodia)
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 44
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C – Industria manufacturera (10 - Industria de la alimentación). Manufactura pesquera
	TAMAÑO: Entre 200 y 349 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Metodología formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Metodología didáctica (técnicas/herramientas) novedosa y participativa
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación Se han instaurado procesos de trabajo en equipo funcionales (o se han mejorado los existentes) gracias a la formación desarrollada en la empresa. - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas. FORMACIÓN: - Existe una partida anualmente establecida en las cuentas de la organización para la provisión de la formación que se desarrolla en la empresa - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas.
OBSERVACIONES GLOBALES	Técnicas didácticas que pueden ayudar a mejorar la retención y el aprendizaje de los contenidos de seguridad por su novedad. Inclusión de un Pedagogo en el Departamento de Recursos Humanos

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Formación para la elaboración de manuales de buenas y malas prácticas en gestión de proyectos
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 46
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (29 – Fabricación de vehículos a motor, remolques, semirremolques). Automoción y equipo
	TAMAÑO: Entre 200 y 349 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☒ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☒ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Guías/Manuales
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☒ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Proyectos empresariales
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos de formación han mejorado la comunicación y el clima laboral de la organización - La actualización y especialización tecnológica y el uso de maquinaria se ha visto favorecida por los convenientes procesos de formación al conjunto de la plantilla TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización
OBSERVACIONES GLOBALES	Empleado/a con dedicación parcial a la formación Utilización del concepto de buena/mala praxis en el sector de actividad de la empresa y en la gestión de los procesos Manual como herramienta para la mejora del trabajo y de los procesos empresariales

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Curso Antiincendios
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 47
	SECTOR: Secundario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: C - Industria manufacturera (10 - Industria de la alimentación). Manufactura pesquera
	TAMAÑO: Entre 200 y 349 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☒ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☒ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de los empleados se ven reconocidas y favorecidas por los procesos formativos que se ofrecen en la empresa (itinerarios formativos) - Se consulta e informa a todos los trabajadores/as pertenecientes a la empresa sobre formación que pretende desarrollarse FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización
OBSERVACIONES GLOBALES	Formación práctica. Utilización de recursos de formación reales: fuego/humo. Departamento de calidad (gestión de formación)

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Disposición de recursos para la formación y comunicación
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 64
	SECTOR: Construcción
	ACTIVIDAD CNAE-2009: F – Construcción (41 -Construcción de edificios). Construcción
	TAMAÑO: Más de 500
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☒ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Adquisición/Implantación de recursos propios destinados a la formación. Comunicación
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☐ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☒ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se han instaurado procesos de trabajo en equipo funcionales (o se han mejorado los existentes) gracias a la formación desarrollada en la empresa FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La gestión de la formación se realiza desde el punto de vista de la calidad en los procesos y en los productos/servicios - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas
OBSERVACIONES GLOBALES	Adquisición y utilización de aulas de formación dotadas de la última tecnología; plataforma de internet para hacer cursos y comunicación entre departamentos; foro de usuarios con la información más reciente. Favorecimiento de la comunicación entre trabajadores y áreas de la empresa Departamento de Formación (exclusivo del área)

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Equipos de Alto Rendimiento
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 87
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: G – Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas (46 – Comercio al por mayor, excepto vehículos de motor). Agroalimentario
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☒ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Metodología de trabajo
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☒ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Trabajo en equipo
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☒ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se han instaurado procesos de trabajo en equipo funcionales (o se han mejorado los existentes) gracias a la formación desarrollada en la empresa FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas
OBSERVACIONES GLOBALES	Favorecimiento del trabajo en equipo y la eficacia de la empresa en los resultados que se alcancen Metodología de coaching personal y grupal. Consideración de la formación como una obligación legal/normativa

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Jornadas de Convivencia
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 90
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: G – Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas (46 – Comercio al por mayor, excepto vehículos de motor). Productos del mar/pesqueros
	TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Metodología formativa
TEMÁTICA	☒ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Comunicación/Conocimiento empresarial
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☒ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se han instaurado procesos de trabajo en equipo funcionales (o se han mejorado los existentes) gracias a la formación desarrollada en la empresa - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas FORMACIÓN: - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización - La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores
OBSERVACIONES GLOBALES	Formación basada en la convivencia de grupos de trabajadores pertenecientes a distintos departamentos de la empresa. Objetivo: mayor comprensión de las labores de cada área y búsqueda de mayor interconexión entre las mismas.

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Técnicas de Venta Emocional
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 101 SECTOR: Terciario ACTIVIDAD CNAE-2009: G – Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas (47 – comercio al por menor, excepto vehículos de motor). Artículos de consumo TAMAÑO: Entre 50 y 199 empleados PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☒ Técnica ☒ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☐ Otro: _____
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☒ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Los procesos formativos han perfeccionado procesos y técnicas desarrolladas o han introducido otras nuevas en alguna o varias áreas de la organización - Se ha aumentado la cartera de clientes (o se ha mejorado su atención directa) como consecuencia de las actuaciones formativas desarrolladas TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa - La formación en la empresa está adaptada a los requerimientos profesionales del mundo productivo - La formación se ajusta a las necesidades reales de la plantilla y de la organización
OBSERVACIONES GLOBALES	Promoción de la salud en el trabajo. Valoración excelente e innovaciones introducidas en la formación desarrollada hasta hace poco en la empresa No RLT en la empresa

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Formación asociada a la instauración de un Plan de Igualdad en la Empresa
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 118
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: N – Actividades administrativas y servicios auxiliares (81 – Servicios a edificios y actividades de jardinería). Servicios profesionales
	TAMAÑO: Más de 500 empleados
	PROVINCIA: Pontevedra
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☐ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Plan
TEMÁTICA	☒ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☐ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☒ Otras: Igualdad de género
DESTINATARIOS	☒ Operarios/as ☒ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☐ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Se ha aumentado la cartera de clientes (o se ha mejorado su atención directa) como consecuencia de las actuaciones formativas desarrolladas TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación - Se verifica un aumento de la motivación y compromiso de los empleados y una reducción de conductas negativas FORMACIÓN: - La política de formación es un elemento transversal a la estrategia global de la empresa La acreditación/certificación formativa que se otorga posee carácter oficial y se ajusta a las competencias y cualificaciones profesionales oficialmente reconocidas. - La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores
OBSERVACIONES GLOBALES	Puesta en marcha de un Plan de Igualdad dentro de la empresa. Formación considerada una obligación legal/normativa.

LUGO

DENOMINACIÓN de la PRÁCTICA	Curso de Community Manager
ENTIDAD	Nº CASO en la INVESTIGACIÓN: 108
	SECTOR: Terciario
	ACTIVIDAD CNAE-2009: N – Actividades administrativas y servicios auxiliares (82 – Actividades administrativas de oficina y otras auxiliares). Servicios profesionales
	TAMAÑO: Entre 350 y 499 empleados
	PROVINCIA: Lugo
OBJETO	☐ Información/Asesoramiento ☐ Concepto/s ☒ Proceso ☐ Sistema ☐ Técnica ☐ Herramienta ☐ Recurso ☐ Normativa ☐ Servicios ☒ Otro: Acción formativa
TEMÁTICA	☐ Cultura Empresarial/Pertenencia a la empresa ☐ Actividad empresarial ☐ Idiomas ☐ Liderazgo/dirección ☐ Prevención/Extinción de Incendios ☐ Producción/productividad, servicios/gestión de procesos en la empresa ☒ Programación/sistemas operativos/aplicaciones informáticas ☐ Salud, seguridad y prevención de riesgos ☐ Seguridad y Calidad ☐ Otras: _____
DESTINATARIOS	☐ Operarios/as ☐ Personal administrativo ☒ Personal técnico ☒ Mandos Intermedios ☐ Directivos/as (alta dirección) ☐ Totalidad de la plantilla
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	EMPRESA: - La formación en la empresa ha supuesto un aumento/mejora en la productividad - La formación realizada ha hecho más competitiva a la organización frente a sus principales competidoras en el mercado/sector de actividad - Se ha aumentado la cartera de clientes (o se ha mejorado su atención directa) como consecuencia de las actuaciones formativas desarrolladas TRABAJADORES/AS: - Se ha constatado una mejora del desempeño laboral y del rendimiento de aquellos empleados/as que han participado en acciones de formación FORMACIÓN: - Los métodos de enseñanza - aprendizaje están adaptados a los destinatarios - La formación supone un elemento de motivación y compromiso para el conjunto de trabajadores
OBSERVACIONES GLOBALES	Metodología satisfactoria para los participantes. Interacción entre participantes y entre docentes/alumnado Formación realizada por proveedores de formación externos de carácter superior (Universidades)