



Universidad de Oviedo
Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO

“Sociedad del Conocimiento, Ocio y Cultura. Un Enfoque Interdisciplinar”

TESIS DOCTORAL

***LA FORMACIÓN EN LA GRAN EMPRESA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.
ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DE GESTIÓN***

Doctoranda:

D^a. María Teresa Vega Estrella

Directores:

Dr. D. Emilio Álvarez Arregui

Dr. Guillermo Olavi Pérez-Bustamante Ilander



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

| 1.- Título de la Tesis | |
|---|--|
| Español/Otro Idioma: LA FORMACIÓN EN LA GRAN EMPRESA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DE GESTIÓN | Inglés: TRAINING PRACTICES IN LARGE FIRMS OF PRINCIPALITY OF ASTURIAS. PEDAGOGICAL AND MANAGERIAL PERSPECTIVES |

| 2.- Autor | |
|--|----------------------------------|
| Nombre: MARIA TERESA VEGA ESTRELLA | DNI/Pasaporte/NIE: [REDACTED] |
| Programa de Doctorado: SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, OCIO Y CULTURA. UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR. | |
| Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN | |

RESUMEN (en español)

El actual entorno sociopolítico, económico y cultural se caracteriza por su dinamismo y el constante cambio, requiriendo tomar decisiones en múltiples ámbitos, incluido el laboral. La “Estrategia Europa 2020” establece como objetivos prioritarios conseguir una salida exitosa a la crisis actual y convertir a la Unión Europea en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social. Para lograrlo, el papel de las empresas es fundamental por su capacidad para generar crecimiento económico, crear empleo e innovaciones. En este contexto, cobra relevancia el aprendizaje de por vida del capital humano. La empresa también ha de participar en la formación de por vida. Los resultados del proceso formativo en el entorno laboral deben estar basados en objetivos alcanzables detectados en unas necesidades formativas marcadas por la estrategia de recursos humanos y, pedagógicamente se han de traducir en términos de competencias cualificadoras o recualificadoras. A este respecto, la Pedagogía desde su perspectiva andragógica instalada en los parámetros de la formación de adultos, ha de dar la respuesta “adecuada” y “cuantificable” en términos de eficacia, eficiencia, satisfacción, inversión, desarrollo profesional y beneficio, por encima del coste formativo que suponga.

La decisión de profundizar en estas cuestiones marca el inicio de esta tesis que tiene como título *La Formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias. Aspectos Pedagógicos y de Gestión*. El análisis responde a la intención de centrar la atención sobre la importancia de optimizar los procesos de formación continua que se llevan a cabo por parte de las grandes empresas dotando de valor el papel de la Pedagogía en el entorno laboral.

El diseño de la investigación se divide en cuatro fases: Inicial de Exploración; Intermedia de Fundamentación; Intermedia de Aplicación; y Final de Elaboración, Discusión de Conclusiones y Avance de Propuestas de Futuro. Desde este planteamiento se articula un marco teórico que se inicia con un capítulo introductorio para desarrollar una visión panorámica de la formación en la Sociedad para profundizar posteriormente en el marco político-normativa, en la teoría, en la práctica y en la gestión empresarial y pedagógica de la formación. Posteriormente, se hace un trabajo de campo cuya metodología es mixta ya que se utilizaron cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y reuniones estructuradas para adentrarnos en la gran empresa asturiana (población 52 – muestra 32)

Las conclusiones están organizadas en base a los objetivos e hipótesis



planteadas en la investigación, se comentan, se debaten y se incorporan algunas propuestas de futuro que tienen en cuenta las posibilidades de mejora de los planes de formación y posibles investigaciones derivadas de esta tesis. Por último, se presentan todas las referencias documentales y se cierra la tesis con diferentes anexos los cuestionarios utilizados y documentación de interés obtenida en distintas bases.

Las conclusiones aportan información relevante sobre la formación en la gran empresa asturiana y la importancia de incorporar la visión pedagógica en los programas de formación en el entorno laboral. También hace emerger la importancia del diagnóstico y la metodología en la gestión de la formación en la empresa y en la idoneidad de promover la creación de comunidades profesionales transdisciplinares que se traduzcan en nuevos contenidos en el currículum, cambios de orientación de las metodologías de los profesionales formadores e investigadores así como abrir nuevas perspectivas a los modelos de formación continua, transfiriendo este conocimiento como valor añadido a Sociedad.



RESUMEN (en Inglés)

The actual social, political, economic and cultural environment is characterized by its dynamism and continuous change. This requires multiple decision making processes, which includes the labour environment. The European 2020 strategy establishes as main objectives a successful end of the actual economic crisis with a more competitive Union, characterized by a knowledge-based, sustainable and integrative economy that allows for high employment, productivity and cohesion rates. In order to achieve these objectives, firms play an important role since they create economic growth, employment and innovations. In this context, lifelong learning becomes relevant with firms also being part of the lifelong learning process.

The results of any firm based training programme should be guided by clear objectives, that have to be defined upon a needs analysis related to a human resource strategy. Pedagogically, they become competences for improvement or re-improvement. An andragogical perspective of pedagogics, based on adult training, should provide the adequate and quantifiable response in terms of effectiveness, satisfaction, investment, personal development and benefits, regardless of the training costs.

This Ph. D aims to analyse in depth these aspects. Entitled *Training practices in large Asturian firms: pedagogical and managerial perspectives*. It is focused on the importance to optimize continuous training processes and highlight the relevance of a pedagogical approach to training in firms.

The research has four parts: Explorative, Intermediate or foundational; Intermediate applicative and final or elaborative, main results, discussions and future perspectives. In the introductory chapter a theoretical framework of training in the actual society is advanced. Then, the political and legal settings are discussed from theoretical, practical, managerial and pedagogical perspectives. Then, an empirical analysis is performed following a mixed methodology through questionnaires, interviews, group discussions and structured meetings amongst the large training firms in Asturias (sample 32 out of 52 population). The conclusions aim to provide insights on how to optimize training practices taking into consideration the actual situation and the pedagogical approaches that can be incorporated. Finally, all the documentary references and questionnaires are presented.

The conclusions provide relevant information about training practices in large Asturian firms and highlight the need to incorporate a pedagogical perspective to achieve better results. It is also highlighted the importance of an andragogical method based on a right needs analysis and the need to create interdisciplinary professional communities of practice that will end up building new curriculum content and new pedagogical approaches both for managers, trainers and researchers. The work also provides new insights on continuous training models and transfer this knowledge as society added value.

**Resolución DIRECTORA DEL
DEPARTAMENTO**

CARMEN FERNÁNDEZ RUBIO

Autorización

DIRECTORES

RESUMEN

DOS PÁGINAS

RESUMEN

DOS PÁGINAS

RESUMEN

DOS PÁGINAS

RESUMEN

DOS PÁGINAS

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a Carmen Fernández Rubio su apoyo personal y profesional, y su confianza en mí, algo tan difícil de encontrar en estos tiempos.

A mis directores de tesis, A Emilio y a Guillermo, por su paciencia, su dedicación y ser una fuente constante de intercambio de conocimiento.

A la Fundación Tripartita por ser la mejor escuela de formación permanente que he tenido, a mis compañeros de estadística por su profesionalidad y buen hacer, y muy especialmente a Asun Inés por esas conversaciones formativas tan productivas.

A todas las empresas que me han abierto sus puertas y me han transmitido tanta realidad y tanta ilusión.

A todos los Representantes Legales de los Trabajadores por sus aportaciones tan enriquecedoras.

A los especialistas, y responsables de formación, a los centros de formación que me han permitido conocer un poco mejor y de primera mano su día a día

A todos

Gracias



Decimos que lo principal de la educación es la buena disciplina que lleve, sobre todo, el alma del educando al amor de aquello en que una vez llegado a hombre, debe perfeccionarle con la excelencia propia de la profesión”.

Platón. Las Leyes. Libro I



A mi familia



INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 29 |
| Justificación | 31 |
| Estructura de la investigación | 37 |
| Presentación sintética del contenido | 42 |
| MARCO TEÓRICO | 47 |
| CAPÍTULO 1. | |
| VISIÓN PANORÁMICA DE LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD | 47 |
| CAPÍTULO 2. | |
| FORMACIÓN LABORAL DESDE EL MARCO POLÍTICO | 61 |
| Introducción | 65 |
| 2.1. Antecedentes | 67 |
| 2.2. Normativa Estatal | 79 |
| 2.3. Normativa del Sistema Educativo | 92 |
| Reflexiones de síntesis | 96 |
| CAPÍTULO 3. | |
| SISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO | 99 |
| Introducción | 103 |
| 3.1. Formación continua: Conceptualización | 103 |
| 3.2. Modelos de formación | 112 |
| 3.3. Gestión Institucional de la Formación: La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. | 119 |
| 3.4. Prácticas de formación en grandes empresas | 123 |
| 3.5. Problemáticas y posibilidades de la Formación | 132 |
| Reflexiones de síntesis | 136 |



CAPÍTULO 4.

GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA FORMACIÓN 139

Introducción 143

4.1. Marco teórico de la ventaja competitiva 146

4.2. Empresa y Capital Humano 154

4.3. Administración de los Recursos Humanos 167

4.4. Política de Formación. Dimensión Estratégica 171

4.5. Generación de valor y Política de Formación 181

Reflexiones de síntesis 187

CAPÍTULO 5.

GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN 191

Introducción 193

5.1. Agentes de la Formación 196

5.2. Diagnóstico y Planificación de la Formación 208

5.3. Programación, Implementación del Plan de Formación 214

5.4. Evaluación e Investigación sobre el Impacto de la Formación 220

5.5. Modelo ECOFAE. Ecosistemas de Formación para Aprender a Emprender 228

Reflexiones de síntesis 234

MARCO EMPÍRICO 239

CAPÍTULO 6.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 239

Introducción 243

6.1. Objetivos e hipótesis 245

6.2. Metodología 247

6.3. Población y muestras 251

6.4. Instrumentos 259

6.5. Fases del estudio de campo 264

6.6. Tratamiento de la información 267



CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 271

| | |
|--|------------|
| Introducción | 275 |
| 7.1. Perfil de la muestra | 276 |
| 7.2. Contexto general de la Formación | 283 |
| 7.3. Planificación de la Formación | 296 |
| 7.4. Estrategia de la Formación | 301 |
| 7.5. Agentes de la Formación | 326 |
| 7.6. Competencias del Gestor y del Formador | 343 |
| 7.7. Contenidos, Metodologías, Tiempos y Espacios | 347 |
| 7.8. Ejecución de la Formación | 353 |
| 7.9. Evaluación de la Formación: Control, Satisfacción y Eficacia | 367 |
| 7.10. Perspectiva de Futuro | 376 |
| Reflexiones finales | 377 |

CONCLUSIONES, DEBATE Y PROSPECTIVA 381

| | |
|--------------------------|------------|
| Introducción | 385 |
| 8.1. Conclusiones | 386 |
| 8.2. Prospectiva | 392 |

FUENTES DOCUMENTALES

| | |
|---------------------|------------|
| Bibliografía | 397 |
| Webgrafía | 436 |
| Normativa | 442 |
| Glosario | 447 |
| Siglas | 461 |



| | |
|---|------------|
| ANEXOS | 465 |
| Anexo 1: E-GEFOREM – D (Versión Dirección). Escala de GESTión de la FORMación en la Empresa | 467 |
| Anexo 2: E-GEFOREM - RTL (Versión Representación Legal de los Trabajadores). Escala de GESTión de la FORMación en la Empresa | 481 |
| Anexo 3: E-GEFOREM- PTE - FO (Versión Participante). Escala de GESTión de la FORMación de Oferta en la empresa. Participante en Curso de Formación de Oferta | 493 |
| Anexo 4: E-FORDEM – PTE – FD (Versión Participante). Escala de FORMación de DEM en la empresa. Participante en cursos de Formación de Demanda | 503 |
| Anexo 5: Participantes por tamaño de empresa. Formación de demanda | 515 |
| Anexo 6: Formación de demanda. Participantes formados según contenidos formativos (Modalidad de impartición). Ejercicio económico: 2014 (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias, Principado de Asturias. | 519 |
| Anexo 7: Formación de demanda. Participantes formados según contenidos formativos (denominación técnica). Ejercicio económico: 2014 (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias, Principado de Asturias. | 523 |
| Anexo 8: Formación de demanda Participantes formados según contenidos formativos para el ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. | 533 |
| Anexo 09: Empresas formadoras según sector de actividad (CNAE) Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. | 539 |



- Anexo 10:** Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (afiliación): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **543**
- Anexo 11.** Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (género y tamaño de la empresa). Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **547**
- Anexo 12:** Empresas formadoras según sector de actividad (CNAE). Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **551**
- Anexo 13:** Empresas formadoras según CCAA y provincia de la actividad principal de la empresa. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **555**
- Anexo 14:** Formación de demanda. Perfil demográfico de los participantes formados (nivel de estudios): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **561**
- Anexo 15:** Formación de demanda. Empresas formadoras, crédito dispuesto, número de participantes formados y horas de formación según tamaño de la empresa. Formación bonificada. CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **565**
- Anexo 16:** Formación de demanda. Crédito asignado y crédito dispuesto Asturias y España. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **569**
- Anexo 17:** Formación de demanda. Empresas formadoras, crédito dispuesto, número de participantes formados y horas de formación según tamaño de la empresa. CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. **573**



TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 5.1. Elementos de una acción formativa | 216 |
| Tabla 5.2. Modelos de evaluación de programas de formación. | 225 |
| Tabla 6.1. Elementos condicionantes personales y sociolaborales | 247 |
| Tabla 6.2. Elementos condicionantes estructurales. Fuente: Elaboración Propia | 248 |
| Tabla 6.3. Formación en la Empresa: Contexto de la Formación | 248 |
| Tabla 6.4. Formación en la Empresa: Planificación de la Formación | 248 |
| Tabla 6.5. Formación en la Empresa: Planificación de la Formación Fuente: Elaboración Propia | 249 |
| Tabla 6.6. Modalidades, tiempos, metodologías, contenidos y espacios para la Formación | 249 |
| Tabla 6.7. Competencias del formador | 249 |
| Tabla 6.8. Control, evaluación e impacto de la formación | 250 |
| Tabla 6.9. Grado de satisfacción con la formación que se realiza en la empresa | 250 |
| Tabla 6.10. Grado de eficacia con la formación que se realiza en la empresa I | 250 |
| Tabla 6.11. Grado de eficacia con la formación que se realiza en la empresa II | 251 |
| Tabla 6.12. Empresas activas en España y en Asturias | 251 |
| Tabla 6.13. Grandes empresas en Asturias: ventas y empleo | 253 |
| Tabla 6.14. Distribución sectorial empresas formadoras Gran Empresa Asturiana | 254 |
| Tabla 6.15. Participantes formados en la Gran Empresa Asturiana | 254 |
| Tabla 6.16. Histórico de empresas formadoras en Asturias: Crédito dispuesto, participantes formados y horas de formación | 255 |



| | |
|---|-----|
| Tabla 6.17. Población de grandes empresas que gestionan la formación en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias | 256 |
| Tabla 6.18. Ficha técnica de la investigación | 258 |
| Tabla 6.19. Referencias utilizadas para la identificación básica de los comentarios de las entrevistas, preguntas abiertas de los cuestionarios, grupos de discusión y reuniones | 269 |
| Tabla 7.1. Formación en la empresa: Contexto de la Formación | 283 |
| Tabla 7.2. Dimensión Formación – Representantes RLT | 289 |
| Tabla 7.3. Planificación de la formación en la empresa | 296 |
| Tabla 7.4. Dimensión Estratégica de la Formación | 302 |
| Tabla 7.5. Codificación de la dimensión Agentes de la Formación | 327 |
| Tabla 7.6. Competencias del gestor | 343 |
| Tabla 7.7. Competencias del Formador de empresa I | 345 |
| Tabla 7.8. Competencias del Formador de empresa II | 346 |
| Tabla 7.9. Modalidades de formación en la empresa | 347 |
| Tabla 7.10. Metodología de la formación en la empresa | 348 |
| Tabla 7.11. Contenidos de las acciones formativas | 351 |
| Tabla 7.12. Espacios utilizados en las acciones formativas | 352 |
| Tabla 7.13. Codificación de la dimensión Formación Ejecución | 354 |
| Tabla 7.14. Control de los objetivos formativos | 368 |
| Tabla 7.15. Evaluación de la formación en la empresa | 369 |
| Tabla 7.16. Evaluación de las acciones formativas en la empresa | 370 |
| Tabla 7.17. Control del impacto de la formación en la empresa | 372 |
| Tabla 7.18. Impacto de la formación en la empresa | 372 |
| Tabla 7.19. Satisfacción del responsable de RRHH/Formación | 374 |
| Tabla 7.20. Valoración responsable de RRHH/Formación de la eficacia | 375 |
| Tabla 7.21. Importancia en el futuro de la formación en la empresa | 376 |



FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1.1. Estructura del proceso de investigación | 39 |
| Figura 1.2. Referentes de la formación en una sociedad globalizada | 51 |
| Figura 1.3. Soportes de las organizaciones en la sociedad actual | 54 |
| Figura 1.4. La gestión empresarial y sus referentes | 55 |
| Figura 2.1. Filosofía de la política de educación y formación en la Unión Europea | 69 |
| Figura 2.2. Unión Europea y Estados Miembros: Interrelación | 70 |
| Figura 2.3. Evolución de la Formación y el marco regulador para el empleo en España | 80 |
| Figura 2.4. Fondos transferidos del INEM en millones de pesetas | 82 |
| Figura 2.5. Evolución del alumnado de Formación Profesional 2007-2015 | 85 |
| Figura 2.6. Esquema del desarrollo Ley de Cualificaciones y de la FP | 87 |
| Figura 2.7. Ejes del sistema de Formación Profesional - ámbito Laboral | 89 |
| Figura 2.8. Vinculación entre los ejes que afectan a la formación en la empresa | 93 |
| Figura 2.9. Desarrollo de la Formación en la Ley de la Calidad Educativa | 94 |
| Figura 3.1. Modelo de Formación Profesional | 114 |
| Figura 3.2. Ley de las Cualificaciones y de la Formación profesional | 117 |
| Figura 3.3. Sistema de Formación para el Empleo en el ámbito laboral | 118 |
| Figura 4.1. Recursos tangibles e intangibles en las organizaciones empresariales | 149 |
| Figura 4.2. Gestión de los Recursos Humanos | 168 |
| Figura 5.1. El adulto dentro del proceso formativo en la empresa | 205 |
| Figura 5.2. Proceso Formativo | 209 |
| Figura 5.3. Elementos de la Planificación de la Formación en la empresa | 212 |



| | |
|--|-----|
| Figura 5.4. Elementos de la Programación de acciones formativas en la empresa | 215 |
| Figura 5.5. Elementos de la ejecución de la Formación en la empresa | 217 |
| Figura 5.6. El ciclo de la Formación en la empresa | 221 |
| Figura 5.7. Un ecosistema / ecoentorno básico para aprender a emprender | 233 |
| Figura 6.1. Estudio de campo en el proceso de investigación | 244 |



GRÁFICAS

| | |
|---|-----|
| Gráfica 7.1. Perfil sociolaboral: Género | 276 |
| Gráfica 7.2. Perfil sociolaboral: Edad | 277 |
| Gráfica 7.3. Perfil sociolaboral: Experiencia laboral | 277 |
| Gráfica 7.4. Perfil sociolaboral: Experiencia laboral en la empresa | 278 |
| Gráfica 7.5. Perfil sociolaboral: Nivel de estudios | 278 |
| Gráfica 7.6. Perfil sociolaboral: Sector de actividad de la empresa | 279 |
| Gráfica 7.7. Perfil sociolaboral: Ámbito Territorial de la empresa | 279 |
| Gráfica 7.8. Perfil sociolaboral: Tipo de convenio colectivo | 280 |
| Gráfica 7.9. Perfil sociolaboral: Representación Legal de los Trabajadores | 280 |
| Gráfica 7.10. Perfil sociolaboral: Cofinanciación privada en la empresa | 281 |
| Gráfica 7.11. Formación en la Empresa: Contexto | 284 |
| Gráfica 7.12. Formación en la Empresa inversión/obligación | 285 |
| Gráfica 7.13. Formación en la Empresa: Coste | 286 |
| Gráfica 7.14. Formación en la Empresa: Beneficios salariales | 286 |
| Gráfica 7.15. Formación en la Empresa: Contexto | 287 |
| Gráfica 7.16. Formación en la Empresa: Importancia de la formación | 288 |
| Gráfica 7.17. Planificación en la empresa | 298 |
| Gráfica 7.18. Planificación en empresa: costes, competencias y resultados | 299 |
| Gráfica 7.19. Planificación de la formación y competencias | 300 |
| Gráfica 7.20. Competencias del formador | 346 |
| Gráfica 7.21. Modalidad formativa | 348 |
| Gráfica 7.22. Metodología Expositiva | 349 |
| Gráfica 7.23. Metodología Participativa | 350 |
| Gráfica 7.24. Metodología: Basada en problemas y en simulaciones | 350 |



| | |
|---|-----|
| Gráfica 7.25. Contenido de las acciones formativas | 351 |
| Gráfica 7.26. Los espacios en la formación en la empresa | 352 |
| Gráfica 7.27. Evaluación de la formación | 370 |
| Gráfica 7.28. Evaluación de las acciones formativas: fases | 371 |
| Gráfica 7.29. Impacto de la formación | 373 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN





INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

Aprendemos y desaprendemos lo aprendido para volver a aprender.

Aprendemos a través de una didáctica fluida con el hecho de enseñar porque no hay enseñanza sin aprendizaje y el aprendizaje es el resultado de una enseñanza “adecuada”, de una educación “adecuada”, de una formación “adecuada”.

“Adecuada” significa adaptarse a la persona que aprende poniendo a su servicio unos recursos didácticos y materiales necesarios, unas metodologías coherentes, unos contenidos basados unos en objetivos dirigidos a obtener unos resultados de aprendizaje que se traduzcan en competencias genéricas y específicas. Lo “adecuado”, en este caso, es lo “pedagógicamente correcto”.

En las últimas décadas del siglo XX los avances en la investigación tecnológica supusieron toda una transformación institucional, social, política, empresarial e individual que está afectando a todos los territorios, naciones y continentes. Su avance continuado lleva aparejado la reestructuración y la reinterpretación de todos los escenarios imaginables, en los que se mueve el ser humano.

Los cambios van a tal velocidad, que las ya “viejas” instituciones y visiones organizativas vigentes hasta ese momento, y debido a su propia inercia, tienen muchas dificultades para acomodarse al nuevo escenario emergente. La celeridad de los cambios va al mismo compás que la del pensamiento y la del conocimiento, porque realmente es la mente humana la generadora de una nueva época donde la tecnología, el conocimiento, las redes de comunicación y el modelo socioeconómico vigente nos están haciendo transitar desde una Sociedad de la Información hacia una Sociedad del Conocimiento.

En esta convulsión económica y social los conceptos van adquiriendo nuevos significados, así, el concepto de frontera adopta una dimensión de infinito porque supera la frontera física y se adentra en el mundo de lo virtual y de lo digital para unir territorios, conocimientos y progreso pero también genera brechas que van a afectar a lo social, lo institucional, lo laboral y lo individual. Evolución e involución se presentan simultáneamente a manera de la cara y la cruz de la moneda del cambio.



Las históricas instituciones sociales, educativas y empresariales se vieron abocadas a una revisión constante de sus estructuras y de sus culturas organizativas. En unos casos lo hicieron impulsadas por las demandas colectivas e individuales, en otros por la ley de la supervivencia y la competitividad de los mercados, y a veces, necesitaron de instituciones y sistemas nuevos que las complementen con lo que nos adentramos en una nueva perspectiva ya anunciada por Jacques Delors (1996), la formación a lo largo de toda la vida.

La tecnología influyó en la desaparición de ocupaciones pero también generó nuevos yacimientos de empleo que tuvieron como base ocupacional las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta situación supuso una ruptura radical con las clásicas concepciones que se venían planteando desde el entorno educativo y el mundo laboral y en su momento generó las primeras reconversiones industriales de finales de los ochenta y principios de los noventa. En este momento las grandes tasas de desempleo no obedecían tanto a la falta de empleos, como a la carencia de aquellas cualificaciones que el nuevo mercado laboral exigía y “demandaba”.

Esta “crisis” fue de hondo calado por su carácter internacional, europeo, nacional y territorial pero también cultural. En la búsqueda de respuestas a esta revolución tecnológica se hizo necesario unir esfuerzos y conocimientos, y con ese fin se crea una Unión Europea como reguladora de un mercado económico, laboral y, por supuesto educativo y formativo. La relación entre educación y formación quedaron entrelazadas para siempre ya que no se podría llegar a la formación permanente a lo largo de la vida sino se generaban desde el ámbito de lo educativo las competencias claves que nos preparasen para el acceso al ámbito de la formación.

La formación continua y ocupacional nace así como respuesta a las demandas del mercado laboral y como complemento a las enseñanzas del mundo educativo.

Las directrices que van a consensuar los países de la Unión Europea dirigidas a la formación para el empleo, se definirán en términos de cualificación profesional desarrollada en competencias profesionales. En España se aprueba la Ley de las Cualificaciones y de la FP en el año 2002 lo que supuso a base del actual sistema de formación para el empleo, todo ello dentro del marco europeo de las cualificaciones.



España será pionera en Europa, en la financiación del sistema de formación continua, ya que a finales del siglo XX reunidos representantes empresariales y representantes sindicales con la administración deciden crear la cuota de formación profesional. En un primer momento se dedicará a financiar la formación de desempleados a través de la llamada formación ocupacional, que vendrá a cubrir ese espacio nuevo, con nuevos yacimientos de empleo que se genera como demandante de nuevas ocupaciones, de nuevas competencias, para cubrir ese vacío que la falta de cualificación ha generado en los mercados laborales. Un tiempo después y ante la necesidad de recualificar y de cualificar aquellas ocupaciones y competencias que la evolución constante de las tecnologías iba generando en la fuerza laboral activa, se desarrolla la formación continua, que también se va a financiar con parte de la cuota de formación profesional, que aportan empresarios y trabajadores. El subsistema de formación continua y ocupacional está creado y la formación en la empresa en marcha, por primera vez regulada por el Estado.

La celeridad de la Sociedad del Conocimiento así como los grandes e inmediatos cambios que suponen las tecnologías, ha derivado en que estos subsistemas, creados para dar una respuesta rápida a una necesidad cualificadora, formativa y productiva concreta, hayan supuesto fallos en el engranaje de su funcionamiento. A pesar de esto, el sistema sigue evolucionando- sobre todo desde una perspectiva de visión normativa y economicista-, con la aparición en el año 2004 de un nuevo sistema de formación para el empleo, siempre basado en los Acuerdos Nacionales de Formación –suscritos por los agentes sociales y la administración-. La unificación de la formación ocupacional y continua, da lugar a la “formación para el empleo”.

En el nuevo modelo, una figura surge con voluntad productiva y formativa: la formación de demanda basada en un sistema de bonificaciones a las empresas donde a través de una gestión de todo o parte de su cuota de formación profesional, la empresa forma a su fuerza laboral en acciones formativas relacionadas directamente con la actividad productiva de la empresa. Actualmente más de cuatrocientas mil empresas en toda España están formando a sus trabajadores, son además de empresas, “empresas formadoras”. La cuantía destinada a esta formación ha supuesto en el último ejercicio más de 600 millones de euros.



Actualmente este modelo está en revisión porque, como comentábamos anteriormente, el sistema de formación para el empleo en general y el sistema de formación de demanda en particular evolucionan, pero fundamentalmente desde el ámbito de lo normativo y de lo económico, pero no desde el de la calidad, la eficacia y la eficiencia: de lo que habíamos denominado como “adecuado”.

Aprendemos y desaprendemos lo aprendido para volver a aprender. Así comenzaba este texto. Aprendemos en la empresa formadora, la empresa utiliza y genera capital humano. Pero, ¿aprendemos a través de una didáctica fluida con el hecho de enseñar?, ¿la enseñanza es la “adecuada”?, ¿la empresa formadora adapta los recursos, las metodologías, los contenidos a la persona que aprende? Y lo que es más importante ¿la empresa le da valor a ese proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cuantifica?

La empresa formadora ha de obtener unos resultados esperables basados en unos objetivos alcanzables detectados en unas necesidades formativas marcadas por una estrategia de recursos humanos que responde a una estrategia empresarial en el ámbito del análisis de puestos, en términos de competencias cualificadoras o recualificadoras. Y lo “adecuado” en este caso, la pedagogía desde su perspectiva andragógica puesto que tiene su desarrollo en los parámetros de la formación de adultos, ha de dar la respuesta “adecuada” para poder cuantificarlo en términos de eficacia, eficiencia, inversión y beneficio, por encima del coste formativo que suponga.

La decisión de profundizar en estas cuestiones marca el inicio de esta tesis doctoral que tiene como título *La Formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias. Aspectos Pedagógicos y de Gestión*. La unidad de análisis responde a la intención de centrar la atención sobre la importancia de mejorar los sistemas de formación continua que se llevan a cabo por parte de las grandes empresas y de optimizar recursos pero también de dotar de valor el papel de la Pedagogía en el entorno laboral. Por otra parte, se pretende dar voz a los diferentes agentes implicados en el proceso de formación con la intención de identificar aquellas claves desde las que se orientan las estrategias, los programas y los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la formación de tal forma que se recoja información sensible sobre cómo se analizan e interpretan las propuestas de formación continua que se vienen desarrollando en las empresas objeto de estudio para obrar en consecuencia.



El objetivo es buscar referentes sobre líneas de actuación futuras en el desarrollo de estrategias y metodologías de formación interdisciplinares para la mejora de los profesionales y de la propia empresa. Por otra parte, en esta investigación se abordan, desde la percepción de los responsables de la formación en las empresas, desde los representantes legales de los trabajadores y desde los propios participantes en los cursos de formación diversos aspectos asociados a las estrategias, los cursos, los contenidos, las metodologías o la evaluación, entre otras cuestiones.

- La pertinencia del tema que se propone como objeto de investigación viene respaldada por la necesidad de:
- Trascender la idea del empleo concreto para abrirnos a perspectivas más diversificadas y transversales.
- Superar las fronteras entre la formación general y la formación profesional.
- Ir más allá de la mera ejecución de la tarea y adentrarse en la innovación y la creatividad atendiendo a la multiculturalidad, la interdisciplinaridad, el multilingüismo y el manejo tecnológico.
- Preocuparse por la construcción de itinerarios profesionales desde la academia (formación general) y desde la empresa (formación específica) desde los que se formen trabajadores equilibrados, satisfechos con el trabajo que realizan, responsables y comprometidos socialmente con aquellas cuestiones que afectan al bienestar colectivo.

A nivel personal, la realización de esta tesis supone un reto intelectual al tener que adentrarme en la diversidad de enfoques que abordan esta temática según las distintas ramas del conocimiento, cuyas dimensiones y perspectivas, me permitirán abordar los problemas de forma diferente y enriquecedora. La trayectoria profesional de esta doctoranda también avala la necesidad de profundizar en el objeto de estudio ya que en las últimas décadas vengo trabajando en la Fundación Tripartita abordando toda la problemática que acompaña a la formación en la empresa, pero también por su vinculación con diferentes organizaciones e instituciones sindicales, empresariales y universitarias en las que viene realizando diferentes actividades de formación, docencia e investigación. Es esa experiencia directa con la formación en la empresa y su formación como pedagoga la que la hace reflexionar constantemente sobre la necesidad



de mejorar la situación actual de la formación inicial y continua así como la búsqueda y promoción de nuevos modelos de formación inicial a través de la puesta de proyectos de innovación e investigación.



ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La elaboración de esta tesis se ha orientado en base a un método planificado sistemáticamente desde el que ha pretendido abordar el carácter pluridimensional que envuelve la formación en general y en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias en particular.

Las cuatro fases desde las que se articula la investigación nos han permitido adentrarnos en nuestro objeto de estudio huyendo de planteamientos unilaterales, incompletos o excesivamente académicos. Por ello se ha procurado adoptar una perspectiva lo más integradora posible, de tal forma que pudiese servir tanto para la clarificación y actualización de conceptos, de modelos, de marcos normativos y de propuestas de intervención asociadas a la formación en la empresa como para conocer la realidad a las que se enfrentan estas organizaciones en este ámbito. De manera esquemática presentamos el diseño de nuestra investigación. Las fases en las que se ha dividido son las siguientes: Inicial de Exploración; Intermedia de Fundamentación; Intermedia de Aplicación; y Final de Elaboración, Discusión de Conclusiones y Avance de Propuestas de Futuro.

I/ Fase inicial o de exploración.

Los hechos que envuelven la formación en la empresa han sido objeto de múltiples investigaciones. La revisión de la documentación que se ha desarrollado no ha sido una tarea fácil, dada la diversidad de enfoques que pueden plantearse para contextualizarla, las intenciones de partida y la falta de especificidad de algunas informaciones y conclusiones aportadas por documentos con los que hemos trabajado en los que no siempre se detalla claramente ni la representatividad de las muestras, ni las metodologías utilizadas. En cualquier caso, también es cierto que las aportaciones que presentan siempre están fundamentadas por lo que han sido un complemento fundamental para establecer un marco teórico, plantear un trabajo empírico y presentar unas conclusiones desde que desplegar unas propuestas de futuro fundamentadas.

Sobre los fondos bibliográficos disponibles cabe constatar que son tan extensos que resultan inabarcables en su totalidad. De ahí, que se hayan consultado y seleccionado aquéllos que se iban considerado más relevantes, por su importancia



pasada y presente con relación a nuestra investigación desde la teoría, la norma, la práctica y la investigación. También han sido de gran ayuda los contactos establecidos con personas que tienen experiencia contrastada sobre la formación en empresa. Estos profesionales nos facilitaron orientaciones sobre la forma de proceder en cuanto a la selección de libros, revistas, documentos, legislación, proyectos y materiales.

En ningún caso descartamos que existan otras fuentes documentales, a los que por desconocimiento o por imposibilidad personal, no se ha podido tener acceso. Ante las lagunas que pudiesen existir sólo podemos manifestar que en nuestro ánimo siempre ha estado presente incluir una muestra suficientemente representativa de la situación actual en torno a los distintos ámbitos que se abordaban sobre la formación en la empresa. Esta fase se concluyó con la elaboración de un detallado esquema que sirvió de guía en la fundamentación teórica y en el trabajo empírico posterior (ver figura 1.1).

II/ Fase intermedia. Fundamentación teórica.

Una vez definido el objeto de estudio, seleccionada la documentación y analizado su contenido se pasó a construir la fundamentación teórica. En este punto fuimos conscientes desde un primer momento que ante la extensión que podría derivarse de adentrarnos en las múltiples aportaciones procedentes de las disciplinas socioeconómicas, políticas, empresariales y formativas se ha optado por presentar aquellas tendencias más relevantes que, en nuestra opinión, vienen repercutiendo – directa, indirecta y tangencialmente - en la formación laboral así como en los debates que se vienen suscitando entre distintos sectores políticos, sociales, profesionales y desde las corrientes de opinión.

Aunque hay una gran diversidad de trabajos, modelos y orientaciones para la formación, en este trabajo de investigación nos hemos centrado en dos dimensiones fundamentalmente: la empresa y la formación estableciendo un nexo de unión entre el mundo laboral y el mundo educativo. Como ya se ha comentado en la justificación, ante un futuro incierto, surge la necesidad de crear las condiciones necesarias para afrontar tanto los problemas personales, laborales, de gestión y coyunturales. Por eso, consideramos importante la necesidad de concienciar a las personas y a las organizaciones sobre la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida.



Introducción

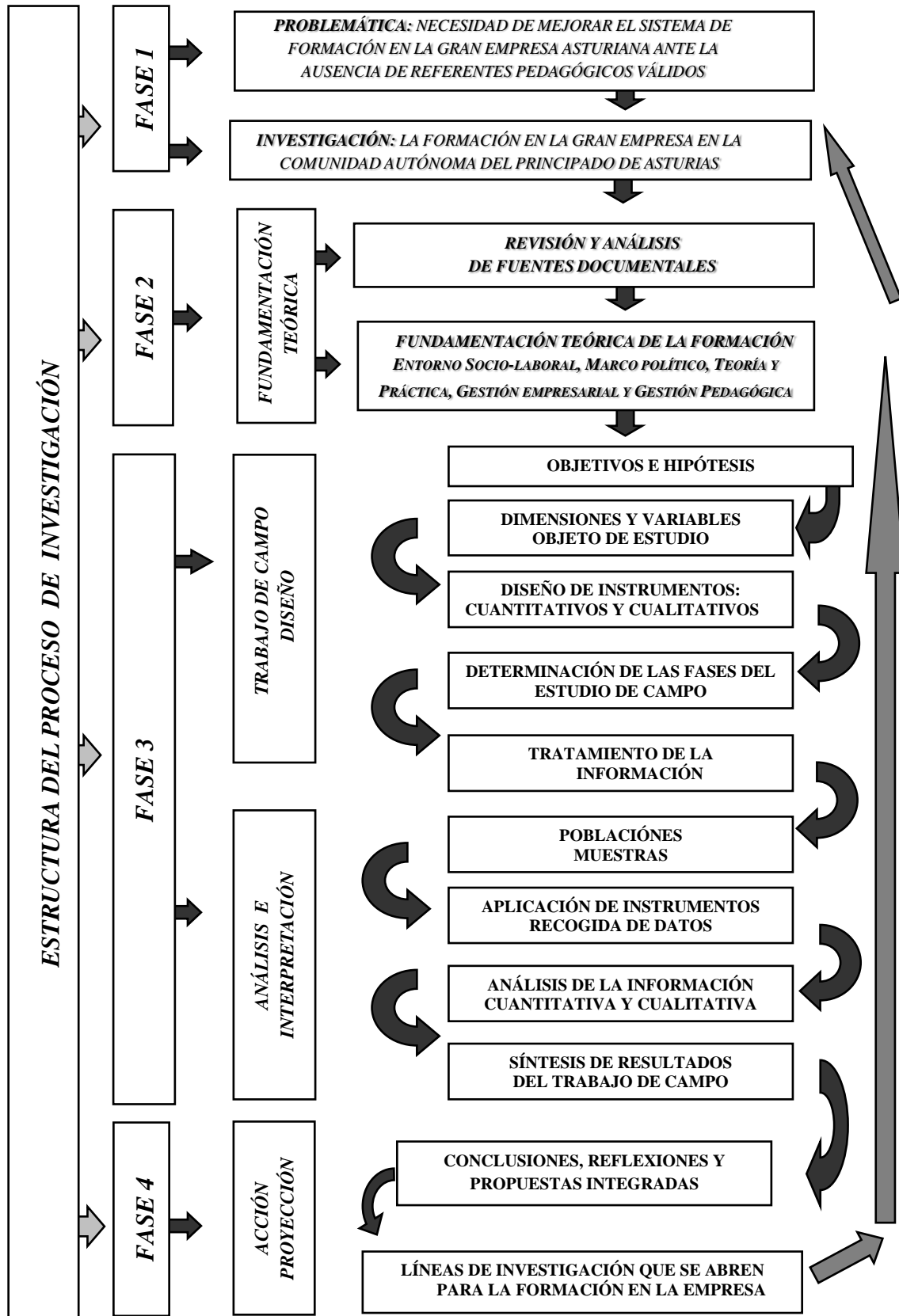


Figura 1.1. Estructura del Proceso de Investigación



Desde el ámbito de la Economía, se analizan los rasgos característicos, motivaciones, actitudes, tipología del emprendedor y programas de apoyo al emprendimiento. Desde el ámbito de la Pedagogía, se analizan las distintas metodologías, proyectos de innovación y estudios empíricos de interés para la formación en el entorno laboral, así como los problemas que acompañan al proceso de cambio cultural cuando se quieren desplegar organizaciones que aprenden y emprenden. En último término, las aportaciones efectuadas diferencian en todo momento los análisis realizados por los diferentes autores consultados de aquellas otras formulaciones, interpretaciones y reflexiones llevadas a cabo desde nuestra perspectiva.

III/ Fase intermedia. Investigación empírica

Una vez finalizada la fundamentación teórica, se ajustó el diseño de la investigación empírica. El estudio de campo tiene una finalidad diagnóstica y descriptiva dado este planteamiento nos parece el más adecuado ya que desde el conocimiento de las percepciones de los agentes implicados en el proceso de formación podremos determinar las necesidades, conocer las dificultades, valorar la gestión de las propuestas de intervención que se están llevando a cabo y plantear alternativas y/o vías de mejora de la formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias.

El proceso seguido ha sido:

- Establecimiento de las hipótesis y objetivos que serán objeto de estudio.
- Selección de las variables y las dimensiones en las que se va a trabajar, estableciendo ítems específicos a partir de las revisiones realizadas en el marco teórico y atendiendo a aquellos estudios e instrumentos contrastados empíricamente que se acomodaban a nuestros planteamientos.
- Elaboración y validación de diferentes Escalas para realizar el diagnóstico de la Formación en la muestra seleccionada de las grandes empresas asturianas y en la muestra de estudiantes del Grado de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo que han curso la asignatura de Gestión de la Formación en las Organizaciones Sociales y Laborales en los cursos 2013-2014 y 2014-2015.



- Construcción de distintas bases de datos atendiendo a las informaciones recogidas por los cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas para proceder a un tratamiento cuantitativo y cualitativo de la información con los programas informáticos SPSS 19 y AQUAD.6.0
- Los estadísticos que se utilizaron de manera generalizada para analizar los datos cuantitativos proporcionados por los cuestionarios han sido principalmente descriptivos – media, mediana, moda, percentiles, desviación típica... -, análisis de diferencias significativas en términos de chi – cuadrado y análisis factorial. En aquellos casos que se estimó necesario se realizó un análisis de varianza.
- Los análisis que se realizaron para analizar las entrevistas a los profesionales encargados de la formación en las empresas - directora y/o responsable de Recursos Humanos – se hicieron a través del programa AQUAD 6.0.
- Debe destacarse que a lo largo del proceso de investigación también se realizaron grupos de discusión para comentar, debatir y reinterpretar los resultados que se iban obteniendo así como valorar todas aquellas cuestiones que emergían en estos encuentros asociadas a las dificultades y a las propuestas de mejora. El tratamiento de esta información siguió el mismo procedimiento que para las entrevistas si bien se especifican en los segmentos de significado las informaciones que se presentan.
- Con los datos cualitativos se hicieron recuentos de palabras, búsqueda de palabras significativas, determinación de segmentos de significado, análisis de sus relaciones, establecimiento de catálogos y determinación de metacódigos.

IV/ Fase final. Elaboración de Conclusiones, Discusión de Resultados y Propuestas de Futuro

Las informaciones obtenidas desde los análisis realizados, han permitido una nueva fase donde se presentan las conclusiones obtenidas de manera integrada.



A partir de aquí se presentan nuevas líneas de trabajo que emergen en base a los interrogantes que han surgido y se realiza una metaevaluación del proceso para incorporar mejoras en futuras investigaciones.

En cualquier caso, somos conscientes que los resultados de cualquier investigación, siempre están sometidos a debate ya que, si bien se clarifican unos aspectos, se abren nuevos interrogantes que deberán ser abordados desde futuras investigaciones pues el conocimiento se reconstruye constantemente y no se le pueden poner fronteras.

PRESENTACIÓN SINTÉTICA DEL CONTENIDO

En el diseño de esta tesis se ha adoptado una estructura interna, que permita manejar e interpretar su contenido de manera conjunta o por capítulos, para dar respuesta al objeto de estudio. Es importante señalar estas observaciones, ya que al intentar aproximarnos a la formación en la gran empresa asturiana se hace necesario hacer referencia, a su continente en sentido amplio -la sociedad actual- y a su contenido -las distintas ramas de conocimiento que la focalizan como objeto de estudio-.

El planteamiento adoptado es complejo porque se incrementa el número de variables implicadas en el análisis y se multiplican las interacciones a medida que nos aproximamos a cada contexto singular. Por tanto, nunca ha estado en nuestro ánimo dar respuesta a todos los interrogantes que se puedan suscitar de ahí que se haya optado, en último término, por presentar panorámicas generales en cada uno de los capítulos de la revisión teórica focalizando nuestra atención de manera más específica en aquellas cuestiones que consideramos de mayor interés por el conocimiento que tenemos del mismo, caso de la formación bonificada en la gran empresa asturiana, o que pudiesen suscitar mayor polémica en el momento actual. A manera de anticipo de lo que el lector se va a encontrar en esta tesis doctoral pasamos a presentar el esquema de esta tesis:

Capítulo I. *Visión panorámica de la formación en la Sociedad*

Este capítulo lo hemos planteado a manera de introducción para dar una visión panorámica de la formación en la sociedad actual. Aquí se hace referencia a las principales tendencias y ejes que están condicionando a las instituciones, las empresas y los profesionales y como se recoge en la Estrategia de Europa 2020. En este marco se



hace referencia al desarrollo tecnológico, a la globalización, a la internacionalización, a los cambios laborales y a las nuevas demandas que se hacen a la formación que ahora debe entenderse como una formación a lo largo de toda la vida lo que conlleva cambios en la gestión de las organizaciones y la necesidad de potenciar la innovación, la creatividad y la transdisciplinariedad.

Capítulo II. Marco político de la Formación.

En este apartado se hace referencia a las políticas de formación dado que dos de los ejes de referencia de las personas en la sociedad actual derivado de las macro tendencias es el entorno laboral y las políticas de formación que se despliegan por los gobiernos y las empresas. Atendiendo a este planteamiento se hace referencia en este capítulo a los antecedentes normativos en nuestro cultural para establecer un nexo con las propuestas de formación para el empleo, en el empleo y desde el empleo que se están haciendo en la unión europea, en los estados, en las autonomías y las empresas. Como es lógico las decisiones que se adoptan son objeto de diferentes intereses e interpretaciones y surgen debates en la interpretación de la norma.

Capítulo III. Teoría y práctica de la Formación.

En este capítulo nos adentramos en las diferentes conceptualizaciones de las que es objeto la formación desde una perspectiva teórica y presentamos las dimensiones básicas asociadas a los modelos de formación. A continuación presentamos la estructura y directrices básicas de la Fundación Tripartita para disponer de referentes fundamentados de cómo se está gestionando la formación. Por último, presentamos algunas prácticas de formación que son valoradas como válidas para hacer frente a los retos del mercado y también aludimos a otras dificultades que van emergiendo.

Capítulo IV. Gestión empresarial de la formación.

Una vez analizado el contexto, la teoría, la práctica y la norma nos adentramos en este capítulo en los referentes fundamentales de la formación que deben tenerse en cuenta desde una perspectiva empresarial. Es por ello que nos referimos a la competitividad como eje básico del modelo neoliberal al que deben hacer frente las grandes compañías con unos recursos humanos y materiales concretos. En este escenario se hace referencia a los estándares de calidad que deben seguir las políticas de formación así como la necesidad de sensibilizar a las personas, los profesionales y a las



empresas desde diferentes propuestas sobre el valor añadido de la formación para las personas, las empresas y la sociedad.

Capítulo V. *Gestión pedagógica de la formación.*

En este apartado nos centramos en la vertiente pedagógica. Para ello partimos de la necesidad de entender las empresas como ecosistemas de formación dado que al adoptar una perspectiva amplia nos permite integrar en los planes de formación unos referentes desde los que se atienden en mayor o menor medida muchos de los contenidos y propuestas que se han hecho en los capítulos anteriores desde la teoría, la práctica, la norma y la gestión empresarial. Los ecoentornos de formación emprendedores se presentan aquí como una de las alternativas viables en las que se está trabajando en estos momentos en muchas organizaciones empresariales con excelentes resultados de ahí que se aconseje su utilización contextualizada y se hace referencia a algunos de los referentes que utilizan compañías de excelencia internacional en los que vienen trabajando en las últimas décadas.

Por último se hace referencia una propuesta de ecosistema de formación en el que estamos trabajando en los últimos años y que incorpora los aspectos más relevantes a tener en cuenta en cualquier plan que se quiera desplegar. La planificación de la formación fundamentada en el diagnóstico, el diseño de la intervención, la implementación, la evaluación y el impacto se convierten en los principales indicadores a considerar resaltando la importancia de la vertiente pedagógica a lo largo de todo el proceso.

Capítulo VI. *Diseño del trabajo de campo.*

Este capítulo abre la segunda parte de esta tesis doctoral y se hace referencia al diseño de investigación que sirve de guía para el desarrollo del trabajo empírico. Aquí se sigue una procesos sistemático donde se plantean uno objetivos e hipótesis de la investigación, la metodología seguida, la selección de las poblaciones y las muestras, las dimensiones y variables consideradas, las decisiones adoptadas en la elaboración de los diferentes instrumentos así como su contenido, las pautas seguidas en el trabajo de campo y los criterios para gestionar los datos obtenidos.



Capítulo VII. *Análisis de los Resultados*

En este capítulo se presenta los análisis de los datos obtenidos siguiendo un esquema de trabajo que se reproduce del mismo modo en todos los apartados. Así se comenta los perfiles de las muestras, el contexto general de la formación, los contenidos, las metodologías, los tiempos, los espacios, las competencias de los formadores, la satisfacción y la eficacia de la formación. En cada uno de estos apartados se hacen tres tipos de análisis dado que los instrumentos de recogida de datos no eran de la misma naturaleza. Así, el primer subapartado se dedica a presentar la información cualitativa recogida a través de los cuestionarios, el segundo subapartado recoge la información cualitativa aportada por la entrevistas y los grupos de discusión y, en el tercer apartado, se hace un análisis integrado señalando puntos en común o diferencias entre los dos análisis realizados.

Capítulo VIII. *Conclusiones, Debates y Propuestas*

En este capítulo se presentan las conclusiones organizadas en base a los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, se comentan, se debaten y se incorporan algunas propuestas de futuro que tienen en cuenta la mejora de los planes de formación y posibles investigaciones derivadas de esta tesis. Por último se presentan todas las referencias documentales a las que se ha hecho referencia en la tesis, se ha dividido entre fuentes bibliográficas, fuentes normativas y fuentes de la Web. Se cierra la tesis con diferentes anexos que recogen, entre otros documentos, todos los cuestionarios utilizados y documentación de interés de bases de distintas bases de datos estatales y autonómicas.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

VISIÓN PANORÁMICA DE LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD





1. VISIÓN PANORÁMICA DE LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD

Actualmente el entorno sociopolítico, económico y cultural está siendo objeto de constantes cambios, en un escenario que es dinámico y que requiere tomar decisiones en múltiples ámbitos, entre ellos el laboral. En este escenario de cambio aparece el concepto de enseñanza- aprendizaje como formación a lo largo de la vida, como soporte de crecimiento personal, profesional, social, institucional y comunitario.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (a partir de ahora TIC) son un referente básico que se ha incorporado a la sociedad actual, definiendo nuevos parámetros y protocolos de actuación, de relación y de generación de conocimiento que nada tienen que ver con los anteriores. La evolución constante de las TIC afecta a los individuos, a los grupos sociales y a las empresas (Castells, 1997; Petit, 1998; Vinokur, 2007; Carnoy, 1998). Las alusiones a un “tiempo nuevo”, a un “tiempo tecnológico” van ilustrando como la máquina va dejando de ser la herramienta productiva por excelencia para dejar paso al conocimiento y con ello a las personas. En este punto se hace necesario recordar que en la conferencia pronunciada por Theodore W. Schultz en 1960 en la American Economic Association la teoría del capital humano ya se presentó como sinónimo de educación y de formación.

Aceleración, cambio, tecnología y conocimiento son los referentes que van generando las bases para la reinterpretación de las relaciones, las comunicaciones, los entornos sociales, las decisiones individuales, los marcos económicos, los perfiles profesionales y las relaciones laborales en la sociedad actual (Parellada, 2000, Dormido, 2000).

La globalización, pasa a formar parte de este entramado como una macrotendencia y coincidimos con Gairín (2000: 81) en que bajo su influencia se modifican las situaciones contextuales lo que exige *“de las organizaciones una adaptación continua al cambio, cuya dirección y contenidos entran en el terreno de las posibilidades (...) la estrategia a adoptar se sitúa así en una doble línea; adaptarse a los cambios y conformarlos de la forma más ventajosa posible”*.

Las TIC, las organizaciones y las personas se vuelven ahora interdependientes en un entorno global ya que la tecnología se convierte en la herramienta de



comunicación y desarrollo que generan redes en las que se hacen millones de transacciones de datos, imágenes, documentos e informaciones en tiempo real y diferido afectando a todos los contenidos imaginables.

El origen de la expresión Sociedad de la Información se remonta a los años sesenta, cuando se comienza a percibir que la sociedad industrial evoluciona hacia un tipo de sociedad distinta, en la que el control y la optimización de los procesos industriales (en tanto que claves económicas), comienzan a ser reemplazados por el procesamiento y manejo de la información.

La sociedad, el mundo del empleo y de la formación se van a ver afectados por la aparición y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en un contexto globalizado donde la información, los datos y las imágenes transitan, se almacenan y se comparten a la espera de convertirse en conocimiento.

Hacia los años ochenta, se comienza a reconocer, por parte de todos los agentes de la sociedad, la importancia creciente de la información en la organización y en la economía. En los años noventa, estos procesos se convirtieron en el eje de las modernas políticas de desarrollo de las grandes potencias del mundo que se ven obligadas a adoptar sus propias formas de vida y de trabajo a las nuevas condiciones impuestas por las TIC. En último término, estas transformaciones determinan cambios estructurales profundos en las organizaciones y en la sociedad, tal que también afectan a las formas de transmisión de la información y de la comunicación.

El término de “Sociedad de la Información” se utiliza con mayor frecuencia cuando se tratan temas relacionados con las nuevas tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC); mientras que la “Sociedad del Conocimiento” suele hacer referencia a la problemática económica y organizativa; en especial cuando se refiere al comercio o al mercado de trabajo. *“El acceso a los entornos virtuales, las aplicaciones que allí se desarrollan, la interacción que se da y las supuestas comunidades que emergen como consecuencia, adquieren su sentido a partir de las expectativas acerca de lo que estos entornos son, de aquello para lo que se pueden utilizar y de las perspectivas de relación que se presuponen”* (Monereo, 2005: 119).

La generación de nuevos yacimientos de empleo, donde el ritmo de las nuevas ocupaciones ha superado al de las enseñanzas tradicionales, trae consigo que aquellos



que necesitan seguir en el mercado laboral o los que quieren acceder a él, han de tener una actitud proactiva y dinámica con iniciativa personal y profesional con la intención de dar una respuesta inmediata las demandas del mercado. Bajo este planteamiento orientan su formación y su empleo con los recursos y los medios que tienen a su alcance.

En este sentido las políticas de formación europeas, apelan a la unidad de los mercados y al papel de los agentes sociales y de los gobiernos para poder evitar la exclusión social y favorecer la cohesión. Tratar de hacer una Europa fuerte, competitiva y cohesionada. La formación es un elemento clave en una sociedad globalizada, figura 1.2. Esta formación deberá ser permanente, con sentido de continuidad a lo largo de toda la vida, es decir, una formación para la ocupación pero también para el empleo. Además, deberá vincularse a la calidad, a la cualificación y al tipo de organización del trabajo o de estrategia empresarial que se promueva (Monclús, 2000; Byars y Rue, 1997).



Figura 1.2.: Referentes de la formación en una sociedad globalizada

La Unión Europea incentiva la formación permanente como respuesta a las demandas sociales y de empleo que la aceleración y el cambio de las tecnologías han impuesto (IFES, 2005, Morín, 2002). Pero también es importante la certificación y la acreditación de la formación profesional para que todos Estados se rijan por unas



directrices comunes que favorezcan la movilidad laboral, la transparencia y el reconocimiento. Este es el objetivo del Marco Europeo de las Cualificaciones y de la formación profesional (Parellada, 2002; Brun, 2002, Verhaar y Duvekot; 2001). En España se regula en el año 2002 en la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional para integrarse en este Marco Europeo.

Pero independientemente de los certificados de profesionalidad que están regulados normativamente, las empresas necesitan impartir una formación a la carta, no regulada en los certificados y por lo tanto, no acreditable. Son acciones formativas formuladas en competencias profesionales necesarias, para obtener resultados que llevan a la competitividad de la empresa y a la empleabilidad del trabajador. Por eso es fundamental cuantificar la competitividad tomando como referente la relación enseñanza- aprendizaje. Además, la unidad de competencia, como nexo de unión, entre los sistemas educativos y los sistemas de formación hace cada vez más necesario un sistema integrado de enseñanza-aprendizaje (Casal, 2003; Colomer, 2001).

La importancia de la formación es actualmente, indiscutible, el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC, en sus siglas en inglés) es una encuesta que trata de valorar el grado y distribución de las destrezas de la población adulta a lo largo de su vida laboral (16 a 65 años).

- Obtuvieron **mejores puntuaciones** aquellos que tenían una formación más ajustada al puesto de trabajo aunque con pequeñas diferencias entre los cualificados (281,8 en CL), sobrecualificados (276,9 en CL) y subcualificados (274,6 en CL) en la OCDE. El porcentaje de trabajadores que afirman desempeñar un puesto adecuado a su formación es un 70%. El 22% dice estar sobrecualificado
- La **formación continua contribuye de forma positiva al mantenimiento de las destrezas**. Las personas que recibieron formación en los doce meses anteriores a la encuesta obtuvieron puntuaciones más elevadas en ambas competencias. Una proporción alta de adultos españoles tienen escaso conocimiento del uso del ordenador, y una gran proporción muestra muy pocas competencias a la hora de acceder, analizar y comunicar información a través de medios digitales básicos



- Más de un 40% de los trabajadores **participaron en cursos de adultos** frente al 60% que lo hicieron en los países Nórdicos, y menos de un 30% en Italia. Sólo un 19% de aquéllos que puntuaron por debajo del nivel 1 en comprensión lectora hicieron algún curso, en comparación con el 79% que puntuó en el nivel superior. Los trabajadores mejor educados desarrollan y mantienen su conocimiento y competencias
- Más allá de la educación formal, el **aprendizaje** ocurre en una variedad de otros entornos, como en la familia, en el lugar de trabajo ya través de actividades individuales. Para que las habilidades conserven su valor, deben ser desarrolladas continuamente a lo largo de toda la vida.
- Las oportunidades de aprendizaje permanente son relevantes para los trabajadores tanto en ocupaciones altamente cualificadas como en la de baja cualificación.
- En los sectores tecnológicos, los trabajadores necesitan actualizar sus competencias y mantenerse al día con técnicas que cambian rápidamente. Los trabajadores de sectores de baja tecnología y aquellos que desempeñan tareas de baja cualificación deben aprender a adaptarse, ya que están en mayor riesgo de perder su trabajo al sustituirse las tareas rutinarias que realizan cada vez más por máquinas, y a que las empresas pueden trasladarse a países con menos costes

Así pues, se impone como una necesidad, la formación permanente adaptada a los nuevos perfiles profesionales.

El desarrollo tecnológico, la información, el talento, el conocimiento, implican nuevos tiempos, nuevas herramientas, nuevas materias primas, nuevos “valores” organizacionales y nuevos referentes empresarial (Byars y Rue, 1997; Davenport, 2000).

En este contexto, es inevitable recordar, la famosa película de Charlie Chaplin “*Tiempos Modernos*”, como ejemplo para ilustrar una sociedad industrial llevada al límite. A pesar de ser ficción, no nos deja indiferentes, su contenido ejemplifica a unos trabajadores con unas funciones muy definidas dentro de un organigrama jerarquizado y mecanizado. El trabajador es un sujeto pasivo que cumple órdenes, con tareas



repetitivas hasta convertirse en autómatas. Este trabajador no tiene opción a preguntar, no puede aportar conocimiento ni experiencia, ni puede realizar ningún tipo de indicación sobre su actividad laboral.

En esa etapa de la revolución industrial, la materia prima era física, tangible, mensurable y las herramientas eran máquinas que se encargaban de que todo el engranaje funcionase correctamente. A partir de la segunda mitad del siglo XX, todo esto va a cambiar. Cambia la materia prima, se transforma la idea de herramienta laboral, ya no se demandan trabajadores- autómatas sino que cada vez, se valora más al empleado autónomo y polivalente, que soluciona problemas.

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) harán evolucionar el concepto de herramienta, y con ello llegan los análisis y definición de puestos, tanto en los sectores predominantes como en los emergentes. Aparecen nuevas formas de gestión y de organización que se traducen en una reestructuración de las relaciones laborales y de los protocolos organizacionales. El valor del conocimiento, y su traducción en competencias laborales y profesionales, hace que se redefina una productividad muy ligada a la competencia laboral, al conocimiento o capital humano, para convertirse en una herramienta estratégica empresarial (Monclús, 2000; Guerrero, 2005; Trentini, 2005; Lahera, 2005; y Moya, 2000), en la figura 1.3 se recogen estos aspectos.

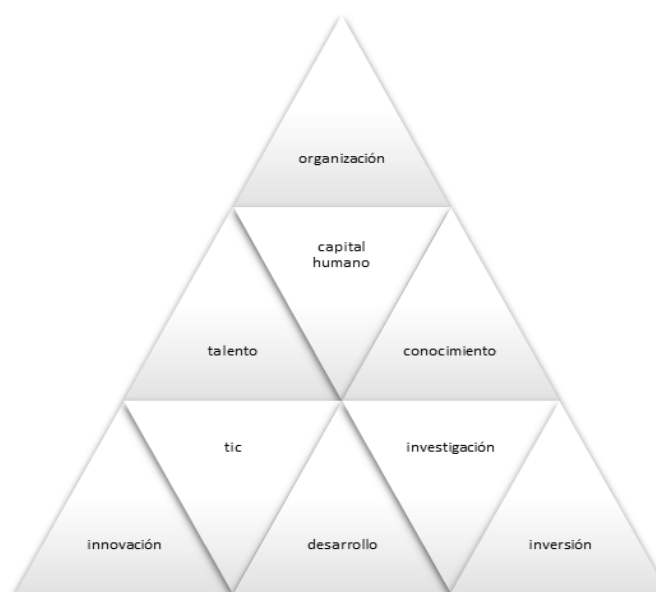


Figura 1.3: Soportes de las organizaciones en la sociedad actual



Con los nuevos tiempos aparecen nuevas profesiones, los avances tecnológicos, y la evolución y el desarrollo de los puestos de trabajo traen otros yacimientos de empleo, no sólo en el contexto general empresarial. Esto implica recualificación y movilidad, no solo sectorial, sino, local y territorialmente. El valor de un conocimiento bien utilizado, implica innovación y desarrollo, porque produce y genera competitividad empresarial (Pereda y Berrocal, 1999).

A diferencia de lo que sucede en la película “*Tiempo modernos*” el trabajador protagonista de esta nueva era, no tendrá tareas repetitivas y autómatas. El trabajo en equipo o los equipos de trabajo, así como la comunicación que se establece entre ellos, define la cara humana del cambio que se está produciendo (Galpin, 1998). El “valor” vendrá establecido por su capacidad de empleabilidad, es decir, la capacidad de tomar decisiones y dar respuestas adecuadas, ante problemas nuevos en contextos imprevisibles. Se toman como referencia las competencias tanto en el ámbito de las actitudes, como de las aptitudes.

Actualmente, en las empresas donde el valor del conocimiento de los empleados toma su punto más álgido, se le añade la capacidad de emprendimiento, es decir, aquel empleado que además de creativo, es proactivo, esto hace que aumente aún más, el valor de su conocimiento, generando él mismo más capital humano dentro de la empresa. Es una parte de la gestión por competencias (Brunet, 2005; Torres, 2001), ver figura 1.3.



Figura 1.4.: La gestión empresarial y sus referentes



La inteligencia intelectual y al inteligencia emocional se dan de manera integral en cada individuo, y se reflejan de manera colectiva en el grupo, que a fin de cuentas, es el capital humano de una empresa y repercute en las relaciones laborales. Por esta razón, los responsables de los departamentos de recursos humanos de las empresas, tienen en cuenta estas variables externas, aunque superan, lo que serían las relaciones estrictamente productivas. La inteligencia emocional repercute, en la organización y en las relaciones laborales. Es la visión de empresa como un ser vivo, como un organismo (Sutil, 2014). Así pues, TIC, innovación, desarrollo, conocimiento, talento, empleabilidad y emprendimiento definen las nuevas relaciones laborales e influyen en el diálogo social entre fuerza laboral y la empresa. De la misma forma, la formación ha pasado a ser un aspecto fundamental en el organigrama empresarial, se recoge en algunos convenios de empresa, creándose comisiones de formación, aunque de manera restrictiva, en general las mayores reivindicaciones son en materia de salud laboral y de medio ambiente. En muchas empresas, sobre todo de en la gran empresa, se comienza a utilizar la expresión “formación del talento” como valor añadido a la empleabilidad y el emprendimiento del trabajador. (FTFE, 2005), algo muy importante a tener en cuenta y que sigue la perspectiva de la Estrategia Europea 2020.

La “Estrategia Europa 2020” establece como objetivos prioritarios conseguir una salida exitosa a la crisis actual y convertir a la Unión Europea en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social. Para lograrlo, el papel de las empresas es fundamental por la capacidad que tienen para generar crecimiento económico, crear empleo e innovar. La creación de valor, especialmente a través de bienes intangibles, sin duda, capitalizará la atención de las empresas en los próximos años.

En esta línea las empresas españolas son conscientes de que cada vez es más necesario apostar por un modelo empresarial competitivo. Por ello es importante investigar los efectos de la innovación, la formación, la capitalización o la internacionalización para mejorar los resultados de las empresas y su posición competitiva a corto y medio plazo. Hablamos de posición competitiva al referirnos a la capacidad de una organización de mantener sistemáticamente una determinada posición en el entorno socioeconómico; es decir, que la competitividad es la base del crecimiento empresarial.



Como bien indicaron las Cámaras de Comercio (2000) la empresa siempre ha desarrollado un cierto papel formativo independientemente de su tamaño. En un primer momento este papel se ha venido circunscribiendo a la asimilación de rutinas y técnicas preestablecidas y, sólo ocasionalmente, su papel formativo ha llegado a la modificación de procesos o de técnicas de trabajo. La gestión del conocimiento y la incorporación de nuevas técnicas organizativas refuerzan el papel de la empresa como agente formativo con independencia de que sus intervenciones tengan un carácter formal o que se integre en el propio proceso de producción. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la formación siempre ha estado vinculada al desarrollo, a la enseñanza y al aprendizaje, pero solamente desde que el conocimiento se ha vinculado al valor empresarial, se le reconoce su contribución a la mejora de la eficacia, “todo tipo de organización tiene que adaptarse y sobreponerse a tiempo, de forma flexible, a los cambios sociales, técnicos y económicos a fin de sobrevivir y obrar con eficacia” (Buckley y Caple, 1989: 1).

La relación entre productividad, resultados y competitividad es consecuencia de una formación “adecuada” pero esta coherencia tiene sus referentes en el componente pedagógico cuando se plantea una formación integral donde el componente humano, técnico y organizacional conviven y se desarrollan con el objetivo puesto en el beneficio de las personas, de las empresas y de la comunidad. Por lo tanto la formación afecta necesariamente a la forma de entender el aprendizaje de una organización, en nuestro caso, en su vertiente de empresa formadora, desde el momento que tiene presentes diagnósticos, estrategias, metodologías, principios de enseñanza-aprendizaje, utilización de recursos, perfil y competencias de los formadores y sistemas de evaluación. Todos estos componentes afectan a la gestión de las actividades formativas tanto en el ámbito individual, como grupal e institucional (Buckley y Caple, 1989).

En este escenario queda patente que la formación se hace necesaria para garantizar que las personas adquieran las competencias que exigen los nuevos entornos laborales y que están asociados con la cualificación y la recualificación pero también, con la capacitación para generar competencias nuevas cuando la situación lo requiere, de tal modo, que se promuevan rutinas y metarutinas desde las que se superen las necesidades específicas de un puesto de trabajo singular. En este aspecto, la competencia se proyecta más allá de la esfera personal y alcanza lo colectivo. Un punto de referencia para abordar este planteamiento lo tenemos que buscar en las



competencias clave dado que estas se refieren a la capacidad para resolver problemas, la capacidad de comunicación, el espíritu emprendedor, la capacidad para trabajar en equipo, la creatividad, la flexibilidad y sobre todo, la capacidad de autoformación” (Monclús et al., 2000: 233). La colaboración entre trabajadores a través de equipos y grupos de trabajo, dentro y fuera de la empresa, es una de las muchas estrategias que utilizan los departamentos de formación y desarrollo.

En la empresa formadora, la enseñanza-aprendizaje se produce en situaciones de trabajo en equipo, desde el momento en “que las personas aprenden las unas de las otras como consecuencia de trabajar juntas, en lugar de centrarse exclusivamente en el aprendizaje, se trata de dedicarse a ayudar a trabajar en colaboración y facilitar un aprendizaje continuo como parte de ese proceso” (Hart, 2014: 89). En cualquier caso, la mayoría de los directivos están de acuerdo en que lo fundamental es crear valor (Ghoshal y Bartlett, 1998) y la organización genera este valor añadido a través de la enseñanza y del aprendizaje. Las habilidades cambian y evolucionan, la actualización y la adquisición de otras nuevas (Byars y Rue, 1997), se llevan a cabo dentro de la propia empresa. En este entorno lo que se hace es gestionar la innovación, lo que implica, gestionar correctamente el talento individual y colectivo de la organización. En este sentido, si entendemos la innovación como la incorporación de nuevas ideas o métodos en la forma habitual en que se están haciendo las cosas en la empresa con la intención de mejorar su eficacia y/o su eficiencia debería ser la meta hacia la que las empresas deberían orientar sus estrategias si quieren mantener y mejorar su competitividad (Pereda y Berrocal, 1999: 92-93).

Por otro lado, las empresas se organizan para ser cada vez más flexibles. La adaptación y la diversificación les permiten ajustar su capacidad de atender a las demandas de los mercados globales pero también la comunicación en red de tal modo que se favorece el intercambio de conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y, por tanto, el incremento del saber. Aparecen así nuevas formas de cooperación donde la clave del éxito de estos procesos de cambio debemos buscarlas en el desarrollo de las capacidades de las personas que integran estas empresas pero también de las actitudes con lo que estaremos hablando de un cambio cultural. Lo que indica, que las organizaciones en la Sociedad del Conocimiento se transforman permanentemente (López y Leal, 2002: 46) como mecanismo de adaptación de ahí, que se pueda afirmar



que las empresas aprenden y emprenden apoyándose en la inteligencia y experiencia individual y colectiva.

Otro aspecto que es necesario mencionar es la calidad e iniciativa de los recursos humanos de la empresa, vinculadas a la competitividad de las empresas dónde además de la inversión en tecnologías, se encuentra el factor humano. El capital humano profesional es el más difícil de alcanzar por eso es tan importante la formación continua, como herramienta que permite a empresas y a trabajadores, obtener el éxito en el mercado laboral, como variable con capacidad de adaptación para actuar en un entorno cambiante. La formación continua en la empresa, es una actividad en la que se deben involucrar todos los agentes protagonistas y, pese a que la visión tradicional es la de que existen intereses opuestos, (competitividad para las empresas y promoción social para los trabajadores), lo cierto es no son, o no deberían ser incompatibles, sino que un funcionamiento equilibrado facilita el refuerzo de las partes implicadas (directivos y trabajadores).

La calidad, la eficacia y la eficiencia de la formación están vinculadas con el rendimiento, la productividad, la competitividad y los resultados empresariales. La empresa formadora ha de integrar la parte empresarial con la parte sociolaboral a través del componente pedagógico. En el caso de que se contrate la formación externa se ha de exigir “calidad a sus proveedores, así como exigir sistemas de formación que tengan en cuenta los criterios pedagógicos generales y específicos para dotar de verdadera eficacia a la formación”. El análisis, la cuantificación y la medición del impacto de la formación en el puesto u ocupación, como retorno de la inversión, hacen del capital humano un material intangible que da “valor” a la empresa.

Esta tesis doctoral pretende analizar el componente laboral, empresarial, normativo, en su vertiente pedagógica en la formación en la empresa, en términos de calidad, eficiencia y eficacia.

En un primer momento se llevar a cabo una revisión teórica de todos estos los ámbitos mencionados haciendo una revisión de la normativa que regula la formación para el empleo en general y específicamente la formación en la empresa, tanto en España como en Europa, y también en la vinculación normativa entre el sistema educativo y el sistema formativo.

**1**

A continuación se hará un recorrido por los modelos vigentes en Europa en los sistema de formación profesional para el empleo deteniendonos en el sistema español que se encuentra en un momento de cambio normativo fundamental y también la entidad que gestiona el sistema de formación de demanda o formación bonificada en las empresas, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo que pasará a llamarse Fundación Estatal para la Empleo, otro capítulo importante es conocer la gestión empresarial en el campo de los recursos humanos y las estrategias que enmarcan los objetivos formativos en la empresa para pasar a continuación a analizar y hacer un repaso de cómo se está tratando en la teoría la gestión de la formación en las empresas en su componente pedagógico.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.

**FORMACIÓN LABORAL
DESDE EL MARCO POLÍTICO**





CAPÍTULO 2.

FORMACIÓN LABORAL DESDE EL MARCO POLÍTICO

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 65 |
| 2.1. Antecedentes | 67 |
| 2.2. Normativa estatal | 79 |
| 2.3. Normativa del sistema educativo | 92 |
| Reflexiones y síntesis | 96 |



INTRODUCCIÓN

Como se vio en capítulos anteriores, la globalización de la economía, la sociedad del conocimiento, y la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como instrumento de dicha sociedad, introducen cambios decisivos en las necesidades de cualificación de la población activa. La mayor competencia nacional y empresarial derivada de nuevos mercados, con cambios tecnológicos rápidos y ventajas competitivas basadas en activos intangibles o conocimientos requieren capacidad de adaptación que se traslada al sistema educativo y al entorno profesional. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en su estudio *Futuras necesidades de Cualificación en Europa. Previsión a medio plazo* (2008) prevé que, debido a los cambios tecnológicos, se demandarán cada vez más cualificaciones medias y altas. Es por lo tanto necesario mejorar la capacidad de la educación y de la formación para responder a estas demandas que vienen establecidas por los cambios en los mercados y en la Sociedad. En el ámbito de la educación y de la formación habrá también que adaptar regularmente los contenidos, las infraestructuras y los métodos pedagógicos y andragógicos.

La Organización para la Cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) en su publicación *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for education and learning* (2004) considera la posesión de competencias una nueva forma de competir (moderna divisa internacional) de las economías del siglo XXI. La dotación del capital humano de una sociedad y que forma parte de su sistema productivo está compuesto por individuos relacionados colectivamente y dotados de conocimientos, capacidades laborales y actitudes o valores socialmente admitidos. Estos tres elementos se adquieren por vía de la formación reglada o de la formación informal. La inversión en formación y la actualización de la competencias de los individuos –sean trabajadores o no- son un requerimiento de la evolución de los mercados y de las sociedades. El actual modelo productivo necesita un sistema de formación basado en la calidad, cuyo objetivo sea el acceso y el mantenimiento al empleo, de manera que se integren la capacidad personal con la competencia profesional de los trabajadores y, todo ello, desde una perspectiva de innovación, cambio y generación de valor o competitividad. Es decir, se requiere capacidad de adaptación a un mundo cada vez más complejo económicamente y donde



2

el acceso a información y su conversión en conocimiento tiene grandes repercusiones en el ámbito social, sobre el empleo, en la educación y en la formación.

La cualificación de la población activa –empleada o no- adquiere máxima relevancia en la Sociedad del Conocimiento y de la Información debido a la rapidez del cambio tecnológico y del desfase de las bases de conocimiento. Junto con la cualificación -acreditada formalmente en certificados y títulos- son esenciales las competencias profesionales y laborales que permiten adaptar los conocimientos a la realidad práctica de los puestos de trabajo. Cualificación y competencia se convierten en dos elementos claves para conformar el espacio educativo y formativo de la fuerza laboral y se consideran tan importantes como las cualificaciones académicas (Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional para el periodo 2011-2020, versión de 7 de diciembre de 2010). Sirva como ejemplo que seis millones de jóvenes están en desempleo en Europa, mientras que la red Eures oferta más de dos millones de ofertas de empleo y un tercio de los empresarios no consigue encontrar personal con las competencias necesarias, lo cual demuestra que existe un déficit de cualificaciones en Europa. En el ámbito internacional, el enfoque por competencias está implantado tanto en educación como en formación profesional siguiendo el modelo anglosajón (Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Finlandia, Noruega) Así, este es el enfoque que impera en la actualidad en los sistemas educativos, que se centran en el desarrollo de las competencias y en el análisis del papel de la educación en su desarrollo y evaluación (Cedefop, 2004; LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013; RD 35/2007; RDL 4/2015).

En este capítulo se analiza este proceso de transformación que se está produciendo en los sistemas de educación y formación para el empleo para adecuarlos a las competencias, primero desde la perspectiva europea y, posteriormente, en España desarrollando el contexto y la regulación existente para la formación para el empleo, actualmente en vías de reforma legislativa en nuestro país.



2.1. ANTECEDENTES

El proceso de integración regional que supone la Unión Europea para España y los otros 28 Estados miembros implica el desarrollo de políticas, decisiones de la Comisión y reglamentos que permitan. Esta armonización ha requerido la consecución de las libertades comunitarias de circulación de capitales, bienes y servicios y ciudadanos; es decir, de los factores de producción que facilitan tanto la movilidad laboral y el ejercicio profesional como de los ciudadanos. Para homogeneizar las cualificaciones y evitar diferencias injustificadas que limiten la libre movilidad del capital humano surge la necesidad de emitir directrices comunes para el mundo de la formación reglada y de la formación continua y para el empleo. Además, las directrices europeas en formación y en empleo están dirigidas a lograr la cohesión social, la inclusión, la competitividad y el pleno empleo, así se recoge en la publicación de la Unión Europea, *Comprender las políticas de la Unión Europea* (2014). De esta manera, se reducen diferencias entre los Estados miembros de la Unión y se genera crecimiento económico y prosperidad social.

El Acta Única Europea (1986) promovió la construcción de un mercado interior común y se establecieron normas comunes en el ámbito social. Por primera vez, en el Tratado de Roma se incluyó un nuevo Título V dedicado a la “Cohesión Económica y social” en un proceso que culminaría en el año 1989 con la aprobación de la Carta Social. A partir de este momento, las directrices europeas se irán ampliando a través de diversos Tratados y Cumbres del Consejo de Europa para incluir tanto temas sociales como laborales.

La libre circulación de los trabajadores y el desarrollo del mercado único europeo han obligado a un gran número de sectores a realizar fuertes ajustes estructurales de manera que, tanto las empresas como los trabajadores, han tenido que hacer frente a profundas reestructuraciones económicas y tecnológicas, en un marco en el que la competitividad de las empresas se configura como uno de los motores del crecimiento económico y del mantenimiento y la generación del empleo. El objetivo que se plantea la Unión Europea es mejorar el nivel de vida y garantizar la protección social por vía del mantenimiento de la competitividad de los Estados miembros dentro de una Sociedad del Conocimiento. Por esta razón, el Consejo Europeo de Luxemburgo puso en marcha en noviembre de 1997, la Estrategia Europea del Empleo (EEE), por la



que se amplían los programas del Fondo Social Europeo (FSE) incluyendo un nuevo capítulo sobre educación y formación profesional. Así, las medidas que favorecen la inversión en la cualificación de los trabajadores se configuran como políticas activas que están en estrecha relación con las de empleo. Así lo señalaba la Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas de 5 de junio de 1989 sobre formación profesional permanente que perfiló las funciones principales de la formación continua como son, la adaptación permanente a la evolución de las profesiones y los puestos de trabajo, el facilitar la promoción social de los trabajadores y, finalmente, una función preventiva para superar las dificultades que deben afrontar los sectores y las empresas en curso de reestructuración tecnológica.

Ante los retos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento, los países miembros de la Unión Europea deciden en la Cumbre de Lisboa (2000) que para el año 2010, la economía europea debe “*convertirse en la economía más competitiva del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y con mayor cohesión social*”. Todos los Estados coincidieron en señalar que las claves para conseguir este objetivo estaban en la educación y en la formación lo que hacía necesario transformar los sistemas educativos y de Formación Profesional para el empleo. En el proceso de Copenhague (2002), siguiendo los objetivos marcados en Lisboa, se concibe la formación profesional de manera integral. La estrategia 2020 define como objetivo prioritario que en un mundo en transformación, la Unión Europea posea una economía inteligente, sostenible e integradora con altos niveles de empleo, productividad y cohesión social, de manera que en 2020 se alcancen objetivos concretos en cada Estado miembro. En su marco de cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, la Education and Training 2020 (ET2020), plantea entre otros objetivos que el 15% de los adultos participe en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, en el documento *Rethinking Education* de noviembre de 2012 la Comisión Europea animaba a los Estados miembros de la Unión a tomar medidas destinadas a garantizar que los jóvenes desarrollen las capacidades y competencias necesarias para el mercado de trabajo. En otras propuestas se destaca la necesidad fomentar la formación dual, alinear la formación profesional con las necesidades de desarrollo económico del territorio, flexibilidad del sistema para responder a nuevas necesidades de habilidades y capacidades y reforzar los lazos entre empresas e instituciones de formación (COM, 2012: 669). La figura 2.1 detalla estas interrelaciones.

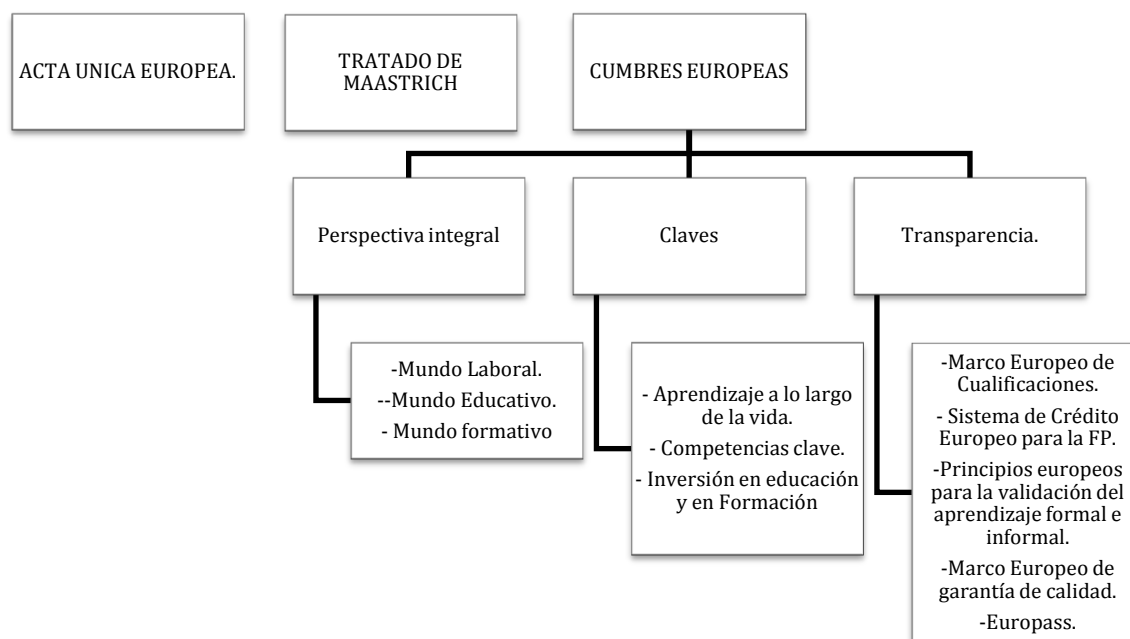


Figura 2.1. Filosofía de la política de educación y formación en la Unión Europea. Elaboración propia.

Con esta finalidad, se promueve el diseño de marcos formativos basados en las cualificaciones profesionales, tomando como referencia la gestión por competencias para que los individuos den respuesta, se adapten, accedan y se mantengan en un mercado laboral competitivo y abierto. Las políticas formativas en la educación reglada, que en el ámbito de la educación superior ha supuesto Bolonia, plantean la aplicación de los principios de desarrollo de competencias laborales y conocimientos. En el ámbito de la formación profesional, su mayor vinculación con la empresa, conlleva el desarrollo de prácticas laborales obligatorias y de formación dual de manera que los aspectos tácitos e intrínsecos al puesto de trabajo sean parte de las competencias adquiridas por un titulado. Ahora bien, el sistema basado en las competencias y cualificaciones y recualificaciones de la fuerza laboral exige tomar en consideración a aquellos trabajadores que, sin haber alcanzado una titulación, poseen capacidades que les permiten desempeñar satisfactoriamente un puesto de trabajo y cuyo proceso de adquisición ha sido la experiencia laboral. Para ello, se establecen mecanismos de acreditación de dichas competencias dentro de la política de formación.

En este sentido, la Unión Europea y cada uno de los Estados Miembros, definen y dirigen desde un marco político orientado a satisfacer las necesidades de capital humano de las empresas, el sistema de formación y empleo, que mejor se adapte



a su sociedad pero con una vinculación directa en la educación, cuyo pilar base será la Formación Profesional y la Educación Superior reguladas en su Sistema Educativo. El marco común europeo ha de contribuir a la mejora de la calidad en la EFP y a elevar el grado de transparencia y coherencia entre Estados miembros en el desarrollo de sus políticas de EFP, promoviendo la confianza mutua, la movilidad de los trabajadores y las personas que participan en los procesos de aprendizaje y el aprendizaje permanente como se recoge la Recomendación 2008/C111/01/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE). La figura 2.2 muestra estas interrelaciones.



Figura 2.2. Unión Europea y Estados Miembros: Interrelación. Elaboración propia.

En una Unión Europea con objetivos comunes puestos en el crecimiento y en el desarrollo de calidad de una sociedad basada en el conocimiento y la innovación a través de las nuevas tecnologías (COM, 2006: 502 final) es necesario que los ciudadanos se formen a lo largo de toda su vida de una forma permanente. El *life long learning* (LLP) como Programa de Aprendizaje Permanente entre 2007-2013 fue establecido por el Parlamento Europeo y del Consejo (Decisión No.1720 / 2006 / CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006) y fue diseñado para permitir a las personas, en cualquier etapa de su vida se formasen, así se les estimulaba a desarrollar experiencias de aprendizaje y se planteaba como motor para el desarrollo de la educación y la formación en Europa. En la práctica este programa estaba dotado de casi 7000 millones de euros y con él se financiaron una serie de intercambios, visitas de estudio y actividades de networking entre 2007-2013. Actualmente las actividades de LLP continúan bajo el nuevo programa Erasmus Plus



(2014-2020). En este escenario la formación inicial se plantea como un elemento fundamental para sentar las bases de una formación con perspectiva de continuidad que se proyecta al futuro.

Este planteamiento también se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo de educación, BOE N° 106 de 04/05/2006) al considerar que la educación es un *aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida* (art.1.d). La OCDE (2004) también venía incidiendo en este enfoque desde el momento que presentaba la educación como una comunicación organizada que está diseñada para producir aprendizaje. En la terminología que se utiliza se entenderá lo siguiente:

- *Comunicación*: Involucra la transferencia de información (mensajes, ideas, conocimiento, estrategias, etc.) entre dos o más personas.
- *Comunicación Organizada*: Es aquella que se planea en un modelo o patrón, con propósitos establecidos o programas de estudios. Esto debe involucrar a una agencia o medio educativo que organice la situación del aprendizaje, así como a los maestros que estén empleados (incluyendo voluntarios no pagados) para organizar conscientemente esta comunicación.
- *Comunicación Sustentada*: Es aquella que tiene los elementos de duración y continuidad como parte de la experiencia en el aprendizaje.
- *Aprendizaje*: Es tomado como cualquier cambio en el comportamiento, información, conocimiento, entendimiento, actitudes, habilidades o capacidades, las cuales sí pueden ser retenidas, pero no pueden ser atribuidas al crecimiento físico o al desarrollo de patrones de comportamiento o conducta heredados.

Para Oriol Homs (2009) la formación es una actividad a través de la cual las sociedades modernas trasladan el conocimiento basado en un aprendizaje basado en la historia cultural y tecnológica acumulada por la sociedad. Este traspaso de conocimiento influye en la productividad humana a lo largo del tiempo, al ser un conocimiento organizado. Si bien, la educación es un fin en sí misma, la formación permite poner en práctica como forma de vida y subsistencia los conocimientos adquiridos. Por ello, es necesario que en el ámbito de Europa se desarrollen entornos cooperativos entre la educación formal y no formal, en la educación permanente.



La educación y la formación juegan y jugarán un papel fundamental ante los retos de las TIC y de la globalización. Por tanto, la recualificación y cualificación del capital humano a través del aprendizaje permanente supone el crecimiento económico y social, una economía y una sociedad encaminadas hacia el empleo. En esta línea, las políticas europeas y nacionales deben reforzar la educación y la formación profesionales (Comunicado de Helsinki 2006) en educación básica, fomentando el espíritu empresarial y la empleabilidad, así como sentando las bases del aprendizaje continuo; en la formación profesional transmitiendo las competencias pertinentes en el mercado de trabajo (empleabilidad y prácticas laborales), en la fuerza laboral facilitando su movilidad y el reconocimiento de lo aprendido a través de la formación y de su experiencia laboral; en el entorno laboral, adaptando la cualificación de su fuerza laboral constantemente a la demanda de competencias del mercado laboral.

Las directrices para el empleo de 2005 a 2008 aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005 también instaban a adaptar los sistemas de educación y formación para responder a los nuevos requisitos en materia de competencias mediante una determinación más precisa de las necesidades profesionales y las competencias clave en el contexto de los programas de reforma de los Estados miembro. Para ello, se debe potenciar el dialogo social y la relación entre el sistema educativo y la formación profesional (Pérez-Bustamante, 2015).

Así pues, según las Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de Educación y Formación Profesionales, EFP (Bruselas, 5 de diciembre de 2008 (10.12); OR. 16459/08. Comunicado de Burdeos 2008) las líneas de actuación deberían ir dirigidas a:

1. Implantar a nivel nacional y a nivel europeo los instrumentos y dispositivos de cooperación sobre Educación y Formación Profesionales (EFP).
2. Desarrollar los vínculos entre educación y formación profesionales y el mercado laboral.

Para la Unión Europea del siglo XXI, el conocimiento, el emprendimiento y la innovación deben convertirse en los motores del progreso económico incidiendo así en el crecimiento del empleo. En esta línea, se defiende la educación y el capital humano como factores básicos para el crecimiento económico y se establece como objetivo



2

primordial de los países de la Unión Europea la necesidad de mejorar la calidad, la equidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación (COM/2006/481 final). La movilidad de los trabajadores se facilita y promueve a través de la transparencia de las cualificaciones adquiridas en los diferentes subsistemas y Estados y con el reconocimiento mutuo de los títulos emitidos por los sistemas educativos de otros Estados.

Desde el Consejo Europeo de Barcelona 2002, se establece que todos los Estados miembros de la Unión han de seguir los objetivos establecidos en el Consejo de Lisboa de 2000 para los sistemas de educación y formación profesional, implicando: primero, hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad (afectando tanto a la posibilidad de que un trabajador se pueda formar como a que tenga voluntad de hacerlo) y establecer las competencias clave; segundo, desarrollar la educación a todos los niveles: escolar, formación profesional y superior; y tercero, mejorar la equidad en educación y formación de manera que se fomente la empleabilidad.

Así, los principios que han de guiar la dimensión de una Europa basada en el conocimiento y en la información son la flexibilidad, la creatividad, la innovación y la formación permanente, la revisión de competencias en constante adaptación, la innovación, la orientación y el asesoramiento en la formación a lo largo de la vida, la posibilidad de movilidad y el reconocimiento de las cualificaciones así como la calidad y la modernización de los sistemas educativos y formativos (COM/2010/2020 final).

Para poder alcanzar un mercado único del factor trabajo y, además, fomentar la transparencia de las cualificaciones –pudiendo ser certificadas y estando por lo tanto acreditadas en los diferentes Estados-, la Unión Europea pone al servicio de los Estados miembros unos principios e instrumentos comunes cuyo objetivo es proporcionar una dimensión internacional europea más sólida para el desarrollo de los sistemas nacionales de FP. Estos instrumentos son:

- *El Marco Europeo de las Cualificaciones (MEC) (EQF)*. Una herramienta común europea de referencia que sirve como dispositivo de traducción entre diferentes sistemas de educación y formación y sus niveles mejorando la transparencia, comparabilidad y portabilidad de las cualificaciones en Europa y promoviendo la movilidad de los trabajadores y educandos y facilitando su aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2014)



2

- *El Sistema de Crédito Europeo para la Formación Profesional (ECVET)*. Un sistema cuyo objetivo es facilitar la validación, el reconocimiento y la acumulación de competencias y conocimientos relacionados con el trabajo, adquiridos durante una estancia en otro país o en diferentes situaciones. Sistema que debe crear un marco técnico de descripción de las cualificaciones en términos de unidades de resultados de aprendizaje, e incluye procedimientos de evaluación, transferencia, acumulación y reconocimiento (Comisión Europea, 2014).
- *El Marco Común de Garantía de Calidad (CQAF)* se convierte así en el instrumento de referencia para ayudar a los Estados miembros de la Unión a fomentar y supervisar la mejora permanente de sus sistemas de EFP sobre la base de parámetros comunes europeos, y desarrolla el Marco Común, que constituye su punto de partida. El Marco debe contribuir a la mejora de la calidad en la EFP y a elevar el grado de transparencia y coherencia entre Estados miembros en el desarrollo de sus políticas de EFP, promoviendo la confianza mutua, la movilidad de los trabajadores y las personas que participan en los procesos de aprendizaje y el aprendizaje permanente (DOCE, 2009/C 155/01)
- *El Europass*. Un portfolio de cinco documentos contiene las descripciones de todos los logros adquiridos por su titular a lo largo del tiempo en materia de aprendizaje, cualificaciones oficiales, experiencia laboral, aptitudes y competencias. Incluye el pasaporte de lenguas según el marco común de referencias lingüísticas y el pasaporte europeo de competencias que ayuda a su titular a construir un inventario personal y modular de sus competencias y cualificaciones (Comisión Europea, 2014).
- *La clasificación multilingüe de Aptitudes, competencias cualificaciones y profesiones europeas (ESCO)*. Un sistema que identifica y categoriza las aptitudes y competencias, cualificaciones y ocupaciones pertinentes en el mercado de trabajo y la educación y formación en la Unión Europea a través de la descripción de perfiles ocupacionales que ponen de manifiesto las relaciones entre ocupaciones, aptitudes, competencias y cualificaciones (Comisión Europea, 2014).

Los Principios Europeos para la validación por los Estados miembros de la Unión del aprendizaje formal e informal se convierten en medidas para garantizar el derecho de los ciudadanos a demostrar lo que han aprendido al margen de la educación y la formación formales, y poder aprovecharlo en sus vidas profesionales y en su



2

aprendizaje posterior. Así, se entiende como aprendizaje formal *el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.* Y como aprendizaje informal se entiende *el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).* (Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 COM, 2001: 678 final)

En este contexto también se ha de tener en cuenta la vinculación de la educación y la formación profesional con la educación superior pues ambas han de ser complementarias y deben existir pasarelas entre ambos sistemas formativos, aun reconociendo sus diferencias. Dentro de esa transparencia y directrices comunes europeas, cobra todo su sentido la figura del Europass dado que permite certificar la calidad y así validar la educación formación y no formal. De esta manera, se entiende que los lugares de trabajo, las empresas y otras organizaciones, y no solamente los centros de formación, son lugares de aprendizaje validables. A través del diálogo social, los interlocutores sociales pueden desarrollar y definir todo un marco de competencias y de cualificaciones que se orienten hacia ese aprendizaje permanente adecuado a la realidad del mercado laboral, profesional y social. Para ello, en aras de esa cooperación y de un reconocimiento de competencias y cualificaciones, de manera que se cumplan los principios de transparencia, validación y compatibilidad, es necesario establecer un marco común europeo de referencia. Y esto es lo que se va a establecer como una de las directrices básica europeas en la Resolución del Consejo de 2002 sobre el fomento de la cooperación europea en materia de educación y de Formación Profesional.

La relación con el mercado laboral entre los sistemas de Formación Profesional y los estudios superiores debe permitir el desarrollo de competencias y de conocimiento. El programa Erasmus plus para el período 2014-2020 financiado por la Comisión Europea pretende facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países participantes apoyando así los esfuerzos de los países por utilizar de forma eficiente el potencial del capital humano y



2

social europeo confirmando el principio de aprendizaje permanente vinculado con el aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación y la formación y juventud (programa Erasmus+ 2014). El programa recoge múltiples previsiones en el sistema de educación de la formación profesional y FP y, entre ellos, el reconocimiento de los estudios desarrollados en la movilidad de estudiantes de FP a través del ECVET, sistema de transferencia de créditos semejante al ECTS de educación superior. En España, debido a la transferencia de las competencias en materias educativas a las Comunidades Autónomas y el control que realizan estas sobre los títulos de formación profesional, se está dificultando dicha movilidad por inexistir reconocimientos académicos, como otrora aconteciera con el programa Erasmus en Universidades; si bien, la autonomía de la que gozaban las Universidades promovió la búsqueda de soluciones rápidas. El programa Erasmus plus, también recoge la posibilidad de desarrollar prácticas laborales en empresas para titulados y estudiantes universitarios y de FP en el año siguiente a la culminación de sus estudios.

Se potencia así una dimensión formadora para la empresa, tanto por vía del reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral, como por vía de la formación dual de los estudiantes y sus prácticas. Esto implica que se van a necesitar nuevas herramientas metodológicas y nuevos recursos didácticos y capacidades para evaluar los procesos de aprendizaje. La flexibilidad y adaptación de la sociedad del conocimiento también hace que las empresas se adapten pedagógicamente a los estilos de aprendizaje de la fuerza laboral y, en todo ello, se tienen cuenta en las políticas de formación de la Unión Europea (Consejo de Bruselas de 2004). De esta manera, surge la necesidad no solamente de formar a la fuerza laboral y demandantes de empleo o participantes en la garantía juvenil, sino también de formar a los profesores y formadores en empresa, quienes han de actualizar sus competencias pedagógicas.

La Unión Europea al plantear el aprendizaje permanente como clave de todo el proceso de formación revitaliza la importancia de generar una serie de competencias clave para poder ejercer ese aprendizaje a lo largo de la vida. (Recomendación de la Comisión 2006/962/CE 2006). Así, *“las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y*



desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).

En el marco de referencia que se comenta, se establecen ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión cultural. En común a las ocho competencias se encuentra: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Recomendación de la Comisión 2006/962/CE 2006).

En año 2010 la Comisión en las Orientaciones para las políticas de los Estados miembros de la Unión (DOCE L308/49.24/11/2010) establece dos orientaciones relacionadas con la formación y el empleo la orientación número 8, dirigida a promover la productividad y la capacidad de inserción profesional, facilitando los conocimientos y las competencias adecuadas para responder a las demandas actuales y futuras del mercado laboral. La orientación número 9, con el objetivo de mejorar la calidad y los resultados de los sistemas educativos y de formación en todos los niveles e incrementar la participación en la enseñanza superior o equivalente.

En conclusión, la tendencia que marca la Unión Europea es que el objetivo que se han de plantear y sobre el que han de dirigir sus políticas los Estados miembros es el de lograr “sistemas educación y de formación más abiertos y pertinentes, especialmente mediante la aplicación de marcos de cualificaciones nacionales que permitan itinerarios flexibles de aprendizaje y el establecimiento de asociaciones entre el mundo laboral y el mundo de la educación y de la formación” (2010/707/UE).

En esta línea se legisla también en España, y a través del sistema de Cualificaciones y de la Formación profesional, se busca garantizar la correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo. Para favorecer esa transparencia en las cualificaciones, como ya se comentó, y también para facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos en el mercado de trabajo y el empleo.



2.2. NORMATIVA ESTATAL

Para entender el contexto actual de la Formación para el Empleo y su marco regulador en España, es preciso analizar esquemáticamente su evolución desde el Acuerdo Económico y Social de 1984 (AES) hasta la propuesta de reforma de 2015. La figura 2.3 recoge los programas más relevantes de este proceso que refleja la progresiva toma de conciencia para los agentes sociales y los gobiernos del valor estratégico de la formación para las empresas; la convicción de que la mejora de su posición competitiva está directamente relacionada con el nivel de cualificación de la mano de obra y la necesidad de contribuir al desarrollo profesional y social de los trabajadores.

Estos fueron los factores decisivos en el proceso de diálogo social que culminaron con la firma de los Acuerdos Marco de 1993 que se han ido renovando hasta los IV Acuerdos Nacionales de FP, del año 2015 cuando la publicación de la ley de Formación para el Empleo regule todo el sistema. Estos acuerdos dan legitimidad al proceso normativo de financiación de la formación continua en España. El Acuerdo Económico y Social de 1984 recoge diversas inquietudes que los agentes sociales compartían en relación a las debilidades del mercado de trabajo español, entre las que figuraba ya, la brecha existente entre las cualificaciones profesionales y las necesidades reales de mano de obra de las empresas. La falta de sintonía entre la oferta de la formación y la demanda del mercado de trabajo se traducían y traduce en un obstáculo en términos de competitividad para las empresas en particular, pero también para la sociedad en general, al suponer un lastre para el crecimiento de la economía y para la generación y el mantenimiento del empleo. Baste señalar que en España, en el curso 2014/2015 el coste medio de un curso de educación secundaria ascendía a 8.122 euros y de un curso de educación superior ascendía a 10.088 euros frente a la media de 6.837 y 9.947 de los 28 países de la Unión Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Cantidades que multiplicadas por los 793.034 estudiantes que cursaban estudios de formación profesional deben ser capturadas por la empresa pues, socialmente, no tiene sentido prescindir de esta inversión. Los Acuerdos propugnan entonces la regulación y la financiación del sistema, como se regula en el Real Decreto 1/1985, de 5 de enero, sobre cotización a la Seguridad Social, Desempleo, Fondo de Garantía Salarial, Formación Profesional y Fondo de Solidaridad para el Empleo en 1985).



2

El Acuerdo también contempla la creación del Consejo General de la Formación Profesional que tendrá entre otros objetivos elaborar el I Programa Nacional de Formación profesional. Mediante el Acuerdo del Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993 (BOE de 10/03/1993) se aprobó el Primer Programa Nacional de Formación Profesional, cuyo objetivo fundamental era la renovación de las ofertas de formación profesional a partir de los estudios sectoriales realizados por el Instituto Nacional de Empleo (INEM) en colaboración con el Ministerio de Educación y los agentes sociales. De este objetivo se desarrolla un catálogo de títulos de Formación Profesional Inicial/Reglada y un repertorio nacional de certificados de profesionalidad para la Formación Profesional Ocupacional. El citado primer programa preveía ya la necesidad de impulsar la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones. El programa incide en la transparencia de las acreditaciones para que realmente se facilite la movilidad de todos participantes en el proceso formativo y laboral. Esta transparencia da fiabilidad a las acreditaciones al asegurar su calidad, e impulsa y dignifica, los estudios de formación profesional.

El Programa también preveía la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), que sería desarrollado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. El INCUAL es un el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, atribuyó al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. El órgano rector del INCUAL será el Consejo General de Formación Profesional, aunque dependerá orgánicamente de la Secretaría General de Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), según lo fijado en el Real Decreto 1553/2004, de 20 de junio.

En 1990 se publicará la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (BOE núm. 238, de 4 de octubre) donde se concebirá la formación profesional como un único sistema del que han de formar parte los diferentes subsistemas gestionados entonces aisladamente por los Ministerios de Educación y de



Trabajo con el objetivo de facilitar la vinculación entre el mundo educativo basado en la formación reglada y el mundo laboral y del empleo basado en la formación no formal y

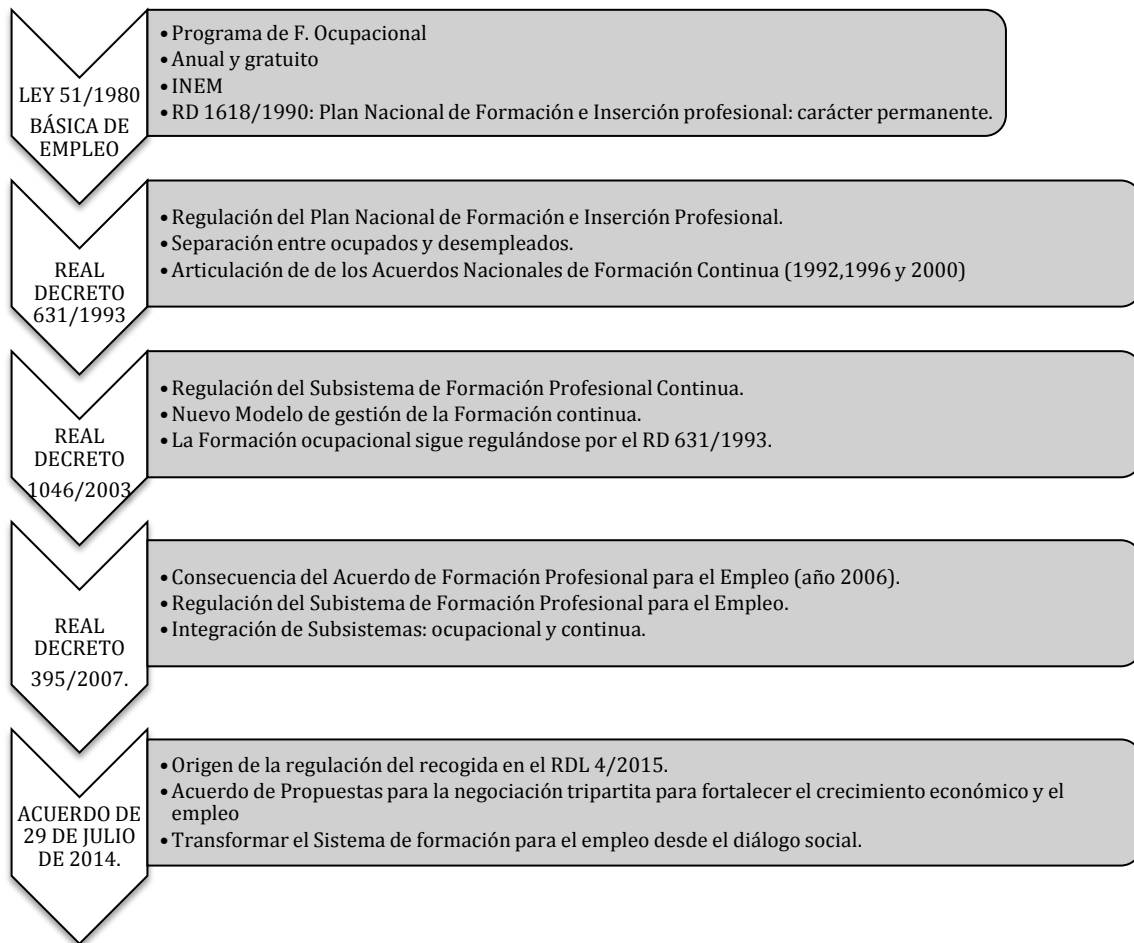


Figura 2.3. Evolución de la Formación y el marco regulador para el empleo en España.
Elaboración propia

de otorgar un mayor valor social a los estudios de formación profesional en España.

El Real Decreto 631/1993, regulador del Plan de Formación e Inserción profesional (Plan FIP) (BO núm. 106, de 4 de mayo de 1993), reordena las acciones emprendidas en el seno de este Plan orientándolo de un modo más concreto hacia la reinserción profesional de las personas en situación de desempleo.

Mientras, desde el año 1993 la formación y la recualificación o reciclaje profesional de los trabajadores ocupados se regulaba a través de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua (ANFC), suscritos entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, y el Gobierno. La finalidad de estos acuerdos era la de conectar la oferta de formación con las necesidades reales de



2

calificación que requieren las empresas y los trabajadores. Con objetivos predefinidos por el Consejo de las Comunidades Europeas se pretendía promover el desarrollo personal y profesional de los trabajadores; mejorar la competitividad de las empresas; adaptarse a los cambios tecnológicos y a las nuevas formas de organización del trabajo y propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.

En este contexto lo que realmente va a cambiar y dar un rasgo distintivo a la formación continua en España, promoviendo un modelo paritario e innovador, será el I Acuerdo donde *“el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales firmantes convienen a partir del 1 de enero de 1993, de la vigente cuota de Formación Profesional (0,70% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales), afectar un 0,60% a la formación de los desempleados y un 0,10% a la financiación directa de las acciones formativas de los trabajadores asalariados, tanto del sector público como privado, excluidos los pertenecientes a la Administración Pública, que se desarrollen conforme a lo establecido en el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua”* (Art.1. Acuerdo Tripartito de Formación Continua). Gracias a este Acuerdo se aumentará la cuantía dedicada a formación de 0,22% (Real Decreto 1/1985, de 5 de enero, sobre cotización a la Seguridad Social, Desempleo, Fondo de Garantía Salarial, Formación Profesional y Fondo de Solidaridad para el Empleo en 1985) a 0,70% y se fijará su distribución entre los diversos colectivos afectados, que no estaba previamente establecida. Posteriormente, en el II, III y IV Acuerdos se irá concretando su distribución (II ANFC: 0,35% para ocupados- se detrae un 0,05% para nuevos colectivos- y 0,30% para desempleados; III ANFC: 0,35% para ocupados y 0,30% para desempleados y en los IV ANFC: 50% para ocupados y 50% para desempleados).

La Tesorería General de la Seguridad Social recaudará el 0,70% y el INEM lo transferirá el 0,10%, al Ente Paritario Estatal, Fundación para la Formación Continua en la Empresa (FORCEM), que se transformó en Fundación Tripartita y ahora Fundación Estatal para la Formación en el Ámbito Laboral. Esta previsión del I Acuerdo Nacional supuso que España fuera el primer país europeo que, a través de la aportación de empresarios y trabajadores, financiara la formación de ocupados y desempleado y también de los empleados públicos, ya que de las cuantías de las cuotas, se asigna una cuantía a la formación de los empleados de las Administraciones Públicas (el 15 de



septiembre de 1994 se firmó el I Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas entre la Administración y los sindicatos. Este Acuerdo afecta a los empleados públicos dependientes de todas las Administraciones Públicas con lo que se cumplen las previsiones establecidas en el Art.83.3 del Estatuto de los Trabajadores y el Capítulo III de la Ley 9/1987, de 12 de junio), en cuya gestión no participa la FORCEM. Sirva a modo de ejemplo la distribución de la cuota en los I ANFC, que se puede ver en la figura 2. 4

| | Porcentaje de la cuota | Fondos Administración Pública | Cuota de Formación ¹ | Minoración de remanentes ejercicios ant. | Ingresos ² |
|--------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------|
| Ejercicio 93 | 18.454,66 | -- | 18.454,66 | -- | 18.454,66 |
| Ejercicio 94 | 36.425,16 | -- | 36.425,16 | 7.571,63 | 28.853,53 |
| Ejercicio 95 | 51.048,16 | 5.000,00 | 46.048,16 | 2.341,89 | 43.706,27 |
| Ejercicio 96 | 59.586,36 | 6.300,00 | 53.286,36 | 6.010,11 | 47.276,25 |
| Total | 165.514,34 | 11.300,00 | 154.214,34 | 15.923,63 | 138.290,71 |

Figura 2.4. Fondos transferidos del INEM en millones de pesetas. Fuente: FTFE

Con la firma del I ANFC por parte de las organizaciones empresariales CEOE (Confederación Española de Organizaciones Empresariales) y CEPYME (Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa) y a las organizaciones sindicales CCOO Comisiones Obreras) y UGT (Unión General de Trabajadores) con la adhesión posterior de CIG (Confederación intersindical Galega), se plantea un objetivo muy ambicioso: poner en marcha estrategias formativas que contribuyan de modo decisivo a mejorar la cualificación de los recursos humanos de las empresas y sean, al mismo tiempo, un elemento de promoción profesional y social de los trabajadores.

La institucionalización paritaria de la formación continua y las sucesivas reformas legislativas que tienen lugar, surgen del debate sobre la necesidad de establecer mayor vinculación entre la realidad productiva de las empresas y los diferentes sistemas de formación. Este Acuerdo Nacional, complementa la ya mencionada reforma del sistema Educativo mediante la LOGSE, ya que la formación inicial es donde se han de adquirir las competencias clave para el acceso a la formación permanente y a lo largo de la vida. Siguiendo las directrices europeas, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional (BOE núm. 147, de 20/06/2002) tendrá por objeto “la ordenación de un sistema integral de



2

formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas” requiriendo así el desarrollo del sistema de formación continua desde una perspectiva integradora para los subsistemas de formación profesional, en términos de cualificación y acreditación, facilitando la transparencia entre los subsistemas de formación continua, ocupacional y el sistema educativo.

- Es importante reseñar que hasta 1993, el Sistema de Formación Profesional estaba integrado por dos subsistemas: la Formación Reglada o Inicial, enmarcada en el ámbito de la educación y la Formación Ocupacional, encuadrada en el de la Administración laboral y dirigida a los desempleados a través del Plan de Formación e Inserción Profesional. En estos sistemas de formación se distinguía entre:
 - La formación profesional reglada o de ciclo largo que, administrada por el Ministerio de Educación, se dirige a la cualificación y titulación de jóvenes y adultos para procurar, fundamentalmente, su inserción en el mercado de trabajo.
 - La formación profesional ocupacional o de ciclo corto que, gestionada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM), se dirige básicamente a los trabajadores desempleados para su reinserción en el mercado de trabajo.
 - La formación continua, también de ciclo corto y que, gestionada por los Agentes Sociales, se había regulado en 1993 en el I Acuerdo Nacional de Formación Continua para promover el desarrollo profesional y personal de los trabajadores ocupados y mejorar la competitividad de las empresas.

En este escenario de cambios es importante señalar que en el año 1996, se crea la Mesa Tripartita sobre formación profesional que tendrá como marco el diálogo social.

La distinción entre formación continua (dirigida a los trabajadores ocupados) y formación ocupacional (dirigida a las personas en situación de desempleo) sufrirá modificaciones con la promulgación de la Ley 5/2002 de Cualificaciones y de la Formación profesional al definir la formación como *el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y*



reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (Artículo 9).

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, otorga rango legal a las principales previsiones del Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, y establece el marco legal para el desarrollo de todos sus instrumentos. De esta ley se derivarán posteriormente todas las normas reguladoras de las cualificaciones y las ofertas de formación profesional, así como los sistemas para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones y la competencia profesional, que se han ido produciendo a lo largo de la última década y hasta la actualidad.

En el año 2003, a través del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. (BOE núm. 219, de 12 de septiembre de 2003), se procede a la revisión del sistema de formación continua. Es importante señalar que en todo este proceso regulador, a partir del año 2003 se distingue entre dos subsistemas: el de la *Formación Profesional Básica del sistema educativo* y el de la *Formación profesional para el Empleo* quedando establecidos, desde entonces, puentes para integrar los diferentes títulos y certificados tal y como se reflejan en la figura adjunta y que tiene en la unidad de competencia el elemento común.

Lo comentado en el párrafo anterior se ve reflejado en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo (BOE N°55, de 5 de marzo de 2014), en su artículo 3 establece que *Las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y deben responder a un perfil profesional. Asimismo, se ordenaran en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable. Además especifica que El perfil profesional incluirá al menos unidades de competencia de una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecido en el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.*



Evolución del Alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015

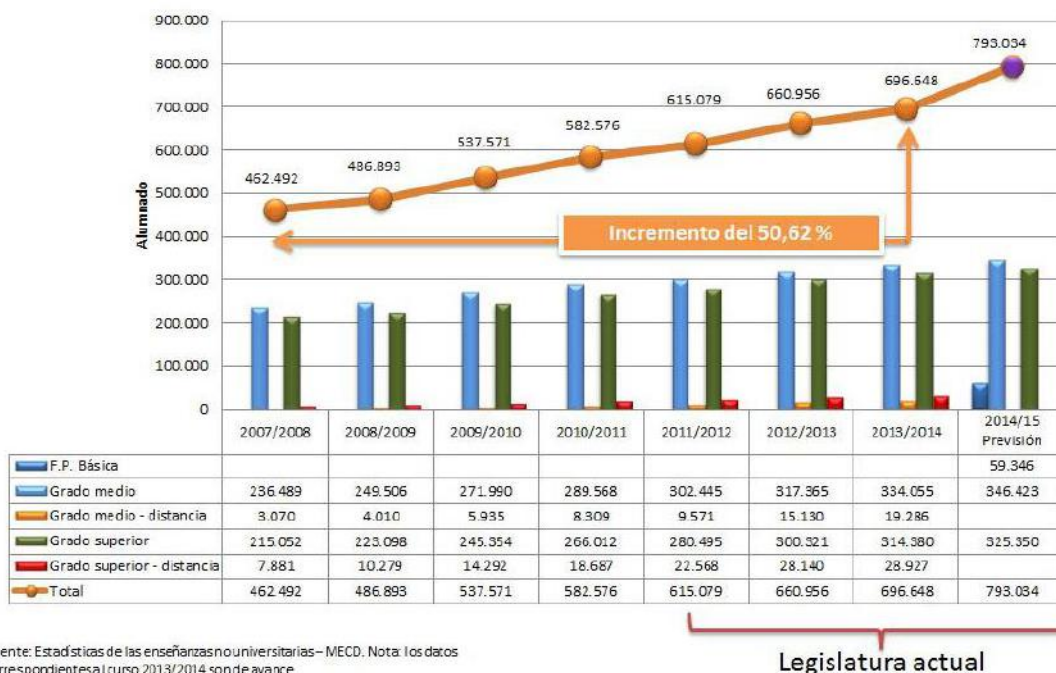


Figura 2.5. Evolución del alumnado de Formación Profesional 2007-2015

Los certificados de profesionalidad, regulados por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero (BOE nº. 27, 31/01/2008) son el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral.

Los certificados acreditan el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo con significación para el empleo reconocido y valorado en el mercado laboral y asegura la formación necesaria para su adquisición en el marco del subsistema de formación profesional para el empleo regulado en el RD 395/2007. Los certificados no constituyen regulación del ejercicio profesional y tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional siendo expedidos por el SEPE y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas (www.sepe.es)

Un certificado de profesionalidad será homologable a un título de formación profesional, siempre y cuando se haga una prueba que establece el puente entre un tipo de aprendizaje formal y otro basado en la experiencia. Esta posibilidad permite cumplir con la vinculación que se pedía desde Europa para la integración y relación entre los



sistemas de educación y de formación formal y no formal, porque que actualmente las acreditaciones son oficiales y tienen por lo tanto un carácter de certificado de calidad.

También se ha legislado sobre el reconocimiento de la experiencia laboral (RD 1224/2009, BOE nº 205, 25/08/2009) y existe una orden que regula el seguimiento y evaluación del procedimiento para el reconocimiento de esta experiencia laboral (RD 1543/2011, BOE Nº 278, 18/11/2011). Asimismo, también se encuentran reguladas las prácticas no laborales en empresas (RD 1543/2011) si bien en la actualidad solamente las acciones formativas vinculadas a un certificado de profesionalidad son acreditables y evaluables, cumpliendo con los parámetros de transparencia en términos de competencias que exige el Marco Europeo de las Cualificaciones.

En 2007, a través del Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo (BOE Nº. 87, de 11/03/2007), -en revisión- se establece el actual modelo de Formación profesional para el Empleo que se caracteriza por *integrar ambos subsistemas en un único modelo de formación profesional para el empleo e introducir mejoras que permitan adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo*

Hoy, el subsistema de formación tiene como objetivo la formación permanente, la cualificación y recualificación tanto de desempleados como de ocupados. A través de una formación de oferta (Orden TAS/718/2008, de 7 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, 18/03/2007) y otra formación de demanda (Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, 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 núm. 182, de 31 de julio de 2007 donde se regula la formación para el empleo).

La formación de demanda o sistema de bonificaciones a las empresas, se ejecuta directamente por parte de las empresas, siendo financiada con cargo de la cuota que cada una aporte en función del número de plantilla de la empresa. La formación de oferta se rige por el sistema de subvenciones y, por lo tanto, está sujeta a la Ley de General de Subvenciones del año 2003.



Ambas normas cumplen con lo que establece la Ley General de Subvenciones y uno de los objetivos es que cada vez más se tienda a una formación que tenga como referentes los certificados de profesionalidad. Al ser estos una formación que se encuentra regulada en Reales Decretos y, por tanto, certificada y validada por la administración competente, en este caso el Ministerio de Trabajo y las Comunidades Autónomas.

Los certificados de profesionalidad se regulan en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, (BOE núm. 27, de 31 de enero de 2008) y, siguiendo las pautas indicadas por Europa, están redactados y formulados en términos de competencias. Lo que permite mayor transparencia de cara a la movilidad de los ocupados y los desempleados.

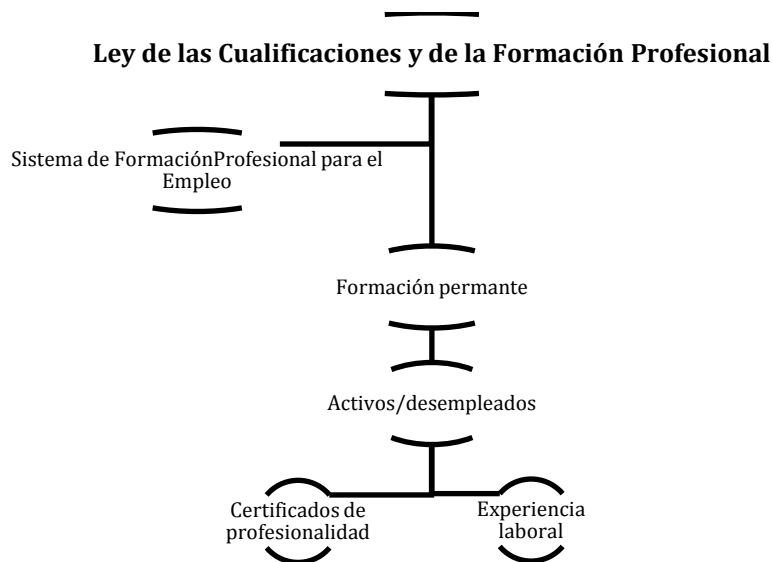


Figura 2.6. Esquema del desarrollo de la Ley de Cualificaciones y de la FP. Elaboración propia

Como se ha visto, en España será el I Acuerdo Nacional de Formación Continua de 1992 el que inaugure el modelo español de gestión y financiación de la formación continua en las empresas, tomando como base la realidad sociolaboral española y tratando de reducir el desfase de competencias laborales de la fuerza de trabajo. Estos acuerdos han sido el referente para toda la legislación y normativa que regula el sistema de formación para el empleo.

Pero en el caso de las empresas no siempre, de hecho no es habitual que las acciones formativas estén reguladas por una normativa que establezca las competencias



2

necesarias para una determinada ocupación. Así, al ser una formación de demanda, son las propias empresas las que establecen las necesidades formativas que se derivan de la definición de puestos de trabajo y, en función de ellas, las competencias que han de adquirir los trabajadores. Esta formación que responde a las necesidades competitivas del mercado, no puede ser acreditada por organismos oficiales al no encontrarse en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) que es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional (www.mecd.gob.es). Por otro lado, al no existir unos instrumentos o metodologías de evaluación que las validen y demuestren su eficacia no pueden ser validadas para una posible propuesta de acreditación en un futuro.

Las normas que se han mencionado y que regulan el subsistema de formación para el empleo definen el marco normativo estatal, pero que luego tienen resoluciones en el marco de los Acuerdos territoriales que los diferentes gobiernos de las comunidades autónomas firman con los interlocutores sociales para la formación de oferta ya que la formación de demanda tiene ámbito estatal y es competencia estatal. Analizamos a continuación el marco normativo en desarrollo.

En la Mesa del Diálogo Social formada por el Gobierno, las Organizaciones empresariales CEOE y CEPYME y los sindicatos UGT y CCOO (2014) detectan en el último Acuerdo de Formación un conjunto de debilidades como son la falta de coordinación en el conjunto del sistema, la inexistencia de una planificación estratégica de la formación profesional, la mayor prevalencia de la formación de oferta que de demanda en la pyme, lo que no permite cubrir las necesidades reales de las empresas en materia de cualificación y competencias; la inexistencia de un sistema de formación integrado y de un sistema y metodologías de evaluación que permitan medir el impacto de la formación en las empresas. En opinión del Gobierno estas cuestiones han debilitado el sistema. La alta tasa de paro y la detección de una mano de obra poco cualificada en algunos sectores u ocupaciones emergentes con elevados niveles de innovación hacen necesario un replanteamiento de la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral.

Por ello, el Gobierno promueve desarrollar un nuevo marco normativo que se concreta con la aprobación del 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 23 de marzo). Aunque este Real Decreto-Ley se encuentra actualmente como Proyecto de Ley pendiente de ser aprobado por las Cortes, ya ha sido publicado en el Boletín Oficial de las Cortes y esta ha sido la fuente documental utilizada para analizar su potencial incidencia en el sistema de formación para el empleo, ver figura.

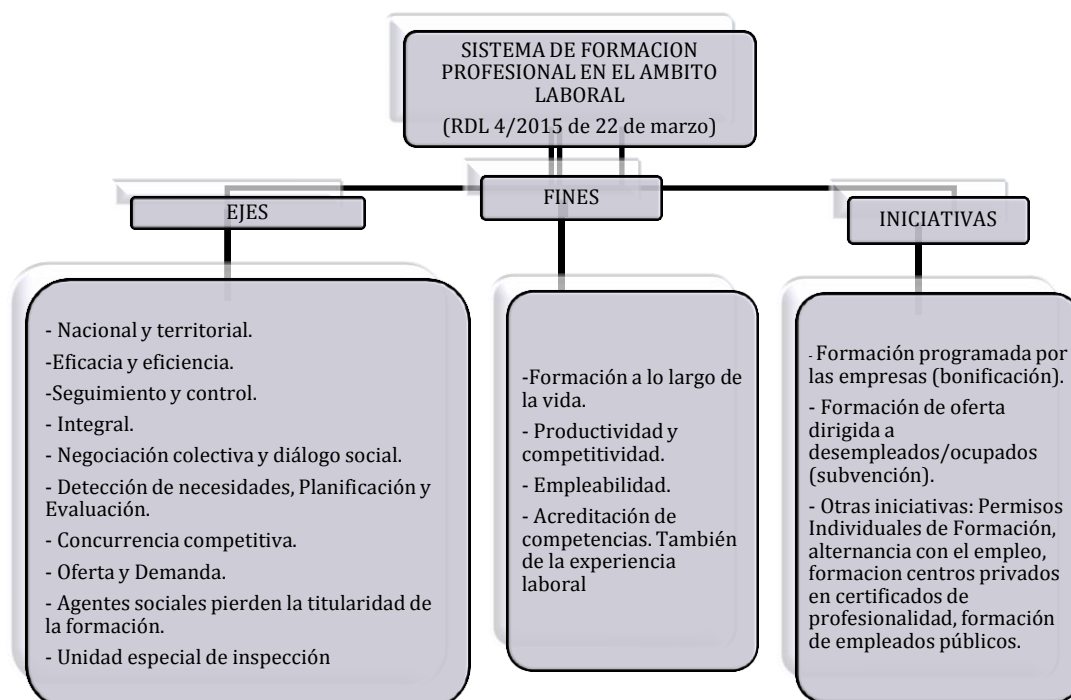


Figura 2.7. Ejes del sistema de Formación Profesional en el ámbito Laboral. Elaboración propia.

El Real Decreto-Ley define el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral como “el 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 responda a las necesidades del mercado laboral y esté orientada a la mejora de la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad empresarial, conforme a sus fines y principios” (art.4 del RDL 4/2015).



En la ejecución y programación de la formación se establecen una serie de iniciativas de formación, entendiendo 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. 9 del RDL 4/2015). Estas iniciativas se refieren a:

- a) la formación programada por las empresas para sus trabajadores (formación de demanda a través de un sistema de bonificaciones);
- b) la oferta formativa de la administraciones competentes para trabajadores ocupados (formación de oferta a través de un sistema de subvenciones);
- c) la oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados (formación de oferta a través del sistema de subvenciones) y
- d) otras iniciativas de formación profesional para el empleo, relativa a los permisos individuales de formación, la formación en alternancia con el empleo, la formación de los empleados públicos y la formación no financiada con fondos públicos desarrollada por centros y entidades de iniciativa privada destinada a la obtención de certificados de profesionalidad.

La orientación de esta formación ha de estar “dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa y conjugando las necesidades de las personas, de las empresas, de los territorios y de los sectores productivos” (art.9.2 del RDL 4/2015).

La reforma supone una reforma integral del sistema, con cuatro objetivos estratégicos: el derecho a la educación y a la formación -tanto de los empleados como de los desempleados- en especial los más vulnerables; favorecer y promover la competitividad de las empresas; la implicación de la negociación colectiva en los requerimientos del sistema productivo y el uso eficaz y transparente de recursos públicos. El nuevo modelo se desarrollará pues teniendo en cuenta las políticas de empleo europeas.

A su vez, en las Disposiciones Generales se enuncia que “se introduce un compromiso de evaluación permanente en todas las fases del proceso formativo. El énfasis de la evaluación se sitúa en la calidad y el impacto real de la formación, en términos de mejora en el desempeño en el puesto de trabajo o de inserción de los



trabajadores. Serán estos resultados los que permitan mejorar la toma de decisiones acerca de la adecuación de las acciones formativas a las necesidades del mercado y la eficiencia de los recursos económicos y medios empleados”.

Los ejes de la reforma del sistema de formación se pueden clasificar en tres grandes grupos *la gestión de la formación de demanda, de oferta y la racionalización del sistema*, de los que avanzamos aquéllos que inciden en la formación de demanda, que es la que desarrolla este trabajo doctoral.

En relación con la gestión de demanda, se plantea primero, que la formación que se planifique y se ejecute ha de responder a una detección de necesidades y a una planificación adecuada de la actividad formativa para que sea eficaz, teniendo en cuenta las tendencias y previsiones económicas, junto con el análisis de las cualificaciones de los trabajadores es la base para identificar los objetivos prioritarios y los indicadores correspondientes para su evaluación.

En un segundo momento se define un nuevo papel de la formación que programa la empresa para sus propios trabajadores, participando todas las empresas, de alguna manera, con sus propios recursos.

En tercer lugar se potencia la formación an line y desaparece la formación mixta, precisamente para reducir el fraude y, vinculado con este objetivo y la necesidad de dotar de calidad a todo el proceso y poder acreditar así la calidad.

Por último y, en cuarto lugar, se creará la Unidad Especial de Inspección adscrita a la Autoridad Central de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, para controlar el fraude y se amplían los sujetos responsables para incluir a las entidades de formación y a las que asuman la organización de la formación programada por las empresas y se establece la responsabilidad subsidiaria para aquellos que participen de forma fraudulenta en la obtención de ayudas, subvenciones y bonificaciones.

Se observa pues, que el sistema que se plantea en la propuesta legislativa responde a una necesidad esencial de la política de formación que es detectar necesidades reales, programar y ejecutar la formación y evaluar su impacto. Solamente desarrollando la formación siguiendo estos parámetros (ya tenidos en cuenta en los capítulos 4 y 5 de este trabajo) se podrá garantizar su nivel de eficacia y, acreditarla. Por ello, se pone un énfasis especial en la evaluación de todo el proceso.



El Real Decreto-Ley señala la importancia de la calidad de la formación que reciben los trabajadores ocupados como factor determinante para la recuperación económica y del empleo y la posibilidad de acreditación de la formación recibida, tal y como preconiza el pasaporte europeo de las cualificaciones del Europass.

La premura en la regulación del Nuevo Modelo, y la falta de normativa de desarrollo, así como lo amplio de la interpretación del articulado que lo compone, ha generado desconfianza y revuelo en todo el mercado de la formación tanto de oferta como de demanda. No siendo todo lo bien acogido que en un principio se pensaba y dejando muchos apartados abiertos a la interpretación. Un ejemplo de ello es, el concepto de subcontratación de la docencia de la formación ha traído las quejas de las grandes consultoras y entidades reconocidas de formación como las Cámaras de Comercio por ejemplo, considerándolo un gran impedimento para la ejecución de las acciones formativas y el servicio que venían ofreciendo a las empresas. Otro ejemplo es la duración mínima de una hora de un curso, o acción formativa, que ha sido cuestionada por los trabajadores, como pérdida de calidad de la formación en la empresa, al ser utilizada como una vía más informativa que formativa y por la que la empresa puede bonificarse con cargo al crédito de formación. A efectos prácticos, y desde un punto de vista estrictamente pedagógico, es muy improbable valorar el impacto de una hora de formación, desde una estrategia dirigida a los resultados, en competencias adquiridas o implementadas, en el puesto u ocupación.

2.3. NORMATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Se ha considerado necesario dedicar un apartado a la normativa que regula desde el sistema educativo el apartado correspondiente a la formación profesional, ya que se vincula a través de la ley de cualificaciones con la formación para el empleo. Y, de alguna manera, se establecen vínculos entre los subsistemas que afectan también a la formación en la empresa, puesto que su objetivo y finalidad está orientado hacia el empleo y la economía en una sociedad global e internacionalizada.

Según se define en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *“la formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.*



2

Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. La regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo” (capítulo V, art.39).

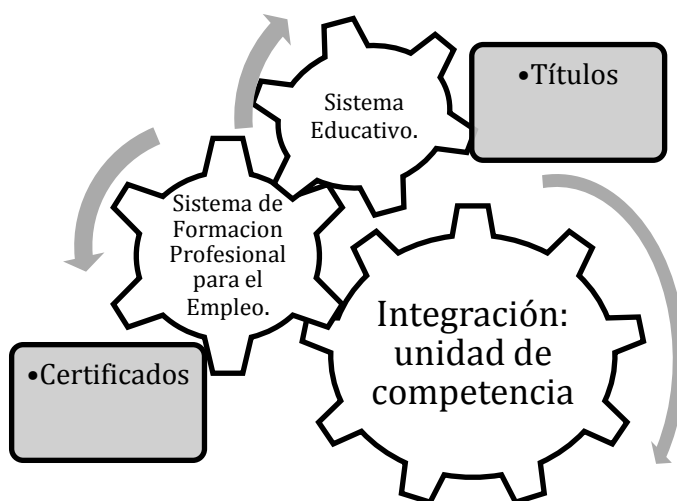


Figura 2.8. Vinculación entre los ejes que afectan a la formación en la empresa. Elaboración propia.

Como ha ido señalando, a lo largo del capítulo, la finalidad de la formación básica es que sirva de base preparatoria para la formación permanente y de canal activo y dinámica hacia la formación en la empresa, por lo tanto y según se recoge también la ley de calidad, ha de facilitar la adaptabilidad y la flexibilidad en un mercado laboral cambiante y que evoluciona constantemente, disponiendo hacia una formación a lo largo de la vida. Pero también para el desarrollo personal y de la ciudadanía activa. Por lo tanto el sistema educativo ha de proporcionar una formación básica (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero) que tenga por objetivo y finalidad la adquisición o ampliación de las competencias necesarias para el aprendizaje permanente, lo que en el apartado de políticas europeas, llamamos competencias clave o básicas.

Así pues esta formación también será una formación en competencias, muy vinculada a los campos profesionales y a los sectores productivos. Esta es la finalidad. Por esta razón los títulos de formación, al igual que sucede con los certificados de



profesionalidad, dentro de la formación para el empleo, también están vinculados al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales.

Estos títulos se podrán obtener en los centros educativos pero también en los centros integrados y en los centros de referencia nacional. Se consideran centros integrados de formación profesional *“aquellos que, reuniendo los requisitos básicos establecidos en este real decreto, impartan todas las ofertas formativas referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, en consonancia con lo dispuesto en los artículos 11.4 y 10.1 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional”*. Estos centros pueden ser de titularidad pública o privada.

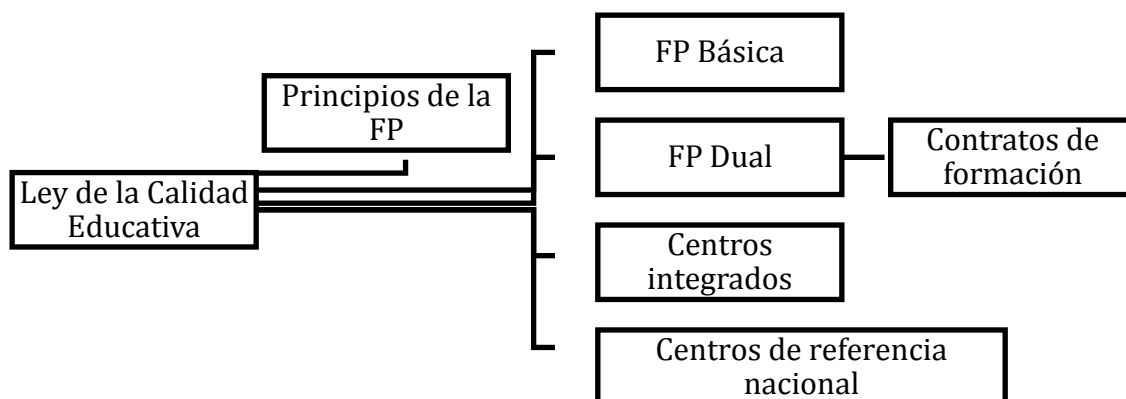


Figura 2.9. Desarrollo de la Formación en la Ley de la Calidad Educativa. Elaboración propia

Y son centros de referencia nacional *“aquellos centros públicos que, reuniendo las condiciones establecidas en el presente real decreto, realicen acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional, especializados en los diferentes sectores productivos, a través de las familias profesionales reguladas en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, sin perjuicio de las competencias en materia de innovación y experimentación que tengan otras Administraciones públicas”*. (RD 229/2008, de 15 de febrero. Art2.). Estos centros tienen como marco legislativo del Sistema Nacional de



Cualificaciones y Formación Profesional, mediante convenios de colaboración entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas.

Pero desde el ámbito europeo se recuerda que sigue siendo aún muy alejado en algunos estados miembros, la relación entre la realidad del mercado laboral y las competencias que oferta el sistema educativo. En el caso de España en el año 2012 se regula por decreto (RD 1529/2012, de 8 de noviembre, regula y establece las bases de la formación profesional dual), lo que se denomina formación dual, cuyo objetivo es que participen más activamente las empresas y el alumnado del sistema educativo. Teniendo en cuenta fundamentalmente las demandas de los sectores productivos y las necesidades específicas de las empresas.

Se entiende por “*formación profesional dual el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo*” (ob.cit.).

Se pretende que la empresa y el centro de formación profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación. En este sentido, los artículos 6 y 11.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, especifican que la colaboración de las empresas en el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se desarrollará entre otros ámbitos, mediante su participación en la formación de los alumnos en los centros de trabajo, favoreciendo la realización de prácticas profesionales de los alumnos en empresas y otras entidades, y llaman a establecer los mecanismos adecuados para que la formación que reciba financiación pública pueda ofrecerse por centros o directamente por las empresas, mediante conciertos, convenios, subvenciones u otros procedimientos. Y el artículo 42.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé que el currículo de las enseñanzas de Formación Profesional incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo (Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre).



REFLEXIONES DE SÍNTESIS

La idea de Mercado Único Europeo nace de las intenciones de los Estados de definir un marco político basado en el consenso y en la creación de una herramienta que defina unas directrices comunes, con el objetivo puesto en la competitividad, el empleo, la cohesión social y la inclusión territorial.

El Acta Única Europea defiende y promueve, un mercado interior único, con normas comunes, entre las que se incluyen las de ámbito social. Con el posterior Tratado de Maastricht, se establecen las directrices que regularán los temas sociales y laborales en todos los países de la Unión.

El Mundo laboral, el educativo y el formativo, han de seguir parámetros integradores, con nexos comunes de desarrollo, y objetivos comunes dirigidos al empleo, a la cohesión y a la competitividad del mercado europeo.

A través de las claves comunes como son el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo de competencias básicas por parte de todos los ciudadanos de la Unión Europea, en el desarrollo y la potenciación de una cultura educativa y formativa basada en la inversión como reto de futuro y paradigma del empleo; se ha de alcanzar la transparencia en las cualificaciones en términos de competencias, utilizando instrumentos que homologan y certifican la homogeneidad y la transferibilidad del conocimiento, en todos los Estados miembros de la Unión.

El Marco europeo de cualificaciones, el sistema de crédito europeo para la formación profesional, los principios europeos para la validación del aprendizaje, el marco europeo de garantía de calidad y el Europass, son herramientas que garantizan este enfoque basado en la transparencia de las cualificaciones. Y que establecen un sistema de calidad basada en la competitividad y la empleabilidad, en una Sociedad Europa que se define como global, en desarrollo y en constante innovación a través de una ciudadanía activa y participativa, en términos de conocimiento.

El establecimiento de los principios que rigen las bases de la Unión Europea en el ámbito de la formación, implica el desarrollo de normativas reguladoras con parámetros comunes a todos los Estados miembro. En España, el Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional, regulado por Ley e implementado a través de herramientas técnicas como el Instituto Nacional de las Cualificaciones



(INCUAL) y Órganos políticos de gobierno como el Consejo General de la Formación Profesional, desarrollan esos principios que comentábamos.

La financiación de gran parte la formación ocupacional y continua, tiene su origen en el consenso y del diálogo social al que se llega, en el Acuerdo Económico y social (AES) en el año 1984, donde se acuerda la financiación del Subsistema a través de la creación de una cuota de formación profesional, donde las bases de su distribución e iniciativas de formación se establecen en los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. En un primer momento se definen dos subsistemas: el de la formación ocupacional y el de la formación continua. Actualmente, se encuentran integrados en un único Sistema que se denomina, formación para el empleo.

La participación de los agentes sociales y la aportación por parte de empresas y trabajadores de la Cuota de Formación profesional, hace que la regulación del sistema esté basada en el diálogo social y la negociación colectiva. Con la participación de la Administración en la resolución de las normativas que regulan el sistema y también ejecutando acciones de seguimiento y control, se establecen las bases de un Acuerdo Tripartito para la formación en el empleo.

Es muy importante señalar que las normativas reguladoras de la Formación Profesional para el Empleo definen una formación basada en cualificaciones profesionales que se vinculan directamente con el ámbito de la unidad de competencia, nexo de unión entre el sistema educativo de la formación profesional y el sistema de formación para el empleo, en aquella formación que se encuentre sujeta al Catálogo de acciones formativas y de certificados de profesionalidad. Este nexo actúa como unidad de integración entre ambos sistemas de cara a la empleabilidad, al reconocimiento y la acreditación de las competencias que el mercado laboral reclama y que el sistema educativo ha de favorecer en su formación inicial, fundamento de futuros aprendizajes enfocados a la formación permanente y por lo tanto, al aprendizaje a lo largo de la vida.

En este escenario las empresas han de ser dinámicas y proactivas. Como se verá en el capítulo 4, estas exigencias son coherentes con las perspectivas estratégicas que se van desplegando desde la Administración de Recursos Humanos en la empresa.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3.

**FORMACIÓN LABORAL
DESDE EL MARCO POLÍTICO**





CAPÍTULO 3.

SISTEMAS DE FORMACION PARA EL EMPLEO

| | |
|--|------------|
| Introducción | 103 |
| 3.1. Conceptualización | 103 |
| 3.2. Modelos de Formación | 112 |
| 3.3. Gestión Institucional de la Formación: la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE) | 119 |
| 3.4. Prácticas de Formación en Grandes Empresas | 123 |
| 3.5. Problemáticas y posibilidades de la Formación | 132 |
| Reflexiones de síntesis | 136 |



INTRODUCCIÓN

La formación profesional, a pesar de estar orientada al desarrollo de cualificaciones de utilidad en el ámbito laboral y profesional, está fuertemente regulada. Por ello, utiliza conceptualmente denominaciones que están definidas por la normativa, y que los agentes implicados y las empresas asumen, pero que implican un lenguaje polisémico donde la extensión de su dimensión común revierte en malentendidos al utilizar la terminología específica.

A este respecto, este capítulo presenta primero un marco de conceptualización de la formación profesional para el empleo que se desarrolla en las empresas (básicamente de demanda) señalando cómo se vertebra dentro del sistema general de formación laboral. Para ello, analizamos los modelos de aplicación en países de nuestro entorno, la realidad del sistema español y presentamos la experiencia desarrollada por un conjunto de empresas líderes del Principado de Asturias. Indicar por último que este capítulo nos permite sentar las bases del marco conceptual que desarrollaremos en los siguientes capítulos de este trabajo doctoral. Las definiciones de los conceptos clave se presentan en el glosario de este trabajo.

3.1. FORMACIÓN CONTINUA: CONCEPTUALIZACIÓN

La Comunidad Europea dentro los objetivos de la Estrategia Europea 2020 considera que la Formación Profesional es una rama educativa que debe ser potenciada y que debe adaptarse a las necesidades reales del mercado. El objetivo es que los alumnos que se hayan formado laboralmente mientras cursan sus estudios de formación profesional tengan un menor tiempo de adaptación a su primer puesto de trabajo, mejorando la competitividad de la empresa que les contrate. Esta rapidez se debe a que los egresados poseen las competencias necesarias para ejecutar el puesto y son conocedores de los valores de las empresas. Así, las posibilidades de vincularse con la empresa que reporta la formación profesional se convierte en una herramienta que disminuye las dificultades de la transición escuela-empresa (Cabanillas, 2014). Esta necesaria dualidad es consustancial al sistema de formación para el empleo que se caracteriza por descansar sobre dos ámbitos: el educativo de la formación profesional reglada y el formativo que desarrolla competencias en el entorno laboral. El primero



tiene por objeto el desarrollo de capacidades de aprendizaje y de conocimiento generales del individuo para que pueda interpretar su entorno y dar respuesta a los “por qué” de la vida cotidiana, del mundo y de la sociedad en la que se desenvuelve (Bruno, 1991; Tissot, 2004; Alvarez y Rodríguez, 2013). El diseño curricular de la formación profesional del sistema educativo se sustenta en 4 fases interconectadas. La primera es la definición de los conocimientos, habilidades, competencias y capacidades que se requieren para desempeñar una profesión. La segunda es el diseño de una secuencia programada de adquisición de conocimientos. La tercera fase es la ejecución de un programa formativo con metodologías adecuada a la dimensión experimental que requieren estos estudios donde juegan un papel importante las prácticas empresariales obligatorias. La cuarta fase es la evaluación y verificación de las competencias alcanzadas que permitirá adquirir una titulación o certificación. La formación profesional del sistema educativo amplía la definición de educación básica estando dirigida y orientada a la ocupación con contenidos que coinciden con los de la Formación Profesional de las Cualificaciones.

En contraposición con la educación, que es más genérica y transversal, “la formación normalmente implica la adquisición de conductas, perspectivas o ideas que se vinculan fácilmente a un contexto de trabajo específico” (Buckley y Caple, 1991: 2). “El concepto de formación implica una realidad pluridimensional que se refiere no sólo a su dimensión académica-formativa (curricular) sino también a la habilidad socializadora de los sujetos (facilidad para relacionarse), a su trayectoria profesional (disposición hacia el trabajo y forma de trabajar) e incluso a factores biográficos (condicionantes culturales referidos al género o a los valores hegemónicos)” (Oliva, 2000: 266).

El sistema de formación para el empleo descansa en la formación que se desarrolla en el ámbito laboral bien sea por la empresa para sus trabajadores, formación de demanda, o por proveedores de formación dentro del sistema de oferta a trabajadores autónomos y desempleados. El Estado obtiene recursos para financiar ambas por medio de la cuota de formación profesional de los salarios de los trabajadores. Para la asignación de las ayudas en las modalidades de demanda y oferta que analizaremos más adelante, se utiliza en el primer caso, el sistema de bonificaciones y, en el segundo, el sistema de subvenciones en concurrencia competitiva.



La formación que proporcionan las organizaciones tiene tres objetivos básicos: dotar a los empleados de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes concretas para ejecutar las tareas y funciones del puesto de trabajo, ayudarles a corregir deficiencias formativas detectadas en la ejecución de las tareas y funciones del puesto (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2014) y desarrollar habilidades y competencias que les permitan ejecutar las tareas que se prevé serán necesarias en el futuro. La formación empresarial es una formación basada en las competencias, que ha de centrarse en la globalidad de las capacidades del individuo y que ha de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas (Tejada, 2012).

La formación profesional del sistema educativo está directamente vinculada a la obtención de títulos otorgados por la administración. La formación profesional para el empleo procura la obtención de cualificaciones donde la certificación es irrelevante salvo que se exija por la ley los clientes o proveedores tecnológicos. En ciertos casos, esta formación puede conducir a la obtención de certificados de profesionalidad. Tanto los títulos como los certificados de profesionalidad tiene validez en todo el territorio nacional y se otorgan si se logran resultados de aprendizaje vinculados a la adquisición de competencias profesionales en las que ha de existir, al menos, un módulo de prácticas en empresa. De acuerdo a los principios de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, el sistema también permite obtener la acreditación de las mismas por parte de la Administración Pública competente.

Cabe distinguir entre formación profesional inicial y formación profesional continua o permanente. La primera define aquella formación que cursa una persona para iniciarse en un oficio o profesión, normalmente en los años de juventud. La segunda es la formación posterior para ampliar, especializar o reciclar las competencias que posee una persona. Así, cabría interpretarse que una persona está formándose continuamente en un curso que no acaba nunca, pues en diferentes etapas de su vida sigue actividades formativas para una apuesta al día renovada (Homs, 2008: 15).

La unidad de medida para el aprendizaje es la competencia a alcanzar o poseída. Dado que permite la comparación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, se convierte en un elemento común de los dos sistemas de formación profesional –el educativo y el laboral-. La competencia también será la unidad de



evaluación del aprendizaje y el término en el que se plantean los objetivos formativos en las empresas. Se convierte así en el núcleo básico pedagógico de los sistemas de educación y formación laborales. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional define la competencia profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

La competencia profesional comprende un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. Esta competencia está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación hombre-trabajo.

Nada impide que la formación continua desarrollada dentro de la empresa para sus trabajadores (que es el objeto de este trabajo doctoral) pueda ser financiada íntegramente por la empresa; si bien, si la empresa tiene crédito, tendrá un comportamiento optimizador de recursos si bonifica con cargo a las cuotas de formación profesional su formación de demanda. No obstante, habría que tomar en consideración la existencia de los costes administrativos que puede ocasionar gestionar la bonificación. Por ello, puede definirse la formación laboral continua como la formación teórica o práctica que las empresas financian total o parcialmente para sus empleados. Su objetivo prioritario es la adquisición de nuevas competencias o el desarrollo y mejora de las existentes en la fuerza laboral de una empresa. Las actividades formativas deben ser planificadas y desarrollarse con una perspectiva de aprendizaje en mente, habiendo diversas formas de hacerlo. Así, pueden impartirse cursos formativos, caracterizados por no desarrollarse necesariamente en el entorno laboral, pero sí por estar organizados con secuencias temporales, espacios y contenidos determinados y para un público objetivo predefinido; es decir, están dotados de una adaptación curricular. Pueden ser internos o externos atendiendo a quien ejecute dicha formación y al lugar de ejecución.

Otras vías de formación para el empleo no asumen la estructura curricular pero están muy interrelacionadas con la ejecución de las tareas y el entorno laboral –aunque también pueden incluir seminarios o conferencias con el propósito de generar aprendizaje, aunque estas iniciativas no serían bonificables. Suelen requerir del formando mayor autonomía y auto-organización y el contenido de la formación suele



adaptarse a las necesidades individuales del formado. Las vías más usuales son formación guiada en el puesto de trabajo; rotación laboral, visitas de estudio o intercambios; asistencia a jornadas, congresos, seminarios, ferias comerciales y conferencias; participación en círculos de calidad o de aprendizaje; autoaprendizaje utilizando plataformas digitales (Encuesta Europea de Formación Continua) o las simulaciones de empresa.

Como nexo de unión entre los sistemas educativo y formativo también es posible desarrollar procesos basados en contratos de aprendizaje, prácticas no laborales o becas formativas, donde se acompaña la formación con la enseñanza reglada (que no son el objeto de este trabajo doctoral) bajo la figura de la formación dual. El mejor exponente de dicho sistema es el germánico caracterizado porque los aprendices siguen un programa pedagógico con currículos o perfiles laborales estandarizados. Están desarrollados por el Gobierno Central (federal) en colaboración con las organizaciones empresariales, los formadores y los sindicatos. Es un sistema homogéneo, por el que cualquier aprendiz adquiere los mismos conocimientos y en la misma secuencia. Hecho que garantiza la calidad y la transferibilidad del conocimiento adquirido a cualquier empresa. Se entiende que el propósito de la formación profesional o universitaria es preparar para el trabajo (The Atlantic, 2014).

Como vimos en el capítulo anterior, la tendencia de los Estados miembros de la Unión Europea es que el sistema de formación para el empleo se vincule cada vez más a la obtención de certificados de profesionalidad, de tal forma que los empleados puedan acreditar toda la formación que reciben dentro (y también fuera) de la empresa. Actualmente, las empresas apenas forman a su personal con el objetivo de alcanzar un certificado de profesionalidad, esto se puede comprobar en los datos estadísticos sobre contenidos formativos impartidos en las empresas, que publica periódicamente la Fundación Tripartita y que se recogen en otro capítulo. Son diversas las razones. Primero, porque los contenidos de los certificados no se adaptan a la realidad empresarial; se han quedado obsoletos y, con ello, desvinculado de la actividad productiva de la empresa. Segundo, por la tendencia hacia el academicismo o teorización de los conceptos impartidos, cuando la finalidad del certificado era transmitir conocimientos prácticos y aplicables. Tercero, por la duración de las actividades formativas que, en el caso de vincularse con la obtención de un certificado



de profesionalidad, implica un esfuerzo temporal que puede no ser compatible con la realización de las tareas productivas.

El dinamismo de la sociedad del conocimiento *“impone el aprendizaje permanente y entiende que la persona, dependiendo del momento y de su situación personal y laboral, pueda realizar y simultanear periodos ocasionales en educación formal y otros, la mayor parte del tiempo, en formación permanente y continua a lo largo de su vida laboral”* (Gairín, 2014: 126). Las tecnologías de la información y comunicación facilitan, sin duda alguna, dicha posibilidad.

Los sistemas de formación profesional del sistema educativo y del sistema de formación para el empleo comparten términos e, incluso, métodos y procedimientos de evaluación y de acreditación basados en competencias. Y, aunque en las empresas también se gestiona la formación por competencias, la brecha entre el mundo de la formación y el sistema educativo se mantiene pues las empresas demandan una formación que no se encuentra vinculada con el catálogo de cualificaciones. Esta desvinculación junto con la inexistencia de procedimientos pedagógicos que avalen la calidad del proceso formativo dificulta la acreditación. Así aunque se utilice el mismo el lenguaje y conceptualmente se utilicen los mismos términos, los objetivos, el contenido y las necesidades a cubrir son dispares. (www.fundaciontripartita.org). El sistema educativo preconiza un proceso de aprendizaje formal basado en el diseño curricular y orientado a la certificación y acreditación a través de títulos o certificados. Mientras, el sistema profesional preconiza un aprendizaje no formal y que, por lo tanto, no es acreditable en términos de reconocimiento oficial, aunque sí dispone de certificaciones de asistencia o de aprovechamiento. Finalmente, existe un aprendizaje informal que es el que no recibe ningún tipo de certificación, pero que es necesario para el desarrollo personal y profesional del individuo porque está relacionado directamente con la forma de ejecutar el puesto de trabajo (FTFE: 2004).

La formación que se imparte en el mundo empresarial se caracteriza por el desarrollo de conocimientos especializados en una materia a partir de la síntesis de unidades de conocimiento que se corresponden a cada unidad de un perfil socio-profesional (Fernández De Pedro, 1991) y que permiten un desarrollo modular dentro de un diseño curricular del sistema. También permiten generar hábitos basados en la capacidad para actualizar constantemente los conocimientos y que se concreta en la



transformación profesional continua (They, 1993). Esta formación permite actuar sobre los desajustes de oferta y demanda de cualificaciones profesionales del mercado laboral. En realidad, la discrepancia radica en que el sistema educativo preconiza la adquisición de conocimientos y habilidades a largo plazo, formando generalistas, de manera que el individuo pueda adaptarse a nuevas situaciones, mientras que la empresa requiere especialistas con capacidad para implementar inmediatamente sus habilidades, aún a costa de ser más inflexibles y *El informe de la Society for human resource management (SHRM) (2015): Workforce readiness and skill shortages*, señala las dificultades de los directivos de recursos humanos para obtener candidaturas con solicitantes dotados de habilidades y cualificaciones adaptadas a los puestos de trabajo ofertados. Las deficiencias detectadas afectan tanto a la posesión de habilidades básicas (lecto-escritura), como a habilidades aplicadas de resolución de problemas, de pensamiento conjunto, de matemáticas y ciencias básicas o transversales de actitud profesional. La solución a corto plazo para este desfase conlleva potenciar la formación vinculada a la empresa identificando aquellos valores esenciales de la organización y proporcionar formación de acogida a quienes los posean, de manera que se pueda hacer frente a las necesidades formativas, a la vez que se potencia la formación a lo largo de la vida (SHRM, 2015).

En España el Servicio público de Empleo Estatal (SEPE) también reconocía que era necesario vincular el cambio de modelo productivo con la adecuación de las competencias profesionales. Realmente, uno de los objetivos fundamentales del subsistema de formación para el empleo es, dar una respuesta rápida a las demandas y necesidades de un mercado de laboral en constante evolución y desarrollo. El objetivo es evitar la carencia de perfiles profesionales y que esto pueda impedir que una actividad productiva emergente no llegue a desarrollarse. Las barreras ligadas a una falta de adecuación de los perfiles profesionales a las demandas de las empresas constituyen un obstáculo para su competitividad. Los sistemas de formación deberán contribuir a apoyar estos tres elementos: estimular el cambio, hacerlo en tiempo real y además conseguir que los procesos sean lo suficientemente ágiles (www.ceoe.es).

La formación en la empresa es un “proceso sistemático y continuo a través del cual se tratan de modificar o desarrollar las competencias y comportamientos de los



formados, por medio de distintas acciones formativas, dentro del marco definido por los objetivos y planes estratégicos de la empresa” (Buckley y Caple, 1991).

Existen múltiples definiciones de formación continua y, a veces, contradictorias (Tessaring, 1998; Bransma, Kessler, Münch, 1995). Así, la Decisión del Consejo de Europa de 29 de mayo de 1990, por la que se crea el programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad Europea (FORCE) (90/267/CE) es: “cualquier acción de formación profesional continua seguida por un trabajador de la Comunidad Europea durante su vida profesional, y por un trabajador, cualquier persona activa que esté vinculada al mercado de trabajo, incluidos los trabajadores por cuenta propia”. Esta definición se centra exclusivamente en los trabajadores asalariados por cuenta propia o por cuenta ajena, pero siempre y cuando estén vinculados al mercado de trabajo.

Por su parte, Pineda y Sarramona (2006) consideran que *“la formación continua es aquella formación que recibe la persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como continua”* (Pineda y Sarramona, 2006:126).

Sarramona (2002) también vincula la formación continua con el ámbito laboral, cuya finalidad es preparar para el ejercicio de la ocupación al facilitar la adquisición de nuevas competencias o su actualización. También señala la importancia del desarrollo personal, como factor de repercusión social por lo que es una visión más integradora.

Así, la formación continua tiene repercusión más allá del ámbito laboral y del mercado de trabajo, pues forma parte de la vida del ser humano, -tanto de sus competencias laborales en las que se tendrá que formar de manera permanente, como independientemente de su actividad laboral o de los cambios que haya en la misma. Ello *“puede implicar también un re-entrenamiento en nuevas áreas de actividad o para el cambio de empresa o transferencia, que está siendo cada vez más importante dada la gran cantidad de empleados cuyos puestos dejan de ser permanentes y tienen que cambiar de trabajo o aprender nuevas destrezas varias veces en su vida”* (Ni



CheaLlaigh, 2000: 41). Y ello, sea dentro de la empresa (promoción vertical) o fuera de la empresa (promoción horizontal). Para que un individuo sea capaz de mantenerse activo personal y laboralmente, la formación ha de facilitar “su empleabilidad”. (Peiró, 2000: 52), aunque no deja de ser reduccionista entender la formación en el contexto organizacional sin integrar la parte individual de expectativas y competencias personales.

En este sentido, y desde esta visión amplia e integradora, la Conferencia Internacional del trabajo (2003) considera que “la formación y educación para el empleo el aprendizaje y la instrucción se imparten una vez superada la etapa de educación básica y formación inicial y están dirigidas a las personas que trabajan por cuenta propia o a las personas asalariadas, así como a las personas desempleadas o subempleadas, debiendo ser accesible para quienes quieran cambiar o profundizar sus conocimientos y calificaciones para mejorar su trabajo y sus perspectivas de obtención de ingresos. Asimismo, se considera que también y cada vez más, están dirigidas a personas económicamente inactivas que quieren adquirir conocimientos y calificaciones con miras a futuros empleos o, simplemente, para su crecimiento y satisfacción personal”.

Finalmente, y tratando de resolver la falta de consenso que indicábamos respecto al concepto de formación continua, el CEDEFOP ha recogido una compilación de definiciones nacionales de la Formación continua que define como “*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. Permite la adaptación de las personas al cambio de las técnicas y de las condiciones de trabajo y hace posible su promoción profesional o el cambio a otra actividad*” (CEDEFOP, 1996). Si analizamos esta definición sobresalen conceptos y aspectos metodológicos:

- primero, es actividad formativa; es decir, tiene una finalidad de aprendizaje;
- segundo, es programada; es decir, debe existir un marco para la actividad ejecutada en el que se analicen los objetivos perseguidos,
- tercero, se evalúe; el perfil sociolaboral del formando, se diseñe una programación didáctica que incorpore contenidos y metodologías en un espacio temporal y debe tener criterios para la evaluación;
- cuarto, se dirige a personas ocupadas –implícitamente, deben poseer los conocimientos tácitos y experiencias prácticas relacionadas con el puesto de trabajo-;



- quinto, la finalidad ha de ser la recualificación, adaptación preventiva o reactiva al puesto y promover la movilidad o transferencia horizontal o vertical del individuo.

Como se observa, no se especifica dónde debe impartirse, quién debe hacerlo ni qué metodologías son las más adecuadas. Por lo que lo relevante no es el aspecto didáctico sino la finalidad pedagógica que tiene dimensión laboral. Continúa la definición del CEDEFOP *“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, 1996).

3.2. MODELOS DE FORMACIÓN

Al igual que sucede con los términos utilizados en la formación para el empleo, los modelos de formación se pueden interpretar desde el ámbito de la teoría o desde el ámbito de la normativa. Con la formación continua *“se plantean nuevos modelos formativos (como los basados en la investigación-acción, las comunidades de práctica profesional o comunidades de aprendizaje) y nuevos retos (el aprendizaje informal, la revisión de los sistemas de organización del trabajo o el sentido de los planes de trabajo) y se revisan los factores que favorecen y hacen realidad la creación y gestión del conocimiento colectivo”* (Gairín, 2014: 40).

Existen tres modelos clásicos de Formación en Europa¹ (Cedefop: 2004, www.fundaciontriptaria.org).

El modelo liberal de mercado de Gran Bretaña, donde la negociación de la formación se lleva a cabo entre los representantes de los trabajadores, los directivos y los proveedores de formación profesional. La impartición de la formación puede ser en escuelas, empresas, on-line o mixta. Los contenidos son a demanda de las empresas o del mercado, no están preestablecidos por el Estado y los costes de formación van a cargo de quien recibe esa formación. No es una formación acreditable ni tiene seguimiento y control por parte de las instituciones. Los sindicatos gestionan los

¹ : revista *Formación Profesional*, nº 32, CEDEFOP, 2004



programas formativos para sus afiliados, que ven cómo mejoran sus posibilidades laborales y retributivas.

El modelo regulado por el Estado de Francia, donde El Estado Determina la organización de la Formación que se realiza en las escuelas profesionales, en una formación dirigida a desarrollar conocimientos y no destrezas, que es más teórica que práctica. Los contenidos son definidos por el Estado y los agentes sociales. El coste de la formación continua en la empresa se cubre en parte con una tasa formativa que recauda el Estado. El sistema francés, aplicado desde el año 1971, impone a las empresas la obligación de formar o pagar un impuesto que, en el año 2000, era del 1,5% de la masa salarial. Las empresas de más de 10 trabajadores tienen que contribuir con un porcentaje de su masa salarial a la formación. Si la empresa no puede justificar superar el mínimo impuesto debe contribuir con la diferencia a financiar organizaciones públicas que formen (Goux y Maurin, 2000). En este modelo el Estado sí emite certificados oficiales que permiten acceder a estudios superiores. Por último, el modelo corporativo dual de Alemania donde son las Cámaras de Oficios, Artesanos y comercio reguladas por el Estado y organizadas sectorialmente las que determinan la organización de la formación. La formación se realiza en las escuelas profesionales o en las escuelas (de manera alterna). En este modelo los contenidos de la formación los deciden entre sindicatos, empresarios y el Estado. Todo el sistema alemán descansa sobre la adecuada cualificación de los aprendices en el sistema educativo de formación reglada.

Las empresas financian la formación impartida en la empresa y después pueden hacer desgravaciones fiscales. Los alumnos, en este caso aprendices, reciben un dinero establecido por contrato y las escuelas profesionales están financiadas por el Estado. Existen acreditaciones que permiten obtener unos títulos nacionales reconocidos profesionalmente que permiten acceder a estudios superiores. Los alumnos del sistema de formación profesional dual dedican cuatro días a la semana al aprendizaje práctico en empresas, se trata de una formación orientada a las prácticas y a las necesidades del mercado. Las compañías necesitan una certificación profesional para poder formar a los alumnos (EFE, 2014).

Sistema español

Como comentamos al inicio de este capítulo, gran parte de las definiciones están reguladas por normativa más que por el consenso. La norma que regula todo el sistema



de formación para el empleo en España es el Real Decreto 395/2007 (quedará derogado por la Ley que regule el Sistema de Formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, pendiente de publicación y cuyos principios y fines se recogen en la figura 3.3), que recoge que este subsistema “está integrado por 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.2.1). Donde las acciones formativas están dirigidas a la “adquisición y mejora de las competencias y cualificaciones profesionales, pudiéndose estructurar en varios módulos formativos con objetivos, contenidos y duración propios” (art.7).

El modelo de Formación Profesional para el Empleo en España, como vimos, se ha definido y se ha regulado a través de los sucesivos Acuerdos Nacional de Formación, (actualmente en prórroga los IV Acuerdos) basados en el diálogo social y en la negociación colectiva; al ser empresarios y trabajadores los que, a través de la cuota de formación profesional, financian en mayor media dicho subsistema. El seguimiento y el control del uso de estos fondos los lleva a cabo el Estado a través del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

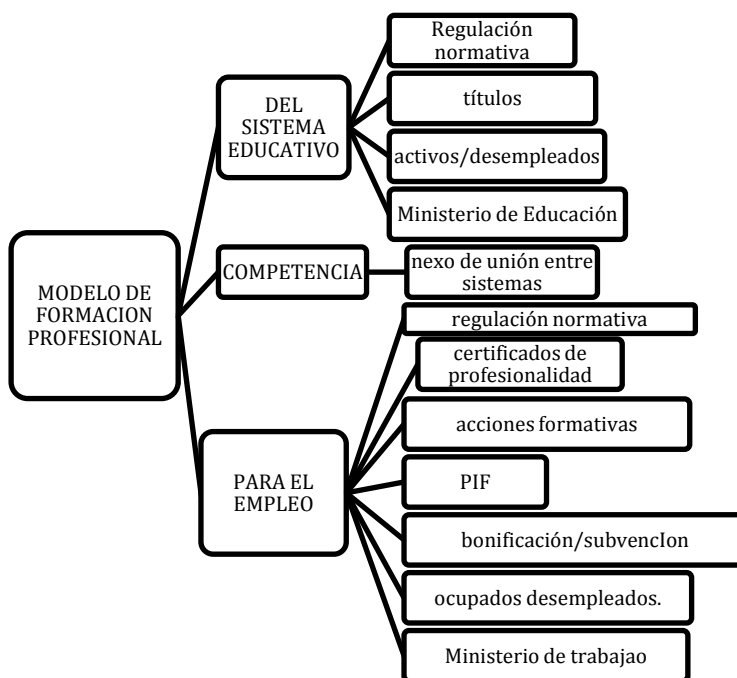


Figura 3.1. Modelo de Formación Profesional



El anterior modelo de formación establecía una diferenciación entre la formación ocupacional dirigida exclusivamente a desempleados y la formación continua dirigida a trabajadores en activo, asalariados. Pero la ampliación de la vida activa del trabajador y la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida de manera permanente hacen que se integren los dos tipos de formación y nos refiramos a ellas como formación para el empleo, rompiendo la barrera entre ocupados y desempleados; existiendo únicamente el concepto de activos (estén en periodos de ocupación o de desempleo). El objetivo es seguir la Estrategia de Lisboa, de tratar de conseguir el pleno empleo y garantizar la cohesión social.

El modelo de formación para el empleo consensuado en los Acuerdos de Formación tiene en cuenta la distribución del país por Comunidades Autónomas así como la negociación colectiva de carácter sectorial y estatal. Se crean marcos de referencia por un lado estatal y autonómico y por otro, sectorial y empresarial. Este modelo se basa en la concertación social entre Gobierno e interlocutores sociales y profundiza en la capacidad de gestión de las Comunidades Autónomas y en la cooperación de éstas con la Administración General del Estado. Otro de los apartados fundamentales en los que se va a tratar de potenciar es la calidad.

El actual sistema de la formación profesional para el empleo, tiene como antecedentes la formación continua y la formación ocupacional. La formación continua dirigida a activos y la formación ocupacional a desempleados. Centrándonos en el ámbito de la empresa, desde el punto de vista empresarial la formación continua se restringe a lo que se recoge en la encuesta realizada a las empresas en 1993.

Esta encuesta de Formación Profesional Continua (EFPC, 1993) tuvo como población de referencia las empresas. La encuesta forma parte de una encuesta general a escala europea. Los resultados son publicados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Dirección general de Informática y estadística en 1995) y que se entiende como *“el conjunto de actividades formativas llevadas a cabo por las empresas y dirigidas a sus trabajadores, siempre que cumplan los siguientes requisitos: deben estar financiadas por las propias empresas, ya sea directa o indirectamente, de forma total o parcial, y tener como objetivo la formación de los trabajadores en cuanto a mejorar o adaptar sus capacitaciones profesionales, sus conocimientos o sus cualificaciones, condicionando que tengan relación con la actividad o profesión que realicen o se*



prevea vayan a realizar en el futuro en la propia empresa”. Esta formación está dirigida a los empleados de la propia empresa pues las acciones formativas se vinculan directamente con la producción y las competencias con los puestos de trabajo. Es una formación orientada a resultados y vinculada con la estrategia de recursos humanos.

En las dos resoluciones vinculadas a este Real Decreto encontramos una formación de oferta o sistema de subvenciones cuyo *“objeto es ofrecer a los trabajadores, tanto ocupados como desempleados, una formación ajustada a las necesidades del mercado de trabajo y que atienda a los requerimientos de la productividad y competitividad de las empresas y a las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de los trabajadores de forma que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y para el acceso al empleo”* (art.20). Y una formación de demanda o sistema de bonificaciones que *“responde a las necesidades específicas de formación de las empresas y trabajadores, y está integrada por las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación”* (art. 12), donde la formación de las acciones formativas ha de guardar relación con la actividad de la empresa.

Siguiendo las directrices europeas, el objetivo es tener un modelo dinámico y flexible, pero también que ofrezca estabilidad para poder generar estrategias de formación que favorezcan una economía competitiva siempre dentro de la Estrategia Europea que tiene como objetivo el pleno empleo. La integración de los subsistemas de formación ocupacional y continua supone uniformidad con objetivos y ofertas de formación comunes con el objetivo de enriquecer los aprendizajes, la diversidad de necesidades de formación y la adaptación cada vez más real al contexto profesional, laboral y social, desde una visión integral e inclusivo de la formación (FTFE: 2003). Así, hay flexibilidad en los contenidos siempre que se adecúen a la actividad de la empresa y a las tareas desempeñadas o previstas del trabajador. La existencia de una oferta vinculada al Catálogo de Cualificaciones es perfectamente compatible con el desarrollo de otras ofertas formativas no vinculadas al Catálogo, tal como prevé la Ley orgánica de las Cualificaciones y de la Formación profesional, con el fin de satisfacer y adecuarse al máximo a las necesidades específicas de formación.

La primera es la *formación de demanda* donde se incluyen las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o



parcialmente con fondos públicos para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores. La segunda se asocia con la *formación de oferta* que se asocia a los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo. Por último, se aborda la *formación en alternancia con el empleo* para referirla a aquellas acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo. Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, que son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación para el empleo.

Otros rasgos característicos son que permiten el acceso universal al conocimiento de toda la población activa (ocupada y desempleada), incluidos todos los colectivos de trabajadores que no cotizan por formación profesional. Se favorece la inclusión y se procura atraer hacia la formación para el empleo a quienes tienen más necesidad de ella por encontrarse con mayores dificultades estableciendo una serie de colectivos prioritarios: trabajadores de PYMES, mujeres, víctimas de violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación, personas con discapacidad y empleados públicos. La normativa del modelo permite que se financien distintas iniciativas de formación que comentamos brevemente.

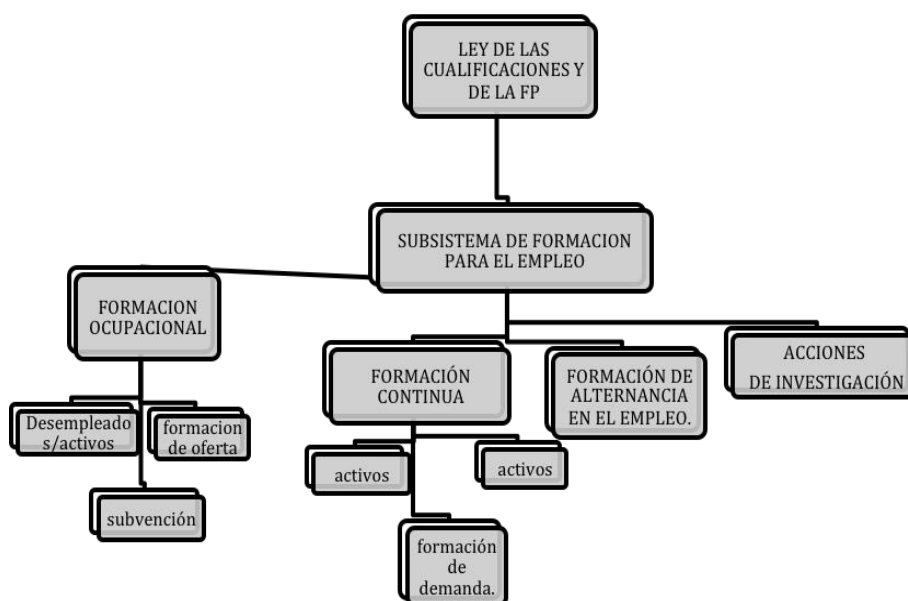


Figura 3.2. Ley de las Cualificaciones y de la Formación



El 29 de julio de 2014, a través del Acuerdo de Propuestas para la Negociación Tripartita para fortalecer el crecimiento económico y el empleo, el Gobierno y los Interlocutores Sociales expresaron su voluntad de transformar el sistema de formación profesional para el empleo sobre la base del diálogo social. Por último, el 10 de agosto de 2015, el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado (nº.578) publica el Proyecto de Ley por el que se regula el Sistema de Formación profesional para el empleo en el ámbito laboral. Que recoge los principios y objetivos señalados en el Acuerdo de Propuestas para la Negociación Tripartita. El objeto, los fines y los principios de este sistema que sustenta el Nuevo Modelo de Formación para el empleo son los que se recogen en la tabla adjunta.

| SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN EL ÁMBITO LABORAL | |
|--|--|
| (Proyecto de Ley por el que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial de las Cortes Generales nº 578 de 10 de agosto de 2015) | |
| Objeto (art.1.1) | |
| Regular en el marco general del Sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional, la planificación y financiación del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, la programación y la ejecución de las acciones formativas, el control, el seguimiento y el régimen sancionador, así como el sistema de información, la evaluación, la calidad y la gobernanza del sistema. | |
| Fines (art.2) | |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Formación a lo largo de la vida y mejora de las competencias, así como el itinerario de empleo, el desarrollo personal y profesional. b) Mejora de la productividad y la competitividad de las empresas. c) Atender a los requerimientos de los mercados y necesidades de las empresas en términos de conocimientos, competencias y prácticas adecuadas. d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores. e) Promover la acreditación tanto de las competencias profesionales como de la experiencia laboral. f) Promover la accesibilidad y la disminución de la brecha digital, en términos de TIC. | |
| Principios (art.3.) | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. El ejercicio del derecho individual, garantía e igualdad en el acceso. Formación vinculada a las necesidades. 2. Calidad y eficacia de la formación. 3. La unidad del mercado de trabajo y la libre circulación de los trabajadores. 4. La negociación colectiva y el diálogo social como instrumento de desarrollo del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, así como la participación activa de los Agentes Sociales en el gobierno del sistema, y en particular en el diseño, planificación, programación, control, seguimiento y evaluación de la oferta formativa, especialmente en la dirigida a los trabajadores ocupados. 5. La calidad, eficacia, eficiencia y transparencia en la gestión. 6. Planificación estratégica e inversión en recursos formativos. 7. La articulación del sistema a través de la coordinación y la cooperación interadministrativa en el marco de la competencia normativa del Estado que permita flexibilidad y la optimización de los recursos destinados al sistema. 8. El impulso a la formación programada por la empresa para sus propios trabajadores, con la participación de la representación legal de los trabajadores, como vía ágil y flexible de responder a las necesidades más inmediatas y cercanas a empresas y trabajadores. 9. El refuerzo de los sistemas de información, el seguimiento y control, la evaluación permanente en todas las etapas del proceso formativo, incluida la adecuada medición de su impacto y el compromiso con la mejora continua. 10. Acceso a una financiación suficiente, estable y equitativa, bajo el respeto de la unidad de caja y el carácter finalista de la cuota de formación profesional, que deberá gestionarse en régimen de concurencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación, públicos y privados, acreditados conforme a la normativa vigente, para la impartición de toda la programación formativa de las distintas Administraciones públicas. | |

Figura 3.3. Sistema de Formación para el Empleo en el ámbito laboral



Este Sistema, por tanto, continúa vinculado al sistema nacional de las cualificaciones profesionales incidiendo en los aspectos de calidad, de evaluación, de planificación y programación de las acciones formativas en el ámbito de las empresas. Insistiendo en su eficacia y eficiencia y como respuesta de una manera ágil y flexible a las necesidades de empresas y de trabajadores que no dejan de ser aquellas que demanda un mercado global e internacionalizado en clave competitiva.

3.3 GESTIÓN INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN: LA FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO

La Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo es un referente nacional y territorial de ahí que le dediquemos un apartado a esta organización porque nos ayudará a entender la situación actual ya que su trayectoria ilustra cómo se ha adaptado a los requerimientos de la sociedad, a las necesidades del mercado formativo y al carácter singular que adoptan las empresas y los trabajadores.

El año 1984, momento más bajo de la tasa de ocupación, se firma el Acuerdo Económico y Social (AES), donde se formulan los objetivos prioritarios para la formación profesional; se crea el fondo de solidaridad con el empleo y se establece la cuota de formación profesional, con el aporte del sistema productivos, de empresarios y de trabajadores, a la formación profesional.

En el año 1992 se firman los Acuerdos de Formación Continua y como consecuencia de ellos, se crea la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), como el ente paritario de ámbito nacional encargado de la organización, gestión, apoyo técnico y seguimiento de la formación a desarrollar al amparo de los acuerdos. La FORCEM como órgano paritario estatal, con capacidad jurídica y de obrar, gestionará los I y II Acuerdos Nacionales de Formación continua de carácter paritario.

El sistema de formación continua nació con la intención de lograr la máxima implantación dentro del tejido productivo. Por ello se hacía necesario lograr la mayor participación del mayor número de agentes posible que, a través de su implicación y responsabilidad en el mismo, contribuyeran de forma activa a extender una cultura de la formación.

Se contemplaron así, dos estructuras organizativas, una de carácter sectorial y



otra de carácter territorial, que dieron lugar a las Comisiones Paritarias Sectoriales (CPS) y Territoriales (CPT) respectivamente.

El Acuerdo Nacional de Formación Continua prevé igualmente la constitución de los órganos territoriales, en el ámbito de cada Comunidad Autónoma, integrados por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en dicho ámbito.

El Acuerdo para la Constitución de la Comisión Territorial de Formación Continua de la Comunidad de Asturias fue firmado en Oviedo el 30 de noviembre de 1994; fue aprobado por la Comisión Permanente de FORCEM el 7 de diciembre de 1994. Este Acuerdo está firmado por las Organizaciones Sindicales y Empresariales con el carácter de más representativas: Unión Regional de Comisiones Obreras de Asturias (CCOO), la Unión General de Trabajadores- Unión Regional de Asturias (UGT), y la Federación Asturiana de Empresarios (FADE). En noviembre de 1994 se pasa a redactar, aprobar y registrar el primer reglamento de Régimen Interno de la Comisión Paritaria Territorial de Asturias.

Entre las funciones de esta Comisión Paritaria Territorial están la de: intervenir en el supuesto de que haya discrepancias, efectuar un seguimiento de la formación continua, proponer estudios e investigaciones, elaborar una memoria anual, colaborar con la Fundación Estatal y conocer la agrupación voluntaria de empresas incluidas en su ámbito de actuación.

La propia estructura de los Acuerdos obliga a un proceso de cooperación permanente entre la Representación Legal de los Trabajadores y la empresa, de tal forma que estos propician el diálogo social en el seno de la empresa, dando pie a una participación más activa de los representantes colectivos de los trabajadores en el impulso, la configuración y el control de las acciones formativas.

El Sistema Nacional de Formación Continua ha permitido la institucionalización de una política de formación profesional continua sectorial mediante acuerdos de sector específicos o convenios colectivos. Igualmente ha posibilitado el establecimiento de la formación profesional continua como estrategia permanente de la empresa, sobre una base de colaboración y cooperación, como indica la progresiva incorporación de las representaciones de los trabajadores y, sobre todo, la gestión paritaria de la formación continua a través de los distintos órganos.



Este sistema de gestión está basado en la concertación social donde a través de los ANFC se consigue implantar y consolidar un sistema de formación profesional basado en esta concertación lo que implica que dicha formación se sustenta sobre el diálogo social.

El 1 de agosto de 2003 se aprueba el Real Decreto 1046/2003, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (BOE nº219, de 12 de septiembre de 2003). Se regula de esta manera lo que se llamó el Nuevo Modelo de Formación Continua. Este Nuevo Modelo surge de las sentencias del Tribunal Constitucional, de 25 de abril y de 17 de octubre del año 2002 donde se pide la revisión del modelo de formación continua, dentro del marco constitucional señalado en los fundamentos jurídicos de aquellas, que inscriben la regulación de esta materia en el ámbito de la legislación laboral, competencia exclusiva del Estado, al tiempo que delimitan los supuestos en los que la gestión o ejecución de las acciones formativas correspondería al Estado o a las comunidades autónomas.

La formación continua ha estado vinculada a los sistemas de clasificación profesional pactados en los convenios colectivos. De ahí que el protectorado de la anterior FORCEM y actual Fundación Tripartita se encomiende al Ministerio de Trabajo. La formación profesional continua desempeña un papel estratégico en las políticas activas de empleo. Esto implica la desaparición de las Comisiones Paritarias Territoriales y la creación de una nueva Fundación, que actualmente se conoce como Fundación Tripartita para la Formación en el empleo, que queda regulada tal y como la conocemos en el RD 395/2007.

En la actualidad la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo trata de impulsar, como reza en su página web, “la formación entre empresarios y trabajadores para responder a las necesidades del mercado de trabajo y contribuir al desarrollo de una economía basada en el conocimiento”. Es “una organización sin ánimo de lucro perteneciente al Sector Público Estatal, de carácter tripartito, de duración indefinida, que se encuentra bajo el protectorado del Ministerio de Empleo y Seguridad Social”.

Esta Fundación está integrada por las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME, los sindicatos CCOO, UGT y CIG y la Administración General del Estado representada por el Servicio de Empleo Público Estatal (SEPE). Las funciones de la



Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, se recogen en el art.34.3 del Real Decreto 395/2007:

- *Actividades de investigación, prospección y difusión.* Análisis de la evolución y de los resultados de la formación, a través de un sistema de recopilación de datos y con estudios que permiten la planificación de la demanda formativa, la prospección sectorial y territorial y la evaluación de los resultados y la calidad.
- *Actividades institucionales e internacionales.* Organización y participación en foros nacionales e internacionales relacionados con la formación. Realización de eventos y otras actividades de difusión para garantizar la concurrencia y el acceso de empresas y trabajadores a la formación.

Y las que figuran en el convenio de colaboración firmado con el SEPE:

- Gestión de las iniciativas de formación que componen el Subsistema de Formación para el Empleo.
- Apoyo técnico en las actividades de evaluación, seguimiento y control.
- Implantación de sistemas telemáticos para el desarrollo y ejecución de las iniciativas de formación para el empleo

Cada año la Fundación elabora un "Plan anual actuación" en el que se recogen las líneas principales de actividad.

Con la Publicación de la nueva Ley por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, la Fundación Tripartita pasará a ser Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (art.25) su ámbito de competencia será el Estado, y actuará como entidad colaboradora y de apoyo técnico el Servicio Público de Empleo Estatal, en materia de formación profesional para el empleo, previo convenio de colaboración, y la novedad es que tendrá funciones de apoyo al Ministerio de Empleo y Seguridad Social en el desarrollo estratégico del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral.



3.4. PRÁCTICAS DE FORMACION EN GRANDES EMPRESAS

Hemos querido dedicar un apartado para presentar algunas propuestas de formación que se están desarrollando en la Gran Empresa Asturiana para conocer cuáles son sus planteamientos así como para poner de relieve que, en algunas de ellas, se ejecuta en centros de formación propios por lo que se puede decir que hay una preocupación en este ámbito y podría hablar de “buenas prácticas” por los contenidos, la experiencia acumulada, los recursos utilizados y el índice de participación en sus acciones formativas.

En primer lugar vamos a focalizar la atención en una empresa emblemática de Asturias en el transporte de viajeros: **ALSA**. Esta empresa ha promovido el Centro de Estudios de Transporte y Logística (www.cetralsa.es) que se encuentra ubicado en el Espinar en Segovia y cuyo objetivo principal es promover la especialización con programas propios y complementarios a los estudios reglados de ciclos medios, superiores LOGSE, universitarios y todos aquellos relacionados con las actividades del transporte.

CETRALSALSA es un centro de formación de Transporte y Logísticas, con amplia experiencia en formación de conductores de camión, autocar y demás colectivos relacionados con los procesos productivos. En este centro de formación se ofrece un servicio integral en los siguientes ámbitos de actuación:

- *Formación:* identificación de necesidades de nuevos profesionales y formación para el empleo; elaboración y ejecución de planes de formación continua para el desarrollo de competencias y conocimientos y la promoción.
- *Diseño:* elaboración de medios; metodología de actuación para la información, instrucción y evaluación.
- *Promoción de empleo:* ejecución de procesos de reclutamiento, selección e inserción laboral para instituciones y empresas.
- *Consultoría:* ejecución de estudios sectoriales y perfiles profesionales. Organización de foros, jornadas y Congresos.

La misión de CETRALSALSA es que generar rentabilidad a la empresa a través de gestión del desarrollo profesional de personas y de la gestión de la formación para lo que realiza actividades encaminadas a profesionalizar los sectores de transporte y



logística a través de una oferta formativa adaptada a las empresas y a sus necesidades. El Centro de Formación del Espinar cuentan con diez aulas de formación con capacidad desde 20 hasta 80 alumnos, equipadas con acceso a internet, audiovisuales, DVD, televisión, video, pantalla y cañón de proyección, retroproyector para transparencias, pizarras etc. Tiene una amplia biblioteca, salas de reuniones y salón de actos y aulas taller con un espacio de 2.000 m², para el desarrollo de cursos de automoción. También dispone de un centro de simulación con simuladores de camión y autocar. Y 15.000 m² de pistas para prácticas de conducción.

Este centro además realiza estudios sectoriales y sobre adecuación de perfiles profesionales. Dispone también de un observatorio permanente del empleo y la formación en logística del transporte. En función de todo ello, lleva a cabo evaluaciones de necesidades de formación e identificación de perfiles profesionales e itinerarios formativos.

Otro ejemplo de buenas prácticas es el que se desarrolla a través del **Grupo Hunosa**. Este grupo cuenta con un centro de formación que dispone de 3.650 m², dotados con 15 aulas, 7 talleres y equipamientos de última generación. Cuenta con un equipo multidisciplinar de formación continua de los recursos humanos. Desarrollan modelos pedagógicos utilizando la formación presencial, e-learning o mixta, dando cobertura no solamente a las empresas del Grupo Hunosa, sino a toda la industria extractiva en general y también a otros sectores productivos. El objetivo del centro de formación es optimizar la gestión y mejorar la cualificación del personal, enfocado hacia la competitividad empresarial. Hunosa desarrolla un plan de formación que incluye cursos dirigidos a otras compañías mineras tanto de carbón como de metal. La experiencia formación de este Grupo es de 45 años, con más de 150 cursos y 4.000 alumnos cada año. Además de formación a la carta, imparten también certificados de profesionalidad para electromecánicos mineros, mineros de arranque de carbón y minero de preparaciones.

El departamento de formación de Hunosa diseña, desarrolla, imparte y gestiona proyectos de teleformación, siendo pioneros en el sector en este tipo de formación e-learning. Llevan trabajando con esta metodología desde el año 2002, contando con una plataforma de teleformación propia. Esta trayectoria les ha permitido desarrollar un amplio programa formativo en las áreas de Prevención, Idiomas, Ofimática, medio



ambiente y habilidades organizativas, entre otras. Los resultados que van obteniendo son satisfactorios dado que disponen del sello ISO 9001 desde el año 1999, cumpliendo la plataforma con los requisitos de calidad que exige la norma en todos los procesos de la gestión de la formación: diseño, planificación de cursos, implementación, desarrollo y evaluación. La evaluación de la formación de todas las modalidades de formación que imparte HUNOSA (desde la presencial hasta la teleformación) se realiza a través de la plataforma, que proceso información más de 5.000 alumnos al año, y genera informes de evaluación, diplomas y toda la documentación que se deriva de la actividad formativa.

Otra empresa que sin duda, está dejando impronta en Asturias, es **Dupont**, en su página web podemos ver su amplia experiencia dado que este año celebran sus 29 años de innovación en formación indicando que más de 190.000 profesionales de 129 países se han formado en *DuPont Sustainable Solutions* para ayudar a proteger a los trabajadores, aumentar la productividad y mejorar la rentabilidad. Esta metodología, se basa en el aprendizaje individualizado. Cuentan con una biblioteca de cursos que cubre las áreas clave de formación, seguridad industrial, capacitación técnica y recursos humanos. El objetivo es la capacitación y desarrollo de las habilidades de los empleados, el refuerzo de comportamientos y facilitar el aprendizaje continuo.

Coastal Trainig Technologies, ejecuta parte de las DuPont Sustainable Solutions. Esta nueva entidad, integra los servicios de consultoría colaborativa, tecnologías y soluciones integradas de aprendizaje, que reflejan las necesidades del mercado en el área la prevención de riesgos laborales, operaciones sostenibles, capacitación de empleados y tecnologías limpias. Coastal fue fundada en Virginia Beach, Virginia en 1984, la visión era crear una empresa innovadora, que elaborase materiales formativos y favoreciera el clima laboral. Se crearon varias líneas de productos formativos como: DVDs, cursos on line, materiales en formato texto, acciones formativas para instructores, bajo una premisa de calidad, y eficacia, al ser contenidos adaptados a las necesidades reales de los puestos y de las ocupaciones.

En los años 90, la empresa crea los programas de Clarity multimedia que facilitaron la asimilación de contenido por parte de los trabajadores. La metodología del Programa ClarityNet, en red, permite una formación práctica y personalizada a trabajadores de diferentes áreas. En el año 2000, crean Safe2Work, un sistema vía



Internet de formación en riesgos laborales, consiste en pruebas de detección de consumo de drogas y revisión del historial de los empleados subcontratados. En el año 2001, la matriz en EE.UU. se trasladó a una unidad empresarial de aproximadamente 10.000 m² en Virginia Beach, Virginia. El uso de estas nuevas instalaciones conlleva por parte de DuPont un refuerzo en los programas de entrenamiento con el objetivo puesto en el aumento de la calidad y en el servicio de atención al cliente. En el año 2005, Coastal y American Media Inc. se unen y se constituye Coastal/AMI. Con una experiencia de más de 35 años en producción de programas de formación de alta calidad, CoastalAMI ofrece una gran variedad de programas sobre los últimos temas en materia de progreso de los empleados- diversidad, acoso sexual, servicio de atención al cliente y trabajo en equipo. La empresa ofrece los títulos de CoastalAMI en varios formatos, incluyendo DVDs multilingüe y cursos en línea interactivos y adaptables.

En ese mismo año (2005), Coastal y el Dr. E. Scott Geller, profesor de psicología y autoridad competente en prevención de riesgos laborales, introdujo People Based Safety, un nuevo sistema innovador, orientado a la adquisición de competencias en seguridad laboral centrándose en la adquisición de actitudes y conductas. Este sistema que actúa en 4 áreas de destreza principales: actuando, entrenando, pensando y considerando (ACTS) y forma a los trabajadores para pensar y actuar en términos de seguridad personal y colectiva. con sentido de seguridad, preocupándose no solo de su seguridad, sino también de la de sus compañeros. People Based Safety es un sistema de seguridad disponible sólo en EE.UU.

En el año 2006, Dupont lanza el ClarityNet HD, con videos de alta calidad y con mayor resolución. Este sistema posibilita el acceso a los cursos desde cualquier ordenador, 24 horas al día, 7 días por semana. Además los cursos se pueden personalizar y adaptarlos a las necesidades específicas de cada participante, individualizando la formación. En el año 2007, Hot Potato y PinPoint sustituyen al sistema Coastal de formación, ofreciendo un sistema seguro y fácil que además permite compartir ya actualizar información de la empresa. PinPoint permite medir el nivel de formación de los empleados e ir adaptándolo a su aprendizaje. El programa de formación de seguridad DuPont™ STOP™ ha sido utilizado por miles de trabajadores en todo el mundo y con unos resultados muy positivos en la prevención de accidentes. En junio de 2010, DuPont Sustainable Solutions presentó un programa de formación en



Ética y Cumplimiento, que actualmente está disponible en formato interactivo en la modalidad a distancia. En opinión de Dupont, el auge del sector empresarial dedicado al cumplimiento normativo en los últimos años, el cambio estratégico en el marco de la política ha de proporcionar programas actualizados y eficientes que puedan ser adoptados por las leyes de las Comunidades Autónomas.

Ahora, más de 25 años después de su fundación, el compromiso de la compañía en proveer recursos para formación de alta calidad, para mejorar la seguridad, salud y habilidades de la fuerza de trabajo global es absoluto. En opinión de esta Compañía, su material didáctico, sus metodologías didácticas en formación a distancia y los cursos guiados por instructores, han logrado una reputación de presentación de valores, contenido confiable y proyecto educacional consistente.

No queremos cerrar este apartado sin hacer una mención especial a la Escuela de Aprendices de Ensidesa (Empresa Nacional Siderúrgica, S.A) ya que, además de ser una empresa con una gran vinculación a Asturias, es un ejemplo claro de lo que supone la integran de los dos sistemas de Formación Profesional: el de la formación reglada y el de la Formación continua. A este respecto cabe recordar que en los años cincuenta la situación social e industrial de la zona de Avilés donde se encontraba Ensidesa era precaria en general, y en el aspecto de cualificación especializada de la mano de obra en particular. Esta empresa necesitaba personal cualificado para el mantenimiento de sus instalaciones, en aquella década la demanda de empleo era inferior a la oferta de personal especializado. Por esta razón a finales de 1954 la dirección de la empresa siderúrgica acordó crear una escuela de Formación Profesional.

A instancias del INI (Instituto Nacional de Industria que fue fundado en 1941 con una dotación de 50 millones de pesetas, por ley de 25 de septiembre-41 con los fines que figuran en el artículo primero de sus estatutos: *propulsar y financiar, en servicio de la Nación la creación y resurgimiento de nuestras industrias, en especial de las que se propongan como fin principal, la resolución de los problemas impuestos por las exigencias de la defensa del país o que se dirijan al desenvolvimiento de nuestra autarquía económica*”. El INI se justifica principalmente en la medida en que colabora con la iniciativa privada para crear un sector industrial potente, capaz de competir en los mercados internacionales). La creación de ENSIDESA se inicia por decreto del Gobierno el 15 de junio de 1950 (BOE de 18 de junio) con un capital inicial de 1.000



millones de pesetas. La fecha oficial fue el 28 de julio de 1950, al constituirse con esta fecha, en escritura pública. A partir de 1958, Ensidesa es la principal suministradora de acero en España.

Las transformaciones de Ensidesa comenzaron en 1973, con la absorción de UNINSA (Unión de Siderúrgicas Asturianas, S.A), con esta absorción ENSIDESA integraba en su patrimonio toda la siderurgia asturiana residual e histórica. Ante el Plan de Competitividad de 1992 se producen cambios en la estructura funcional de la empresa y se produce la plena integración de la siderurgia española entre ENSIDESA y Altos Hornos de Vizcaya (AHV), en este contexto comienza la reconversión industrial de la siderurgia. En julio de 1991, se había constituido oficialmente la CSI (Corporación Siderúrgica Industrial) que se hace cargo de ENSIDESA y AHV. El 28 de octubre de 1994 el Gobierno aprueba la nueva sociedad que va a sustituir a CSI, con el objetivo de buscar un socio europeo con capacidad tecnológica que les permitiese afrontar los nuevos tiempos en un mercado cada vez más global y tecnológico. Se crea así, un nuevo grupo llamado: CSI CORPORACION SIDERURGICA (CSI-CS). El siguiente paso es la privatización de CSI-CS que se lleva a cabo por la Agencia Industrial del Estado (AIE) como accionista único y Agente privatizador designado por el Consejo de Ministros en el Acuerdo del 28 de junio de 1996. En el año 1997, y cerrado ya el proceso de privatización, la SEPI (Sociedad Estatal de Participaciones Industriales) heredera del antiguo INI, decide cambiar la denominación del grupo y se crea un nuevo grupo: ACERALIA CORPORACION SIDERURGICA (entrando en vigor el 1 de septiembre de 1997). En el año 2001, se producen negociaciones para crear el grupo líder mundial de la siderurgia integral, confirmándose en conferencia de prensa en Bruselas (19/02/2001) el proyecto de integración de Aceralia, Arbed (Aciéries Reunies de Burbach-Eich-Dudelange) y Usinor (El nombre original es USINOR-SACILOR, que tras la nacionalización de la siderurgia francesa que comienza en 1981 y finaliza en 1986. Con el proceso inverso de privatización, iniciado en 1985, el Grupo USINOR se consolida en 1997 para integrarse, junto con ACERALIA y ARBED en el nacimiento del líder mundial ARCELOR). Nace una nueva sociedad que actualmente conocemos como ARCELORMITTAL, ya que en el año 2007 se fusiona con Mittal Steel, en ese momento, Arcelor era el segundo mayor productor siderúrgico del mundo.



Una vez conocida la historia de la evolución de la empresa Ensidesa, veamos como de manera paralela se va desarrollando todo un sistema de formación continua dentro de un contexto empresarial, que además tiene lugar en el territorio y en el tipo de empresa, objeto de esta tesis doctoral.

La Escuela de Formación Profesional de Ensidesa será conocida popularmente como “Escuela de Aprendices”. El 28 de octubre de 1954 tiene lugar la primera convocatoria, los aspirantes antes del examen de ingreso tenían que hacer un cursillo preparatorio y de adaptación, que comienza el 2 de noviembre de 1954 y en el que participan casi un centenar de aspirantes para ingresar en la Escuela de Aprendices. Tras seis semanas de preparación se fija la fecha de examen de ingreso el 20 de diciembre de 1954, se inaugura así, desde un punto de vista formativo la Escuela de Aprendices de la empresa Ensidesa. El examen de ingreso en la Escuela consistía en tres pruebas:

1. Ejercicio de dictado, donde puntuaban de menos a más las faltas de ortografía (de 10 a 0 puntos).
2. Ejercicio de geometría y aritmética.
3. Ejercicio de cultura general sobre Geografía, Historia, Ciencias Naturales, etc.

El nivel exigido era de Estudios Primarios equivalente al contenido de la Enciclopedia Álvarez de Tercer Grado.

La Escuela de la Toba, pertenece a la etapa final (1969-1981), da nombre al edificio donde se ubicará la Escuela de Aprendizaje en su etapa final y que es conocida en Asturias como la Escuela de Ensidesa. La Escuela de Aprendices se clausura al final del último curso (1980-1981), con una Orden Ministerial publicada en el BOE de 9 de junio de 1982. De este último edificio saldrían doce promociones con un total de 1.380 aprendices. Aunque la Toba, sigue ejecutando formación permanente y actualmente gestionando el sistema de bonificaciones de Arcelor Mittal en Asturias.

Nos parece muy interesante continuar con este recorrido por su historia indicando que las normas de funcionamiento de la Escuela se desarrollan en el artículo 46 del Reglamento de Régimen Interior de Ensidesa. La Escuela de Aprendices adoptó los estudios y régimen disciplinario de la Escuela de Formación Profesional de la



Fábrica Nacional de Trubia, puesta en marcha el 7 de enero de 1950. La formalización jurídica se establecía con el contrato de aprendizaje entre las partes, es decir, por una parte Ensidesa, como empresario y por la otra el aprendiz o en su caso, su padre o tutor. Cabe destacar que cuando era la madre la que firmaba el contrato con la empresa debía de ser “mujer casada” con la autorización marital. Tras la firma del contrato una copia se enviaba a la Oficina de Colocación, otra al frente de juventudes y las otras restantes se entregaban a cada una de las partes (empresa y aprendiz). Al finalizar el contrato de aprendizaje, el empresario entregaría el certificado con el grado de conocimiento y práctica alcanzados por el aprendiz en el oficio o profesión objeto del contrato.

En el año 1958 la Dirección de la Empresa inicia el cambio de estudios para adaptarlos a los Planes del M.E.N (Ministerio de Educación Nacional) y en el año 1959 reúne todos los requisitos en cuanto a instalaciones, profesorado, aulas, plan de estudios, etc. Y es en el año 1961(BOE 14/03/1961) cuando en una Orden Ministerial se autoriza a la Escuela como Centro Autorizado y en el año 1965 como Centro Reconocido (Decreto de 26 de junio de 1965). Con la titulación de FPI, los aprendices se incorporaban a la empresa con la categoría de Especialistas. Las especialidades eran: Electricidad, Electrónica, Siderometalúrgica, Calderería-soldadura, Ajustadores, Torneros, Fresadores, Analistas de laboratorio, Modelistas, Moldeadores de fundición y Forjadores.

La obra social de ENSIDESA se centraba en sus orígenes en la “formación permanente” de sus trabajadores, realizando cursos de Acción Cultural, Formación Acelerada, cursos de Iniciación y la ya citada Formación Profesional, como enseñanza reglada o académica. En 1959 se crea una oficina de Formación de Personal que acabó transformándose en el Servicio de Capacitación y Formación Acelerada, dependiente del Departamento de Personal y Asuntos Sociales. En 1966, con 272 cursillos, ya habían pasado por las aulas de los Centros de Acción Cultural y Formación Básica Profesional un total de 2.500 trabajadores, que representaban el 20% de la plantilla de ENSIDESA, la cual superaba ligeramente las 12.500 personas en el año 1966. En los cursos de formación Acelerada del mismo año, de carácter pragmático y de interés para la propia empresa, se programaron diversos cursos específicos de oficiales eléctricos, soldadores-caldereros, almaceneros y refractaristas, entre otros.



En el año 1981 tras la desaparición de las Escuelas de FP en las empresas más importantes como ENSIDESA, AHV, SEAT, etc., el vicedirector de la Escuela de la Toba se pregunta, cuál ha de ser la política de las empresas en materia de formación para su personal. En su opinión debido a la evolución de las nuevas tecnologías tendría que basarse en dos materias bien diferenciadas: las que tratasen de la formación de la personalidad y desarrollo del hombre como persona (humanidades) y las que tratasen simplemente de enseñar las últimas tecnologías (técnicas). La Formación Profesional en las empresas debería de cubrir estos dos aspectos ante la gran competencia que suponía la entrada de España en la Comunidad Económica Europea. Esa fue la principal razón de que en la empresa se comenzaron a impartir cursos relacionados con ese “factor humano” y que se asociaron a dinámica de grupos, técnicas pedagógicas y relaciones humanas en las empresas, entre otros. En el aspecto técnico, se impartió todo un abanico de cursos, desde las nuevas técnicas de soldadura hasta la reducción de costes. En total pasaron por estos cursos, 4.235 operarios y mandos. En materia de seguridad durante el mismo año 1981, se reciclaron 1.670 trabajadores.

La Escuela de la Toba cerró el ciclo de la Escuela de Aprendices, pero continuó desarrollando a través de la Formación Permanente el objetivo de manera actualizada de la competencia profesional de sus empleados, tanto en las áreas Técnicas y de Gestión, como en su desarrollo personal. Los aprendices de ayer continuaron con su formación permanente y a lo largo de la vida profesionalizándose en su ocupación, en la misma Escuela. Aquí cabe recordar que el Centro de Formación de la Toba, fue el único centro de formación de Aceralía en España, contribuyendo a abordar los cambios que generaron los ajustes de plantilla con la reconversión industrial y la nueva adaptación de los trabajadores a los nuevos cambios tecnológicos, organizativos y culturales para abordar las nuevas exigencias de un entorno cada vez más competitivo y global. En opinión de esta empresa, la formación continua dirigida a toda la plantilla es una necesidad imperiosa en cualquier empresa que quiera competir con éxito en su entorno, pero se convierte en un factor estratégico de primer orden en aquellas que ambicionan ser líderes y referentes del mismo. Para la empresa, los cambios han aumentado su frecuencia hasta pasar de un modelo cíclico a un modelo de innovación y cambio permanente, que requiere una continua puesta al día de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes. El modelo actual del Centro de la Toba es lograr una capacitación integral.



A partir de esta revisión esquemática cabe indicar que las buenas prácticas comentadas tienen en común la apuesta de la formación dentro de la estrategia de la empresa como respuesta a las necesidades de un mundo globalizado e internacionalizado, con la demanda de una formación especializada a la carta con el objetivo puesto en la productividad, la competitividad y el mantenimiento de las competencias o la recualificación de los trabajadores lo que redundará de una manera efectiva en la empleabilidad y por lo tanto en el mantenimiento del empleo.

No queremos cerrar este apartado indicando que de las prácticas presentadas debe destacarse sobre las demás la Escuela de Aprendices de Ensidesa porque está consiguiendo con recursos limitados lo que la política lleva intentando décadas, y aún no ha logrado, integrar la formación profesional inicial o reglada con la formación continua. La trayectoria de esta Escuela desde su nacimiento tuvo la intención de dotar a la empresa de una plantilla cualificada en unos tiempos donde la formación más que un objetivo era una necesidad. En la actualidad la Escuela de la Toba es la heredera de esta Escuela de Aprendices y aunque no imparte formación reglada continua sigue programando y ejecutando formación permanente a través del sistema de formación de demanda, como uno de los objetivos estratégicos de la empresa. Pero lo que no se puede olvidar es que hubo un tiempo en que ambos sistemas convivieron y lo hicieron de una manera eficaz y eficiente con rentabilidad para la empresa en términos de productividad y sin duda también, de desarrollo personal de los trabajadores que acudían a sus aulas.

3.5. PROBLEMAS Y POSIBILIDADES DE LA FORMACIÓN

En el XXIV Congreso Nacional de Empresas de Formación celebrado en el año 2013, los agentes sociales analizaron el presente y el futuro de la formación profesional para el empleo, destacando especialmente el carácter finalista de los fondos de formación y el papel central que han de jugar los centros de formación en el nuevo modelo que está en fase de negociación.

En el actual modelo de formación se detectan una serie de puntos débiles en relación a los contenidos, financiación, aspectos burocráticos, evaluación y mecanismos de coordinación nacionales. Desde la Fundación Tripartita² también se reconoce que el

² www.teinteresa.es/empleo 27/02/2014



sistema de formación no está respondiendo a los objetivos que se plantearon inicialmente, pues no ha habido una adaptación a la evolución del sistema productivo y se han detectado fraudes en las malas prácticas de algunas empresas que han viciado sobre todo el sistema de bonificaciones (la formación de demanda). En relación a los contenidos, la falta de especialización en las acciones formativas de las empresas implica que la cualificación de la fuerza laboral del sistema productivo no cumpla con los requisitos de mejora de la competitividad y productividad empresariales (Homs, 2008). Además, la brecha entre el sistema educativo y el sistema productivo aún es importante pues, aunque utilicen un lenguaje similar, sus objetivos y contenidos no coinciden. Por ello, es esencial vincular la formación inicial con las realidades del sistema productivo, aunque es cierto que el desprestigio social de la Formación Profesional en España es un problema desde antaño. Puede ayudar a mejorar el sistema de formación la existencia de mecanismos de reconocimiento y valoración de la formación para el empleo; por ejemplo mediante un sistema de créditos válidos que permita a las personas construir su curriculum vitae a lo largo de su vida laboral. Los créditos tendrían valor acumulativo y servirían para obtener las correspondientes titulaciones (Parellada, 1999) o convalidaciones parciales. Cada vez más, las personas planifican su vida profesional teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que les hagan ser más empleables, dentro o fuera de la organización en la que están (Calvo, 2014). El futuro pasa por establecer alianzas entre diversos agentes: los centros de formación, las Cámaras de Comercio, las universidades, las asociaciones y fundaciones, las organizaciones de la economía social, las propias empresas y las organizaciones de autónomos. Con todo aquél interesado en organizar buena formación. Todo lo que contribuye a financiar formación cumple con ese sentido finalista (Luengo, 2014). La apuesta por la formación y, en concreto, por la formación profesional es nuestra gran asignatura pendiente, por eso es necesario mejorar el modelo y darle prestigio, adecuándolo a las necesidades de los trabajadores y de las empresas.

Un segundo aspecto está relacionado con la financiación de la formación. Uno de los objetivos del nuevo modelo ha de ser la transparencia, la libre concurrencia y la evaluación permanente, elementos que actualmente forman parte de la problemática del sistema de formación para el empleo. Ahora bien, desde el punto de vista del director-gerente de la Fundación Tripartita, “para que esto se cumpla hay que cambiar el foco de



la financiación, que es donde está puesto actualmente, hacia las necesidades formativas, que ahora no está en el centro del debate de los agentes sociales (Luengo, 2014).

Esta evaluación de necesidades incide en el contenido de la formación y en los mecanismos de análisis del impacto. Analizamos primero las críticas al sistema de financiación para centrarnos después en la dimensión de evaluación y gestión. Los agentes consideran que la financiación es insuficiente para responder a las necesidades de las empresas y del mundo del trabajo. Además, reclaman mayor seguimiento y control por parte de la administración para supervisar y hacer un seguimiento de las irregularidades que se suceden en el sistema, sobre todo por parte de entidades como centros colaboradores o consultorías. Las empresas consideran que la cuota de Formación profesional ha de revertir en ellas en su totalidad y ser exclusivamente imputable a la Formación Continua, sin utilizarse para otros fines. Los sindicatos consideran que las empresas deberían aportar más cuota, dedicando parte de sus beneficios a la formación de los trabajadores. Los directores de recursos humanos consideran que se deberían potenciar incentivos tales como desgravaciones (Sarramona y Pineda, 2006). Una de las recomendaciones en pro de la eficiencia del sistema es precisamente la concurrencia de los centros de formación, un cambio en la estructura de costes, así como mayores controles y garantías sobre las subvenciones.

Otra cuestión que trasladan los usuarios del sistema de formación para el empleo es el carácter excesivamente burocrático en la gestión, que supone un problema sobre todo para la pequeña y mediana empresa que no tiene recursos, y añade un consumo –y coste- adicional en tiempo y en trabajo efectivo. Lo que conlleva una pérdida de eficacia de la formación y del propio sistema (Sarramona y Pineda, 2006).

Las organizaciones empresariales y los directores de recursos humanos coinciden en que la evaluación que se lleva a cabo por parte de la Fundación Tripartita es de control administrativo y opinan que la evaluación la debería hacer la propia empresa. Coinciden con el director-gerente de la Fundación Tripartita que considera esencial la mejora de la “evaluación de la calidad de la formación y su impacto en la detección de necesidades formativas presentes y futuras de los sectores productivos, las ocupaciones y los propios trabajadores así como la coordinación interadministrativa y en la tramitación” (Luengo, 2014). Hay falta de coordinación entre el ámbito estatal y el ámbito autonómico pues el actual modelo de formación para el empleo regula todo el



conjunto del sistema pero los desarrollos de éste en cada territorio son diferentes y variados logrando que se debilite el conjunto del sistema. Diferentes sentencias del Tribunal Constitucional han ido cambiando el mapa inicial de competencias territoriales y actualmente, cada Comunidad Autónoma tiene su propia convocatoria de formación de oferta mientras que en la formación de demanda hay competencia exclusiva del Estado.

Para los sindicatos la formación ha de ser un instrumento que se debe completar con otras medidas para crear empleo y que ha de ser certificable y vinculada al Catálogo nacional de Cualificaciones. Todavía es necesario potenciar más los certificados y el reconocimiento de la experiencia laboral. Los sindicatos denuncian la pérdida de confianza del Gobierno en los interlocutores sociales, sobre todo, después de los últimas irregularidades detectadas en el sistema y muy dimensionadas socialmente, así como denuncian la ruptura del diálogo social. Reconocen que la calidad de la financiación y la eficiencia, son aspectos a mejorar en el actual modelo. En su opinión, los agentes sociales han de seguir participando en el diseño y en la planificación, desde la dirección del sistema no en la participación en el mismo y están a favor de la participación en la formación para el empleo de los centros públicos o privados, pero no en que sean estos quienes planifiquen y quien diseñen las acciones. Reclaman el carácter finalista de la financiación de la formación para el empleo, tal y como preconiza el Tribunal de Cuentas. También son partidarios de que aquello que no se gaste en formación se reanualice y no se gaste en otras cosas. Y un aspecto muy importante sobre el que consideran que es necesario incidir es en la mejora del sistema es la evaluación del impacto. Por otro lado, la parte empresarial, representada en CEOE y CEPYME, coincide con los anteriores en el carácter finalista de los fondos de formación para empleo, incluso están a favor de aumentar la cuota de formación profesional a través de los seguros sociales, pero están en contra de que la Administración utilice estos fondos con otra finalidad que no sea la formación para el empleo o continua. Al igual que los sindicatos, los empresarios consideran que la evaluación del impacto es un objetivo no cumplido y objeto de mejora en el actual modelo. En su opinión es una evaluación que en la práctica no están llevando a cabo las empresas (referencia). Todos los agentes sociales (UGT, CCOO y CEOE) están de acuerdo en que los Acuerdos de Formación han de ser bipartitos y tripartitos, ya que la participación de los agentes sociales en el sistema es fundamental para su existencia. Además, es necesario seguir vinculando la



negociación colectiva a nivel estatal. La Administración ha de cumplir con su papel de que los fondos se apliquen y se apliquen bien, si esto no fuera así es su obligación depurar responsabilidades.

REFLEXIONES DE SÍNTESIS

Lo laboral y lo económico están marcando las políticas formativas y educativas de los Estados. La política educativa y formativa europea, pretende responder de una manera ágil, flexible y competitiva a las demanda del mercado laboral que en muchas ocasiones, se traducen en respuestas formativas a unas necesidades emergentes en las ocupaciones. El desarrollo de competencias y la recualificación, dan repuesta a estas demandas en términos de competitividad. El sistema educativo, a través de los títulos profesionales, trata de cubrir las demandas del mercado laboral y el surgimiento de la formación para el empleo aumentando el ámbito de actuación de esa respuesta educativa. A este respecto no puede negarse que se ha conseguido un dinamismo que antes de la regulación del Sistema de Formación para el Empleo era impensable. Así pues, nos encontramos ante un sistema formativo que ha implementado al inicial o de la formación reglada (y las estadísticas así lo demuestran), y por lo tanto, ha sido una buena opción tanto política, como técnica, como económica, y por supuesto laboral.

La tendencia de los estados miembros de la Unión Europea hacia una formación que sea certificable y por lo tanto homologable a los títulos oficiales, y que repercuta en el mercado laboral en términos de transparencia y de transferibilidad, supone un hito desde el ámbito de lo formativo, y es uno de los logros de la Unión Europea en coordinación con los diferentes territorios, pero a la vez continúa esa necesidad latente y permanente, del mercado, de dar respuesta con agilidad y flexibilidad, a sus demandas. Estas demandas están vinculadas a la adaptabilidad de los recursos tanto tangibles como intangibles de las empresas, y para poder dar una respuesta en términos de competitividad es necesaria una formación a la carta, de demanda. Esta formación que no está sujeta al Catálogo de las Cualificaciones Profesionales, pero que forma parte del itinerario formativo de los trabajadores participantes en las acciones formativas de las empresas. Reivindican su certificación y acreditación, como veremos en el capítulo 4 las empresas gestionan y se refieren a la formación en términos de competencias, luego la unidad de medida formativa es la unidad de competencia. Este



es un dato que puede servir como nexo entre una formación acreditable y otra que, actualmente, no lo es. Pasamos así a la detección de una necesidad que es la de certificar la formación en competencias susceptibles de acreditación. Para esto es necesario contar con un sistema de calidad pedagógica demostrable en términos de evaluación eficacia y eficiencia que le de validez al sistema. Entramos así en una de las problemáticas que los propios protagonistas y agentes del sistema de formación para el empleo han detectado y es la necesidad de una evaluación de calidad en términos de eficacia y eficiencia.

Otras de las reivindicaciones planteadas por los agentes sociales, es el carácter finalista del sistema como se recoge en los Acuerdos Nacionales de Formación y como se rubrica en el AES de 1984. La crítica que hacen es que no siempre se ha cumplido con este supuesto y eso ha conllevado cierta conflictividad en las diferentes mesas de negociación entre los agentes sociales y el Gobierno. Otra cuestión a debatir es la burocracia y la rigidez del sistema de formación de demanda. Las empresas alegan que su propio dinamismo les impide poder adaptarse a la regulación del Sistema en algunos de sus apartados, por ejemplo las fechas de ejecución de los cursos o las incidencias que se puedan dar a lo largo del desarrollo de los mismos.

Otras problemáticas están relacionadas con la financiación del sistema, con los contenidos a veces generalistas, y en último lugar, con la propia evolución de un Sistema que está regulado de manera diferente, en su parte de oferta formativa, según la Comunidad Autónoma en la que se desarrolle.

Para finalizar, es necesario insistir, en los muchos aspectos positivos del sistema, que sin duda, superan a las problemáticas. Además, consideramos que estas problemáticas, forman parte del propio hecho evolutivo y de desarrollo del sistema, cuando se detecta una base de conflicto, se comienza a tratar de generar una solución, pasando a ser un aspecto de mejora y de competitividad. Las buenas prácticas desarrolladas por grandes empresas que hemos presentado están asentadas en nuestro territorio, la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias dado que es el ámbito de estudio de esta tesis y, en su conjunto, demuestran, hasta qué punto, es posible tender puentes desde el ámbito de la empresa para integrar dos sistemas formativos, el reglado o inicial y el de empleo, algo que desde la política queda plasmado en el papel pero queda camino para desplegarlo eficazmente en la práctica. Es evidente que queda

**3**

mucho por hacer, pero también es innegable que se ha logrado también mucho tal y como queda avalado además de por la cualificación del capital humano como activo intangible, por las estadísticas que puntualmente elabora y publica la Fundación Tripartita en su página web.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4.

**GESTIÓN EMPRESARIAL
DE LA FORMACIÓN**





CAPÍTULO 4.

GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA FORMACIÓN

| | |
|--|------------|
| Introducción | 143 |
| 4.1. Marco teórico de la ventaja competitiva | 146 |
| 4.2. Empresa y Capital Humano | 154 |
| 4.3. Administración de los Recursos Humanos | 167 |
| 4.4. Política de Formación. Dimensión estratégica | 171 |
| 4.5. Generación de valor y Política de Formación | 181 |
| Reflexiones de síntesis | 187 |



INTRODUCCIÓN

El entorno empresarial actual es extraordinariamente dinámico no solo por la transición de economías industriales a economías de servicios (y del conocimiento, sean éstas consideradas o no un sub-elemento de las de servicios), sino también por la globalización (ésta conlleva a la diversidad en los tradicionalmente homogéneos y cerrados mercados domésticos en sus dimensiones demográfica, cultural y geográfica) y por la revolución en las TIC y su incidencia en la rapidez del avance del conocimiento tecnológico y de la transmisión de información. Estas fuerzas, sin lugar a dudas, suponen un reto para la dirección estratégica, en su búsqueda de la generación de un mayor valor y, por ende, de la administración de los recursos humanos tanto para las personas como para la ejecución de sus funciones (Stone y Deadrick, 2015).

Otros autores también recogen como factores que incidieron en la mayor importancia del factor humano los aumentos en los niveles educativos de la población trabajadora y la amplia influencia de las perspectivas capitalistas de la gestión de empresas heredadas del entorno anglosajón y norteamericano. Todos estos aspectos no sólo han producido una mayor presión para las políticas de formación en general, sino que también han evidenciado la necesidad de un nuevo modelo de aprendizaje continuo y de capacitación de los trabajadores en particular (Freeman et al., 1990).

En el nuevo marco competitivo, el éxito y la competitividad de una empresa están relacionados con su capacidad para adaptarse al entorno y, por lo tanto, con su flexibilidad para generar cambios (Ordóñez, 1997). Adaptabilidad y flexibilidad en una empresa basada en el conocimiento existente y en su desarrollo a través de políticas que le permitan generar talento dinámico. Se percibe a la empresa como un organismo dinámico, vivo y en constante modo Beta o en prueba que, como tal, tiene que adaptarse a su entorno para sobrevivir. La organización como entidad dinámica (ser vivo) es compleja, cuidada, sensible e imprevisible (Sutil, 2013), de ahí la importancia del conocimiento, las rutinas y las metarutinas para una organización.

Las organizaciones que fundamentan su ventaja competitiva en el conocimiento consideran que las competencias de los empleados tienen impactos organizativos y, por ello, las políticas de atracción y retención del talento son esenciales.



4

En los orígenes de la función de personal se asumían puestos de trabajo estrechos, con áreas bien definidas, fáciles de controlar por supervisores y con perspectiva eficaz y productiva a corto plazo. La perspectiva de dirección y control de la función de personal incidió en la estructura organizativa, con elevados niveles jerárquicos, niveles de supervisión amplios y especificación de tareas; es decir, alta división de tareas y alta formalización. En la sociedad del conocimiento, debido al dinamismo competitivo, la función de recursos humanos será añadir valor a través de la adecuada gestión y racionalización de las relaciones de empleo y apoyar la definición e implementación de la estrategia empresarial. La transformación de las organizaciones hacia sociedades de conocimiento es un reto para la función de recursos humanos pues implica que adopte una dimensión estratégica en la que sus prácticas operativas alcancen mayor nivel. Las prácticas fundamentales como son la administración de la retribución, la política de formación, el análisis de puestos y de los flujos internos (acceso, promoción y salida) de la organización siguen siendo relevantes y necesarias, pero se requiere también un apoyo del departamento de recursos humanos a la definición de la estrategia de la empresa para generar valor bajo la dimensión de gestión del talento y un nuevo concepto de liderazgo organizativo (Ulrich y Dulebohn, 2015).

Los nuevos planteamientos de la administración de recursos humanos suponen la reducción de niveles jerárquicos por la vía de dotar de mayor autonomía y compromiso a los trabajadores (Fombrun *et al.*, 1984) lo que supone diseñar puestos de trabajo amplios que favorecen la innovación, autonomía, creatividad, cambio, mejora continua y participación de los empleados en los procesos de toma de decisiones (Stone, 2015). Así, si los trabajadores están preparados y motivados tendiendo a la autoregulación de sus actividades, serán trabajadores con talento; es decir comprometidos, competentes y con conciencia de contribución (Ulrich y Dulebohn, 2015). Esta perspectiva de la fuerza de trabajo como talento, que analizaremos más adelante, facilita el equilibrio entre el conflicto y la cooperación en el continuo de relaciones laborales, ya que permite otorgar una mayor presencia y voz a los trabajadores en los procesos de toma de decisiones, con puestos de trabajo adaptables, con perspectiva a largo plazo y seguridad en el empleo a todos los niveles (Fombrun *et al.* 1984).



En el ámbito teórico, Kaufman (2014), tras 30 años del cambio de perspectiva de los recursos humanos, considera que cualquier manual de recursos humanos actual recoge en su temario: primero la dimensión estratégica del diseño y operatividad del sistema de empleo de una empresa y, segundo, el cambio de la perspectiva de los recursos humanos como activos de coste que deben minimizarse y con perspectiva a corto plazo a activos estratégicos que sustentan el valor y cuya aportación estratégica debe maximizarse con una perspectiva a largo plazo.

Desde una perspectiva más práctica, Arthur Yeung (2011), sobre la base de su experiencia con directivos, ahonda en esta necesidad. Así, aunque los directivos de empresa actualmente afirmen que el activo más importante de su empresa son los individuos, su principal preocupación son los resultados, las ventas, la innovación en productos o las relaciones con los grupos de interés. Asimismo, confirman que sus directivos de recursos humanos están enfocados hacia las actividades funcionales y no estratégicas, con prácticas encaminadas a resolver problemas tradicionales de naturaleza administrativa y burocrática. Estos profesionales están altamente especializados y no aportan valor pues no están vinculados con el pensamiento y la actuación estratégica de las organizaciones. Los altos directivos buscan alguien que, dentro del comité de dirección, les proporcione un punto de vista y asesoramiento sobre liderazgo, talento y capacidades organizativas que permitan a las empresas desempeñar eficaz y eficientemente su función en un entorno caracterizado por el dinamismo y la importancia de la intensidad en el conocimiento y la economía de servicios que han supuesto un cambio en la concepción de la función de recursos humanos. Es decir, debe buscarse un enfoque más transformacional y menos transaccional en la función de recursos humanos.

Este capítulo focaliza la atención en la consideración estratégica de los recursos humanos como activos de valor a los que les afectan las prácticas de formación. Para ello, tras revisar la teoría de la estrategia basada en los recursos y capacidades, se analiza la consideración del capital humano como activo intangible basado en el conocimiento, con una perspectiva de capacidad dinámica dentro de la teoría de recursos y capacidades, así como la tendencia empresarial a considerar la generación de valor como objetivo último de la organización. Posteriormente, se



analiza cómo contribuye la política de formación a la generación de valor en el capital humano. Se sientan así las bases del diseño pedagógico de la formación que se presenta en el capítulo quinto que cierra la revisión teórica de la política de formación.

4.1.MARCO TEÓRICO DE LA VENTAJA COMPETITIVA

Asumiendo el concepto de estrategia como el conjunto de decisiones críticas sobre los fines y los medios de un negocio (Child, 1972) se entiende que no existe una estrategia sino un paradigma estratégico que conecta un conjunto de decisiones relevantes a largo plazo (Johnson y Scholes, 1993). Así la estrategia se configuraba como un proceso analítico que determina racionalmente una dirección estratégica con claros objetivos y fines. Este proceso implica un análisis del entorno, evaluación de opciones estratégicas, toma de decisiones y planificación e implementación de las actuaciones de tal manera que se permite la adecuación de la organización a un entorno externo. Ahora bien, cuando el entorno externo está caracterizado por el riesgo e incertidumbre, el cambio acelerado, la complejidad y la ambigüedad y en el entorno interno impera la racionalidad limitada, los problemas de coordinación, la inercia y los problemas políticos es difícil poder prever desde la alta dirección las acciones a poner en práctica. Por ello, se replantea la estrategia como un proceso de adaptación al entorno en el que se potencia el aprendizaje continuo a través de la comunicación activa a todos los niveles jerárquicos de manera que las unidades operativas más cercanas a los cambios puedan reaccionar a los mismos de forma ágil (Child y McGrath, 2001).

En este proceso de toma de decisiones estratégicas y su comunicación deben pues asumirse decisiones racionales y políticas (Child, 1972; Johnson y Scholes, 1993). Las decisiones racionales están basadas en el conocimiento de los directivos y las decisiones políticas o de negociación en el acuerdo con los diferentes grupos de interés (entre los que se encuentran los empleados pero no exclusivamente) (Pérez-Bustamante, 2013). Así pues un proceso de definición estratégico complejo ha de recoger los intereses de múltiples agentes, algunos dotados de mayor perspectiva a largo plazo y otros dotados de mayor capacidad de reacción, de manera que debe ser tanto intencional (planificada) como emergente (o de respuesta) (Mintzberg, 1978). De esta manera, la



4

adaptación estratégica debe extenderse por toda la organización con actuaciones y tomas de decisiones descentralizadas y centralizadas. La dimensión interna de la estrategia exige que ésta sea coherente con la cultura empresarial, la estructura organizativa y los valores y misiones imperantes en la organización. La cultura empresarial define los valores, las normas y las formas de pensar del personal de la empresa en todas las categorías profesionales y niveles funcionales y está estrechamente vinculada con la proyección de la imagen de la organización, pues también se utiliza para presentarla a sus clientes (Puchol, 1997; Pümpin y García, 1998). La cultura, misión y valores es una pauta o marco de referencia para las actuaciones de los individuos en entornos inciertos porque permite reducir la incertidumbre del proceso de toma de decisiones (Pérez-Bustamante, 1999).

El modelo de Porter (1980), profundizando en el paradigma estructura-conducta- resultados, incide en los efectos que tienen los proveedores, clientes, empresas rivales, el riego de nuevos entrantes y productos sustitutivos en la conducta empresarial a través de dos estrategias competitivas básicas: el liderazgo en costes y la diferenciación. Con la primera, el esfuerzo se centra en la contención de los costes fijos y variables mientras que con la segunda lo hace en la innovación y la mejora de la calidad. Hoy, las tradicionales fuentes de ventaja competitiva fundamentadas en las economías de escala vinculadas a las reducciones de costes surgidas del tamaño operativo, así como a las economías de alcance vinculadas a ahorros en costes y mejor calidad o servicio derivados de realizar actividades sinérgicamente, se han erosionado debido a la alta especialización de empresas con las que pueden establecerse transacciones comerciales (Teece, 2011). Con ello, no se requiere sobredimensionar la empresa con actividades que pueden externalizarse tranquilamente.

En la misma línea, MacGraham (2011) plantea la dificultad de establecer las bases competitivas únicamente en la innovación de producto o de proceso, pues el ritmo de copia por parte de los competidores se ha intensificado, los ciclos de vida de los productos se han reducido y la competencia de otros productores con costes laborales más bajos se ha incrementado. Asimismo, las TICs han facilitado el establecimiento de alianzas y la reconfiguración en el interior y exterior de las empresas de las actividades generadoras de valor (Matzler, 2013; Ordiz y Pérez-Bustamante, 2000)).



La teoría de recursos y capacidades (RBV) tiene sus orígenes en los trabajos de Penrose (1959), propugnando la heterogeneidad de las empresas en base a un conjunto de factores productivos (recursos) físicos y humanos que son heterogéneos. Esta diferencia en la dotación de factores de producción permite generar rentas económicas con su explotación y, con ello, se explican las diferencias de gestión y éxito de las empresas. Wernerfelt (1984) retomará las ideas de Penrose y planteará que la empresa es un conjunto de recursos. La empresa se convierte así en el marco donde se gestiona un conjunto de tecnologías, recursos, habilidades, destrezas y conocimientos que se generan, evolucionan y se desarrollan en el tiempo. Este conjunto es único ya que, debido a imperfecciones del mercado tales como dificultad de acceso a la información, dificultad de conocer el valor, necesidad de activos complementarios y movilidad imperfecta, estos recursos no se intercambian fácilmente. Por ello, algunos recursos y sus combinaciones solamente podrán ser desarrollados internamente. La heterogeneidad de los recursos y su movilidad imperfecta sientan así la fundamentación teórica del marco de recursos y capacidades (Barney, 1991; Wernerfelt, 1984; Teece *et al.*, 1992; Direick y Cool, 1989). Un recurso es un activo a disposición de una empresa. Una capacidad es el uso conjunto de activos por una empresa.

La empresa tiene acceso a un conjunto de recursos y capacidades básicas que son las competencias mínimas requeridas para poder competir y tener una ventaja competitiva, pero que no permiten alcanzar una ventaja sostenible ya que, en el corto o medio plazo, son reproducidas por los competidores. Las competencias que son difícilmente imitables permiten la consecución de una ventaja sostenible. Por ello, los criterios de sostenibilidad deberán fundamentarse en aportar valor, ser raros o escasos, con imitabilidad imperfecta y no sustituibles (Barney, 1991). A este respecto, existen muchas estrategias organizativas y mecanismos legales para alcanzar estos criterios y que no exigen que los recursos sean generados internamente si no que pueden ser accesibles mediante acuerdos de cooperación.

Los recursos pueden ser tangibles e intangibles. Los recursos tangibles son más fáciles de identificar ya que se concretan en activos físicos tales como edificios, maquinaria, mobiliario, herramientas, y en activos financieros tales como capital disponible y derechos de cobro (Navas y Guerra, 1999). La valoración estratégica de los



recursos tangibles debe atender a dos consideraciones: la posibilidad de conseguir una aplicación más eficiente de los mismos y la posibilidad de que los beneficios obtenidos de ellos puedan verse incrementados mediante su utilización más productiva dentro de la empresa, su utilización más intensa a través de alianzas con otras empresas o su venta a otras compañías (Grant, 1996; Fernández et al. 1999).

Los recursos intangibles, basados en la información y el conocimiento, y que requieren de concreción en productos específicos para materializarse, representan el capital comercial, la capacidad tecnológica y de innovación, la capacidad de aprender de una organización y los aspectos relacionados con su capital humano. Suelen permanecer invisibles en la información financiera, debido precisamente a la dificultad para su valoración, pues, se sustentan en información que no siempre es codificable y puede existir indefinición sobre los derechos de propiedad que los protegen (Pérez-Bustamante, 2001).

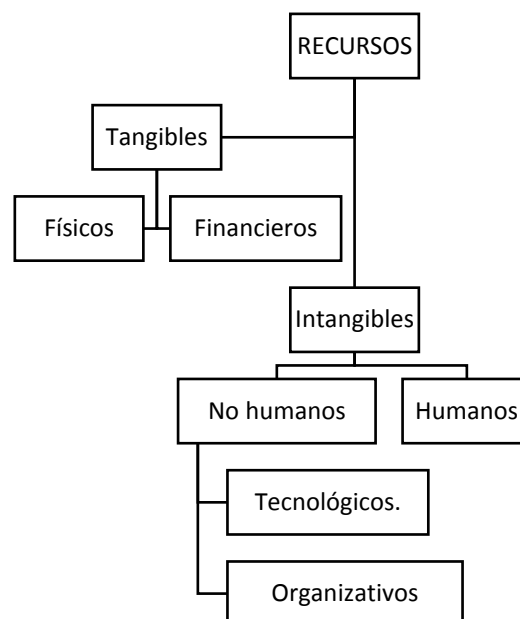


Figura 4.1. Recursos tangibles e intangibles en las organizaciones empresariales. Fuente: Edvinson, 1997.

La teoría de recursos y capacidades se ha centrado en los activos intangibles como fuente de ventaja competitiva. Siendo uno de ellos el saber hacer tecnológico y el capital humano en su dimensión individual y organizativa. Ahora bien, los recursos por sí mismos no aportan valor competitivo, sino que han de utilizarse para desarrollar



capacidades (Hunt, 1995). Será precisamente la acumulación de recursos –y su uso conjunto- la que permita construir una base de capacidades nucleares o competencias distintivas (Prahalad y Hamel, 1995).

La teoría de recursos y capacidades incidirá en la consecución de una ventaja competitiva mediante la explotación de recursos y capacidades internas y que, cumpliendo los requisitos expuestos por Barney (1991), protege la fuente de ventaja competitiva de la dilución competitiva. Así, la combinación de recursos permite la consecución de capacidades. De hecho, las capacidades se construyen sobre la base de conocimientos colectivos de los individuos así como de recursos físicos a los que tiene acceso la empresa. Por ello, es más difícil identificar las capacidades que los recursos en una empresa. En general las capacidades están ligadas al capital humano, se apoyan sobre todo en los activos intangibles, especialmente en el conocimiento tecnológico y organizativo de la empresa, gobiernan la transformación de los factores en productos/servicios, crean valor añadido y determinan la eficiencia y el grado de innovación de la empresa (Fernández, *et al.* 1997).

Existen diferentes tipos de capacidades que van a condicionar la supervivencia de una empresa y, por lo tanto, su competitividad. *Por un lado*, hay unas *capacidades estáticas* u ordinarias que tienen que ver con la posibilidad de respuesta de las empresas ante determinadas situaciones recurrentes para las que ya existen determinadas rutinas que se relacionan directamente con la productividad, la calidad o el servicio. Una rutina es conocimiento objetivizado que permite predecir un comportamiento dado dentro de la organización, dotando de estabilidad a la actividad operativa. En su conceptualización queda reflejado lo que puede considerarse como permanente y predecible en la empresa. En general, cabe interpretar las rutinas como protocolos estables asociados al funcionamiento de la organización con la peculiaridad de que tienen una capacidad de reproducirse al igual que si fueran genes, es decir, conservan y reproducen la información en el tiempo. Es decir, representarían los almacenes de conocimiento en las organizaciones por lo que podrían interpretarse como la memoria organizacional en la empresa (Nelson y Winter, 1982). De esta manera, las rutinas organizativas son patrones o modelos regulares y predecibles de actividades que están formadas por una secuencia de acciones coordinadas por los individuos. El



comportamiento global en la organización puede observarse como una gran red de rutinas organizativas que trascienden al individuo, por lo que pueden ser consideradas incorporadas a la mente de conjuntos de individuos (Miller *et al.* 2012). Establecer rutinas para desarrollar las tareas particulares en la organización facilita la dirección de la empresa, y, con ello, puede decirse que las rutinas son para la organización lo que las habilidades para las personas (Grant, 1996) aunque esta estabilidad pueda suponer, a la larga, inercia e inflexibilidad al cambio. En realidad, las rutinas se convierten en capital organizacional a través de procesos de normalización y automatización de las tareas, codificación y estandarización de los sistemas tecnológicos de los productos que permiten su modularización y la obtención de normas de calidad. Con ello, se alcanza la integración del conocimiento (Pérez-Bustamante, 1998).

Por otro lado, existen *capacidades dinámicas* que están relacionadas con creación y desarrollo de nuevas estrategias, basadas en la mejora y el potencial de la empresa. Este tipo de capacidades generan valor en áreas como marketing, ventas, producción, logística, I+D+i. Teece (2007) las define como competencias de nivel superior que determinan la habilidad de una organización para integrar, construir y reconfigurar los recursos y competencias internas y externas que la permitan adaptarse a un entorno empresarial dinámico. Determinan pues la velocidad y nivel de profundidad de adaptación al cambio y la posibilidad de detección de oportunidades para alcanzar beneficios extraordinarios. Así, las capacidades dinámicas son competencias de nivel superior que determinan la capacidad de una organización para construir, reconfigurar recursos y competencias internas y externas para responder y, deseablemente, influenciar entornos inciertos y dinámicos (Teece 2007; Teece et al. 1990).

Rumelt (2011) considera que es esencial integrar las capacidades dinámicas con la estrategia lo que permite a la empresa alcanzar un posicionamiento de producto y mercado en el que se alcance la captura de valor (Osterwalder y Pigneur, 2010; Osterwalder *et al.* 2014).

Como se observa, las capacidades dinámicas incorporan la perspectiva externa al marco interno de recursos y capacidades. Las capacidades dinámicas de orden superior también han sido denominadas evolutivas, pues son metacapacidades para cambiar capacidades estáticas y de mejora. Son capacidades difícilmente rutinizables ya



que están relacionadas con cambios estratégicos, poco frecuentes en la empresa, conectados con sucesos raros, anecdóticos e impredecibles (Fujimoto, 1999). La capacidad evolutiva representará la habilidad de la empresa para comportarse como un sistema emergente en el que los agentes descubren el camino a seguir partiendo de reglas muy sencillas pero no escritas; reglas que de alguna forma representan los valores sobre los que se construye una cultura particular de dialéctica con el entorno. (Nelson y Winter, 1982; Fujimoto, 1999; Teece, Pisano y Shuen, 1997).

Las capacidades dinámicas se consideran esenciales en los procesos de gestión de los recursos humanos. En este punto debe considerarse que la calidad del capital humano a disposición de una organización, el talento, no afecta únicamente a la naturaleza variedad y cantidad de sus bienes y servicios, sino que también incide en la flexibilidad, rapidez de producción (Blundell et al., 1999) y en la habilidad innovadora, debido a la mayor capacidad de los empleados para experimentar con nuevos conocimientos de manera que se fomenta la creación de nuevas perspectivas y productos (Bauernschuster et al., 2008). Teece (2011) propuso que las capacidades dinámicas podrían agruparse en tres conjuntos interconectados de actividades: identificación y valoración de oportunidades; movilización de recursos para responder a la oportunidad y capturar su valor y el proceso de renovación y transformación continua. Estos procesos, ligados al emprendimiento y a capacidades dinámicas, obligan a considerar todas las disciplinas de gestión ya que, en el fondo, se identifican con los modelos de negocio en la fase de movilización y con el liderazgo en la fase de transformación; cuestiones que no eran abordadas por la teoría de recursos y capacidades al no centrarse en los aspectos operativos de la implantación de la estrategia.

Así, Teece (2011) propone incorporar al marco de referencia de las cinco fuerzas competitivas otros agentes del entorno en que compiten las empresas y que ponen en valor la dimensión de los activos intangibles y la teoría de capacidades dinámicas como fuente de generación de valor. Estos factores son: los mercados locales de fuerza de trabajo –aunque las modernas teorías del talento plantean la dimensión internacional del mismo a pesar de las barreras a su movilidad-; el acceso al conocimiento universitario, las instituciones financieras por el acceso que dan al crédito



4

y al capital semilla o de crecimiento, el entorno legal y regulatorio (especialmente el sistema de propiedad industrial e intelectual y la normativa laboral por su incidencia en los activos intangibles) y la situación de política nacional con su incidencia en la regulación, liberalización de sectores generadores de nuevas oportunidades y participación del Estado en la Economía que, por vía del sistema educativo y emprendedor, incide en los costes de operar y de creación de activos intangibles). En este enfoque los activos intangibles adquieren un papel prioritario y, con ellos, el capital humano que los fundamenta.

A este respecto no se debe olvidar que las tendencias en gestión empresarial basadas en los modelos de innovación de negocio han situado nuevamente en primera línea el concepto de valor, que ya plantearon en el año 2000 Bowman y Ambrosini. De este modo, el concepto de valor queda asociado a los beneficios que se desarrollan para los clientes y que éstos perciben y por los que éstos están dispuestos a consumir un bien o servicio y pagar un precio, aunque sea en términos de la información que proporcionan y no económico como acontece en algunos modelos de negocio basados en Internet. En el concepto de valor ha de tenerse en cuenta qué se entiende por valor, cómo se crea, a quién beneficia y quién lo captura. El valor es por ello, tanto un producto como un proceso (Sparrow y Makram, 2015) con lo que se integran las dos perspectivas teóricas presentadas: la economía industrial de Porter y la teoría de recursos y capacidades. En ambos casos se analizará el proceso de creación de valor; en el primero, analizando las relaciones de poder con el entorno y, en el segundo indagando sobre aquellos activos que son generadores de valor.

Los modelos de negocio permiten desarrollar el análisis estratégico de una empresa focalizándose en dos problemas principales: cómo se crea y cómo se captura el valor. La filosofía inherente consiste en definir los procesos de creación de valor, de captura de valor y de renovación de la organización, diferenciando las actividades básicas, de las centrales y de aquellas que se pueden subcontratar. Posteriormente, el modelo de negocio se alienará con la estrategia, implicando la consecución de ventajas competitivas sostenibles. Chesbrough y Rosenbloom (2002) plantearán que entre las funciones que debe cumplir un modelo de negocio destaca el servir para articular la propuesta de valor; es decir definir el valor creado para los usuarios, identificar el



segmento de mercado, la estructura de la cadena de valor y las relaciones con otras organizaciones; mientras se expone la estructura de costes e ingresos y la estrategia competitiva. Los modelos de negocio articulan la lógica de rendimiento inherente de una empresa dentro del marco estratégico que permite generar valor y las organizaciones deben buscar vías para explotar su conocimiento para llevar a cabo dichos cambios. En analogía con las innovaciones modulares (Henderson y Clark, 1990) conlleva disponer de dos tipos de conocimiento: de componentes del modelo de negocio aisladamente y arquitectural o de conocimiento de las interconexiones de los componentes y cómo se interrelacionan para tener un rendimiento eficaz (Sparrow y Makram, 2015). Lo que significa conocimiento especializado de las distintas funciones y conocimiento generalista y colectivo de la estrategia de la empresa. Los modelos de innovación de negocio, son pues un marco que amplía el concepto de mercado existente en la concepción estratégica del entorno externo del modelo de Porter (1980) y de la dimensión de los activos internos y su desarrollo continuado de la teoría de recursos y capacidades en su aspecto de capacidades dinámicas (Teece *et al.*, 1992). Así, el modelo de negocio incorpora al análisis empresarial más factores competitivos y reconoce sus interdependencias (Teece, 2011). Siendo la gestión del talento (individual o colectivo) una de las vías de proceso de generación de valor (Sparrow y Makram, 2015).

Una vez revisado el marco teórico donde concurren las políticas de recursos humanos –y de formación- procede analizar cómo se produce dicha integración.

4.2. EMPRESA Y CAPITAL HUMANO

La sociedad del conocimiento está caracterizada por un uso intensivo de activos intangibles que amalgaman los recursos dentro y fuera de la organización para explotar los beneficios de la especialización; de manera que se desarrollen y mantengan unas capacidades basadas en activos específicos y co-específicos que permitan la colaboración entre empresas para crear y poner en marcha soluciones que el mercado valore. En este entorno incierto generado por los cambios en las bases de competencia, a nuevos entrantes en los mercados y por la importancia de los intangibles como fuente de competitividad, Teece (2011) plantea que *la teoría de las capacidades dinámicas* permite identificar los factores con mayor impacto en el rendimiento de la empresa.



La teoría de los recursos y capacidades, en su vertiente de capacidades dinámicas, plantea la importancia de tener habilidades emprendedoras antes que de gestión (Teece, 2012); ya que las primeras se centran en la detección o creación de oportunidades y en su explotación que, poco tienen que ver con una preocupación con el análisis y optimización que propugnan las rutinas. Están más pendientes en con detectar la próxima gran oportunidad y cómo afrontarla que con mantener y mejorar los procedimientos existentes. En este entorno, donde los recursos humanos son el principal activo de una organización en atención a ser activos intangibles que concretan el conocimiento, cabe preconizar un mayor protagonismo de esta función en la definición de la estrategia.

En este apartado se analiza la contribución del capital humano a la consecución de una ventaja competitiva dinámica y cómo se ha de integrar en la estrategia empresarial. La preocupación por los recursos humanos se une a la tradición de estudio de la organización desde la perspectiva del capital humano, de la gestión del conocimiento, del AMO y de la teoría de los recursos y de las capacidades.

La Teoría del Capital Humano definirá esta contribución del capital humano como *“el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por la acumulación de conocimientos generales o específicos. La noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial atribuido a una persona que es acumulado por ésta”* (Becker, 1975). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos adoptará una perspectiva más amplia y la conceptualizará como *“la mezcla de aptitudes y habilidades innatas a las personas, así como la cualificación y el aprendizaje que adquieren en la educación y la capacitación”*, mientras que, adoptando una perspectiva más empresarial lo considera como *“la cualificación y aptitudes de la fuerza de trabajo directamente relevantes al éxito de una compañía o industria específica”* (OCDE, 2007; p. 2).

De esta manera, el capital humano está compuesto de tres elementos: (1) la capacidad temprana, que puede ser adquirida o innata; (2) las cualificaciones y conocimientos adquiridos a través de educación formal y los certificados de la escuelas (educación); y (3) las competencias y conocimientos adquiridos a través de capacitación en el trabajo (formación continua) (Blundell et al., 1999), sea esta formación formal o



4

no formal. El stock de capital humano podrá, por tanto, ser adquirido a través de la educación formal o la formación post-educación lo que lo relaciona directamente con la capacidad de aprender de las personas. El capital humano a disposición de las organizaciones se basa en la existencia de capital humano individual, que puede ser mejorado y actualizado a través de la formación continua. Esta última es una manera sistemática y planeada de mejorar el conocimiento, habilidades y actitudes de una persona, de manera que pueda llevar a cabo su trabajo de una forma más competente (Malone, 2003).

A este respecto, debe considerarse que el capital humano consta de dos componentes, el genérico y el específico (Becker, 1975). Un componente genérico que se deriva del aprendizaje formal adquirido en el sistema educativo y otro específico que se adquiere en el seno de la empresa (Becker, 1975). Así, el componente genérico dota de habilidades transversales a los trabajadores que pueden ser objeto de aplicación a múltiples situaciones por lo que puede derivarse una mayor productividad, si bien estas habilidades pueden imitarse y trasladarse de unas empresas a otras. En cambio, cuando el capital humano específico está asociado a tareas concretas y aunque también contribuye a incrementar la productividad de los trabajadores no resulta tan fácil de imitar y transferir entre unas empresas y otras (Lazear, 2003) ya que es dependiente del contexto donde se genera. Si trasladamos estas cuestiones hacia las ventajas competitivas deberá de considerarse que el capital humano específico tiene mayor capacidad para generarlas de manera sostenida. En cualquier caso, debe tenerse presente que a mayor nivel de acumulación de capital, sea este genérico o específico, mayor posibilidad de aumentar la productividad de las personas y de las empresas favoreciendo que éstas últimas tengan mayor capacidad de penetración en los mercados (López, 2006).

El elemento central de la perspectiva de la teoría de la empresa basada en el conocimiento, tal y como recoge su denominación, es el análisis de la gestión empresarial del conocimiento. En términos estratégicos, éste se constituye en capital intelectual (Pérez-Bustamante, 1998). Pioneros de la importancia estratégica del conocimiento en la empresa fueron Hayek (1945); Polanyi (1966); y, más recientemente, Grant (1997); Hall (1997); Hedlund (1994); Kogut y Zander (1995);



Nonaka y Takeuchi (1995); Roos y Roos (1997) y Spender (1996). El conocimiento es un conjunto de relaciones de causalidad fiables entre inputs o circunstancias y los resultados que le permite alcanzar y no en información o datos cuantificados, pues éstos son un input del mismo.

Los datos conforman un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos (Webber, 1993) que las personas pueden observar por sí mismas. Por ello, son relativamente fáciles de recoger, almacenar y transmitir, tendiendo a representarse de cuatro formas diferentes: números, palabras, sonidos e imágenes. Los datos no tienen un significado inherente, es decir, por sí mismos tienen poca importancia, ya que son propiedades objetivas de las cosas. Sin embargo, son el principal elemento de la economía de la información (Fernández y Pérez-Bustamante 2003).

La información son datos dotados de relevancia y propósito (Drucker, 1988) que, una vez asimilada, puede cambiar las pautas de comportamiento de un individuo. Así pues, los datos se convierten en información al adquirir significado para un individuo. La información tiene un carácter eminentemente subjetivo, por lo que es normal que existan discrepancias sobre su validez, utilidad e importancia.

El conocimiento se identifica con la creencia producida (o sostenida) por la información (Dretske, 1981). Es creado por el flujo de mensajes que proporciona la información y está anclado en las creencias y el compromiso de su poseedor (Nonaka y Takeuchi, 1995). Por tanto, la información es el medio o material necesario para extraer y construir conocimiento. El conocimiento deriva de la información, así como la información emerge de los datos. Ahora bien, el conocimiento también puede convertirse nuevamente en información y datos. Aunque encontramos datos en registros y transacciones e información en mensajes, el conocimiento lo obtenemos de individuos, de grupos y, algunas veces, de rutinas organizativas y procedimientos estándar de operación.

El conocimiento es, por lo tanto, una creencia verdadera justificada (Nonaka y Takeuchi, 1995) que un individuo sostiene acerca de las relaciones causales entre fenómenos (Sánchez et al., 1996). Relaciones causales son relaciones lógicas entre



acontecimientos imaginables o acciones y sus consecuencias. Las creencias determinan en gran parte lo que el experto ve, absorbe y concluye de sus observaciones. Las personas con creencias distintas 'ven' cosas diferentes en la misma situación y organizan su conocimiento sobre la base de sus valores (Davenport y Prusak, 1998). Desde esta perspectiva, el conocimiento tiene un carácter eminentemente subjetivo, y provoca que el individuo desarrolle una pauta de actuación diferenciada (Boisot, 1998). Este concepto personal del conocimiento, que en el ámbito de la dirección de empresas se apoya en las ideas de Polanyi (1966) y su conocimiento tácito, niega la existencia del conocimiento objetivo en su sentido científico, es decir, de lo que solemos considerar como ciencia, ya que concibe que no existe la *episteme*, que no hay certeza absoluta. Por otra parte, la subjetividad implica que deben generarse marcos de referencia comunes que se pueden alcanzar por una cultura empresarial fuerte o por un marco educativo homogéneo, como acontece en Japón.

El conocimiento consiste pues en preceptos cognitivos, habilidades y experiencias incorporadas en productos, procesos productivos o servicios y se genera y explota por medio de la interrelación entre conocimientos articulados/codificados y tácitos y con la transferencia y transformación de bases cognitivas entre individuos, unidades organizativas y el entorno interno y externo de la organización (Pérez-Bustamante, 1999). En el proceso de generación de conocimiento las organizaciones deben convertirlo tanto epistemológica³ como ontológicamente⁴ mediante procesos de transferencia del conocimiento incorporado en los individuos a la base de conocimiento explícito de la organización, obteniendo propiedad de naturaleza colectiva a partir de *know how* individual (Nicolini, 1993), que se concreta en rutinas y manuales normas y procedimientos.

La consecución de una ventaja competitiva no residirá por tanto en los individuos como portadores de conocimientos sino en la capacidad de transacción e integración de sus conocimientos y actitudes laborales a rutinas, pautas de actuación, reglas cultura y a las bases cognitivas de la organización que serán utilizadas para aplicar, reproducir mejor y reiteradamente las bases de conocimiento de los individuos

³ Transformándolo en las dimensiones de conocimiento tácito a explícito.

⁴ Transformándolo en las dimensiones de conocimiento individual a colectivo.



4

(Knudsen, 1995). Es decir; dotar de fiabilidad y permanencia a dicho conocimiento en entornos estables o dotar de capacidad de adaptación en entornos dinámicos y complejos (Sáenz y Pérez-Bustamante, 2002). Las empresas modernas se refieren al capital humano no tanto en términos de conocimiento como de “talento” que es lo que realmente genera valor *más allá de los conocimientos y habilidades adquiribles, más allá de lo definible en el curriculum*” (Jiménez, Pimentel, Echeverría, 2002: 195). “*El talento es algo más amplio que lo que miden los tests de inteligencia, porque incluye también la gestión de las emociones y las virtudes de la acción, como la tenacidad, el esfuerzo o la resistencia a la frustración*” (Marina, 2010: 24). Es decir, son conocimientos y las capacidades necesarias para mejorarlo.

Stewart (1997) define el capital intelectual como el material intelectual que puede ser puesto en práctica creando riqueza o valor para la organización. El capital intelectual representa el valor competitivo obtenido al gestionar sinérgicamente el conocimiento al alcance de la empresa pues está compuesto principalmente por capital humano y por capital estructural. Se materializa en la creación de valor en el capital del consumidor y en las relaciones comerciales. El conocimiento de los trabajadores, la experiencia aplicada, la tecnología organizativa, las relaciones con los consumidores y los contactos empresariales permiten a una organización alcanzar una posición ventajosa en el mercado. El capital intelectual se concreta en la suma global y complementaria de los conocimientos de los individuos, del conocimiento incorporado en el diseño organizativo, de las relaciones y contactos que posee una organización con el entorno externo y de los resultados de las capacidades de innovación tecnológica endógenos y exógenos. Con ello, el capital intelectual (CI) estaría compuesto por la suma sinérgica de sus componentes: capital humano (CH), capital organizativo (CO), capital innovación tecnológica (CT), capital relacional (CR) (Bueno 1998; Pérez-Bustamante, 1998).

De esta manera, el algoritmo $CI = CH+CO+CT+CR$ se convierte en el instrumento que permite orientar estratégicamente el comportamiento de gestión del conocimiento de la empresa, creando nuevo conocimiento y las bases para protegerlo, de forma que se mejore su posición competitiva. El capital humano es la suma de las habilidades y capacidades de los individuos de la organización. Es el conocimiento o



inteligencia de los miembros de la organización que viene determinado por la herencia genética, la educación, la experiencia y las actitudes sobre la vida y los negocios. Es de difícil apropiación colectiva y será utilizado únicamente bajo la forma contractual del arrendamiento de servicios o contrato laboral. El capital estructural responde a las capacidades cognitivas incorporadas en las organizaciones, a sus rutinas y pautas de trabajo, hace que la organización funcione y se concreta en los resultados de las actividades intelectuales⁵. El capital del consumidor es el conocimiento existente en las relaciones externas de la organización: compradores, proveedores, competidores, agencias gubernamentales o asociaciones profesionales e industriales.

El capital intelectual se genera mediante continuos procesos de aprendizaje tomando como base el conocimiento interno y externo de la organización. Transformando el capital humano en capital estructural y haciendo tangible el conocimiento incorporado en las personas y dotando al conocimiento de valor para el consumidor, para el accionista o para el inversor (Edvinsson, 1997; Roos y Roos, 1997). Al no ser un objeto, sino un conjunto de relaciones, el conocimiento que conforma el capital intelectual está sometido a procesos de depreciación debiendo ser renovado y actualizado para mantener su capacidad de generar ventajas competitivas (Edvinsson, 1997) lo que permite sustentar sobre él competencias dinámicas.

Ulrich (1998a) definió el capital intelectual como el producto matemático de competencias cognitivas y compromiso de la fuerza de trabajo. El primer factor de esta operación matemática hace referencia al conocimiento explícito o implícito de la organización (capital humano y capital estructural). El segundo factor hace referencia al comportamiento de los individuos de la organización en favor o en contra de la difusión de sus bases de conocimiento. Expresar la relación como una multiplicación de factores condiciona y reconoce la circunstancia de que cualquier valoración baja de los factores (inferior a 1) reduce el valor global del capital intelectual. Por ello, en el capital intelectual como activo intangible de la organización, debe potenciarse la obtención de valor mediante los procesos de creación individual y colectiva de conocimiento y mediante la utilización de políticas de recursos humanos que refuercen la transferencia

⁵ Los trabajadores al abandonar la organización cotidiana o definitivamente portan con ellos el capital humano. Los activos intelectuales que quedan en la organización tras su paso constituyen el capital estructural.



de conocimientos, el compromiso del trabajador con la organización y su permanencia en ella (Sáenz y Pérez-Bustamante, 2010).

Recientemente, el énfasis se ha puesto en la gestión del talento, considerándolo como el uso sistemático de políticas de recursos humanos que permitan atraer, desarrollar y retener individuos con altos niveles de capital humano (competencias, personalidad y motivación) consistentes con la dirección estratégica de la empresa en un entorno dinámico, incierto y altamente competitivo (Tarique y Schuler, 2010). Ulrich, avanzando sobre su definición de capital intelectual de 1998 plantea el talento como el producto de la capacidad, el compromiso y la contribución pues, tener a la persona con los conocimientos y habilidades adecuados, en el lugar adecuado, realizando el trabajo adecuado en el momento temporal adecuado no garantiza que se genere valor. Además es necesario el compromiso, es decir, que el individuo perciba cómo contribuye su trabajo a la organización (Ulrich y Dulebohn, 2015) con lo que, nuevamente, aparece el concepto de valor vinculado al capital humano, en términos de talento.

Las actuales tendencias de la administración de recursos humanos son presentadas por Ulrich (2015) como una cuarta oleada en la evolución de sus funciones en la empresa. Ello conlleva adaptar las prácticas de dicha función para que los servicios que proporciona en el interior de la organización estén alineados con las expectativas del entorno externo; de manera que se entienda dicho contexto y los requerimientos de sus múltiples grupos de interés incluyendo en éstos a los clientes. En este sentido, tres son los grupos objetivo de las actividades de las prácticas de RRHH (individuo, organización y liderazgo) que superan con creces el enfoque de construir talento para mejorar la productividad del empleado. Para poder implementar cualquier estrategia, los individuos deben ser productivos y alinear su comportamiento para apoyar la estrategia. En este caso las organizaciones requieren tener las capacidades adecuadas para desarrollar los comportamientos de liderazgo necesarios para operacionalizar la estrategia (Ulrich y Dulebohn, 2015). A este respecto es necesario entender que mientras las competencias representan las habilidades de los individuos, las capacidades capturan la identidad de la organización (Ulrich y Lake, 1990) de tal manera que representan el motivo por el que una organización es conocida, qué hace bien y cómo estructura actividades para, gestionando sus relaciones con el entorno,



generar valor (Ulrich y Dulebohn, 2015). Llegados a este punto, la creación de liderazgo organizativo, que no de líderes, implica esfuerzos de formación.

Como ya se ha indicado en una perspectiva de recursos y capacidades dinámicas, el capital humano (activos de los recursos humanos) se representa por los conocimientos, habilidades, capacidades, inteligencias, relaciones y experiencias de los empleados de la empresa que deben utilizarse de acuerdo a una estrategia de creación de valor y que, para ser fuente de ventaja competitiva, deben ser heterogéneos e inmóviles (valiosos, raros, con imitabilidad imperfecta y no sustituibles (Barney, 1991).

La dimensión organizativa hace referencia a la consecución de capacidades colectivas por medio de instrumentos tales como trabajo en equipo, procesos de normalización del trabajo y la cultura misión y valores. La capacidad de generar valor es pues, el potencial del capital humano y organizacional disponible para contribuir a las competencias nucleares de la empresa e incrementar su ventaja competitiva (Sparrow y Makram, 2015). Ello implica que, con independencia de que se considere un capital individual o colectivo como fundamento del talento, las empresas han de tener organizados sus procesos internos (arquitectura de talento) para explotar el potencial de su capital de conocimiento. Hablamos de capital de conocimiento porque una perspectiva de recursos y capacidades incide en que el talento es un constructo individual, mientras que una perspectiva de competencias dinámicas percibe que es un constructo social, donde se requiere que se incorpore a las capacidades de la organización por vía de la internalización. En este sentido, es aplicable la definición de Ulrich y Dulebohn, 2015 de alineación de talento con prácticas de recursos humanos por la vía del producto capacidad, compromiso y contribución.

Los empleados dotados de talento son singulares por su capital humano, lo que les permite diferenciarse del resto y generar valor, sosteniblemente (siempre que se cumplan los requerimientos de Barney). En términos de gestión esto implica implementar estrategias de creación de valor (arquitecturas de gestión del talento) orientadas por cuatro procesos: crear o atraer valor y explotar su potencial, incorporarlo a otros activos para generar dependencia de dicho talento en su contexto, apalancarlo en nuevos usos o fuentes de valor y, finalmente, establecer sobre el mismo estrategias de protección mediante el desarrollo de mecanismos de aislamiento (Sparrow y Makram,



2015). La ventaja competitiva se alcanzará cuando una empresa posea alguna característica diferencial que le confiera la capacidad para alcanzar unos rendimientos superiores a los de sus competidores y que, además, le permite hacerlo de manera sostenible en el tiempo.

La taxonomía de los recursos diferencia entre capital humano y conocimiento colectivo o capital organizativo en términos de stock y capacidades de proceso (Amit y Schomacher, 1993) lo que hace emerger dos planteamientos para la gestión el talento. La primera perspectiva *propone una clasificación de las personas* desde la que se interroga si debe haber una élite de personas con talento, de manera que internamente se generen mercados de talento, con dualidad de empleados y en los que las empresas han de encontrar un equilibrio entre la búsqueda de capital humano individual con talento y el desarrollo de competencias organizativas colectivas sobre el mismo. A este respecto, hay una perspectiva menos agresiva que consiste en categorizar no a las personas sino a los puestos de trabajo y así conocer cuál es su contribución al desarrollo de la organización y, por ende, qué características deben desarrollarse para impulsar su potencial. La segunda perspectiva, *basada en las prácticas clave de actividades y procesos de recursos humanos que permiten captar y desarrollar talento*, se puede plantear siempre que exista una arquitectura que esté alineada con los objetivos estratégicos de la empresa y que sirvan de guía a la misma, de tal modo que el talento contribuya a su logro o al posicionamiento de la empresa. Como inconveniente, cabe indicar que los objetivos son tan variados como la innovación, calidad, eficiencia, o rentabilidad, entre otros. En cualquier caso, las prácticas se relacionan con la identificación y captación de talento, la reducción de salida o atrición del talento, la identificación del talento interno, gestión de los flujos de talento, el desarrollo del talento colectivo de empleados y el desarrollo de rendimiento (Sparrow *et al.*, 2014).

Boxall (1996, 1998) dividirá la ventaja competitiva en recursos humanos en dos partes; la primera será la ventaja competitiva a través del capital humano, es decir contratar a gente más inteligente y, la segunda, será la ventaja competitiva a través del proceso organizativo, es decir desarrollar mejores formas de compartir conocimiento trabajando en equipo. Para hacerlo posible las empresas han de generar un stock de capital humano (medido en términos de adquisición de talento individual), mientras que



4

la ventaja competitiva en procesos de capital humano se originan en un proceso ambiguo, socialmente complejo y con dependencias de pasado, basado en el aprendizaje, la cooperación, la innovación y el liderazgo. Es decir, es un proceso que permite generar ventajas competitivas sostenibles. Una ventaja competitiva en capital humano, entendida como la relación entre ambas ventajas competitivas de capital y procesos será el resultado del producto conjunto de capital humano por capital de proceso organizativo y será mucho más valioso obtenerlas sinérgicamente que en sólo uno de los dos aspectos (Boxall y Purcell, 2008).

En este sentido, el talento del capital humano (sea de individuos estrella o de personas generales) requiere un proceso de adaptación, es complejo, está sujeto a ambigüedad causal en la incertidumbre e interrelaciones y, en un entorno competitivo incierto, incluso es impredecible; por lo que los empleados contratados en base a sus conocimientos, pueden tener mayor valor no por su base cognitiva sino por su capacidad de anticiparse a los cambios o de integrar los conocimiento del resto de trabajadores. Así, la consecución de capacidades dinámicas depende de las habilidades y conocimiento de los directivos para desarrollar hipótesis y conjeturas, validarlas o rechazarlas y reajustar los recursos y capacidades de primer nivel según sea necesario (Teece, 2012).

En este proceso de adaptación y adecuación al nuevo ecosistema, se debe hacer frente a las rigideces que imponen las rutinas organizativas que trascienden a los individuos que las desarrollaron pues se construyen sobre aprendizaje colectivo de personas trabajando en equipo y se vinculan con activos específicos accesibles o poseídos por la organización. Las rutinas responden a conocimiento sobre cómo se ejecuta una acción y no permiten identificar, priorizar o seleccionar aspectos emprendedores (Eisenhardt y Martin, 2000). En este sentido, el liderazgo del directivo se convierte en una piedra angular del proceso de cambio, ya que ha de servir de guía para que la organización adopte los comportamientos de adaptación en un entorno incierto y, con ello, estresante (Ulrich y Dulebohn, 2015).

Se observa en estos planteamientos que la dotación de recursos humanos y su aplicación en competencias colectivas permiten alcanzar ventajas competitivas sostenibles ya que, de una parte, son susceptibles de ser difícilmente imitables en



atención a su cualificación y experiencias estrechamente vinculadas con el ámbito laboral. También son difícilmente transferibles ya que, tanto el entorno socio-económico laboral como las propias prácticas de recursos humanos de las empresas pueden hacer que su fuerza laboral sea un recurso difícilmente móvil y, con ello, ser fuente de ventajas competitivas (Pérez-Bustamante *et al.* 2012)

Boxall, (2013) propone como marco para generar valor el modelo AMO, basado en las habilidades, motivación y percepción del empleado como generador de oportunidades. Así es imprescindible tener y utilizar recursos humanos capaces, comprometidos y dotados de autonomía que estén motivados para así vincularlos a los objetivos estratégicos de la empresa y ser menos imitables (Saénz y Pérez-Bustamante, 2010). Las prácticas de recursos humanos vinculadas a la formación específica, los programas personalizados de beneficios, el pago por rendimiento y los puestos enriquecidos permitirán alcanzar estos objetivos (Kaufman, 2014). Implementar estas prácticas permite una utilización más eficiente de los recursos humanos lo que implica generar un mayor valor que puede ser repartido entre los agentes del mismo: empresa y trabajadores en un juego de suma global positiva.

El énfasis de la teoría de recursos y capacidades y las capacidades dinámicas en factores internos y de proceso de adaptación exige a la empresa analizar su dotación de capital humano y su contribución al alcance de una ventaja estratégica a través de prácticas de recursos humanos que creen valor mediante el desarrollo de una fuerza laboral hábil, comprometida y empoderada (Wright y alt, 2015) que encuentre un apoyo sólido en la cultura de recursos humanos.

Con relación a la cultura imperante en la organización, se debe desarrollar en la fuerza de trabajo una actitud de curiosidad inquisitiva que genere capacidad de solución de problemas y permita modificar el marco de referencia de la toma de decisiones, apreciar las contribuciones de otros individuos e integrarlas en la propia base cognitiva. Estas actuaciones deben conducir a que exista una predisposición a trasladar la experiencia adquirida a otras actividades y áreas de la organización (Kamoche, 1997). La cultura organizativa contribuye así positivamente a valorar la actividad de aprendizaje dentro y fuera del puesto de trabajo y a lograr que la transmisión rápida de



experiencias, habilidades y posibles innovaciones sean preferentes al establecimiento de jerarquías.

En este entorno, tanto el contrato psicológico y los mercados internos de trabajo han cambiado ya que los empleados gestionan sus propias carreras y están capacitados a nivel individual y colectivo para tener autoridad, capacidad de decisión, gestión de su carrera y entorno laboral y, al mismo tiempo, se espera que aporten sus conocimientos, capacidades, y habilidades así como actitud y compromiso (Kochan y Osterman, 1994).

No obstante, el marco teórico de los recursos y capacidades permite la apropiación por parte de las empresas de las rentas de los trabajadores mediante la inmovilización de los recursos con prácticas como el empleo de por vida, la formación específica y los salarios de eficiencia que, además, evitan su dilución competitiva. Esta vía presenta dificultades para la libre movilidad, los preavisos legales, la pérdida de indemnizaciones por despido, la firma de contratos de permanencia o no competencia, los salarios de eficiencia, esposas doradas, opciones sobre acciones o, simplemente, una adecuada gestión del capital humano que enfatice las prácticas de bienestar (Pérez-Bustamante, 1999). Obviamente, la regulación, el entorno económico y laboral pueden originar que las prácticas de inmovilización de recursos expuestas no sean eficaces.

Este conflicto en la distribución y apropiación de rentas puede evitarse analizando el valor aportado por los recursos humanos en relación a otros factores y, a partir de ahí, distribuirlo equitativamente (Wright *et al.*, 2015). Tarea que no es fácil pues el valor es un concepto difícil de medir. Así, Bowman y Ambrosini (2000) distinguirán entre valor de uso y valor de intercambio, siendo el primero es el valor percibido respecto a las necesidades del usuario. El valor de intercambio hace referencia a la cuantía económica generada por la producción del talento y que está dispuesto a pagar un usuario.

La teoría del Capital Humano considera que la inversión en capital humano se justifica por el rendimiento que proporciona vía productividad. Ahora bien, invertir en formación no implica incrementar la rentabilidad directamente. El aumento de la productividad vendrá determinado por la distribución del beneficio obtenido (o



plusvalía que genera la formación). El beneficiario económico deberá asumir el coste de la formación, lo que exige diferenciar entre formación genérica y específica y analizar la contribución del esfuerzo del empleado; ya que aunque la confianza es un elemento fundamental en las relaciones empresa-trabajador, que constituye la base del capital social en las organizaciones e influye sobre la inversión en capital humano en el seno de las mismas, no puede presuponerse ningún tipo de comportamiento bondadoso por parte de los individuos.

4.3. ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

Hoy en día la dirección de personas o de recursos humanos hace referencia a un conjunto de actividades desde las que se pretende maximizar la contribución de los empleados a la consecución de los objetivos empresariales. Estas actividades pueden agruparse en grandes categorías asociadas al diseño del trabajo, a la planificación de la fuerza laboral, a la gestión de las competencias y a la gestión de la motivación (Milkovich et al., 2014, Gómez-Mejía et al., 2012, Keneman et al., 2012, Grant, 2007, Lepak y Gowan, 2010). El diseño del trabajo es el que define los puestos de trabajo en tareas, incorporándola en una determinada estructura organizativa, la planificación implica asegurarse que la empresa cuenta con el número de empleados adecuado en cada momento, gestionar competencias implica reclutar y seleccionar a las personas más adecuadas para ocupar los puestos y formarlos para maximizar su aportación en esos puestos, para ello antes de la formación ha de haber un reclutamiento y una selección. La gestión de la motivación consiste en que los empleados dispongan adecuadamente de su talento, para ello será necesario hacer una evaluación del desempeño que es contrastar el rendimiento de los empleados frente a estándares prefijados; y además, se ha de recompensar al empleado de la manera adecuada para que, además de motivado, se sienta “a gusto” y tratado con equidad –salarialmente hablando-. Dentro de la gestión de competencias y motivación, tienen un papel destacado el trabajo en equipo y liderazgo.

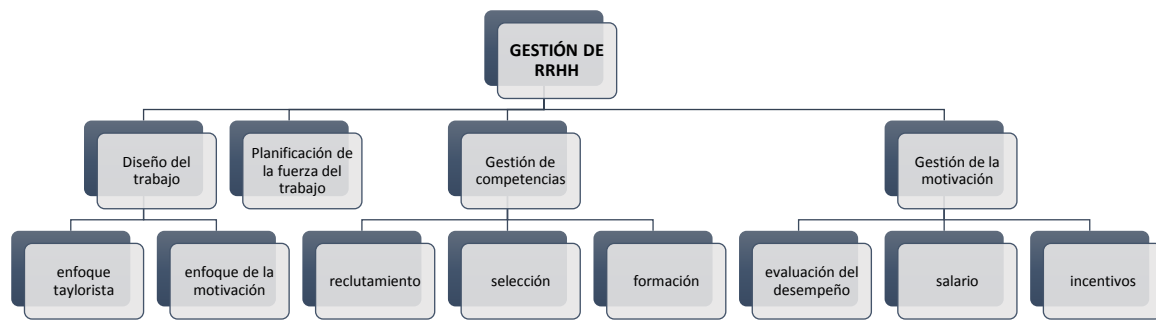


Figura 4.2. Gestión de los Recursos Humanos. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de contratar, pagar, disciplinar y formar a personas (que son la base de las funciones tradicionales y más administrativas u operativas de la gestión de personal) ha existido con diferentes niveles de intensidad desde el mismo momento que una persona acordó recibir una compensación por desempeñar una tarea para otra. No obstante, hasta el siglo XIX no existirá un reconocimiento formal de esta figura, aunque sí la del supervisor o controlador. Si bien, en 1800 el director de personal se dedicaba a supervisar las escasas medidas de bienestar de trabajadores (principalmente mujeres y niños) (Cohen, 2015). La literatura en gestión estratégica de recursos humanos plantea que el año 1984 con las publicaciones de los manuales de recursos humanos de Fombrun *et al.* (1984) y Beer *et al.* (1985) supone el inicio de la nueva concepción de esta función, que adquiere mayor relevancia estratégica (Kaufman, 2014; Ulrich y Dulebohn, 2015). Ello es coherente con la teoría de Recursos y Capacidades de la empresa, que preconiza una mayor importancia de los activos intangibles internos de la empresa como factores competitivos, entre los que destacan el capital humano y su dimensión colectiva, el capital organizacional (Barney, 1991; Wenerfelt, 1984).

Los orígenes de la gestión de personal se encuentran en cualquier relación de sujeción de intercambio de empleo por dinero. Su fundamentación es la percepción mecanicista y productiva de Taylor que pretendía la monitorización de las tareas y el control del tiempo como forma de optimizar los procesos. Taylor introduce la percepción de gestión científica del trabajador y se centra en el análisis del puesto de trabajo (en las tareas que han de desarrollarse) convirtiéndolo en piedra angular de la gestión de personal al aportar información para la correcta ejecución de los procesos de selección, formación y evaluación de trabajadores (Cohen, 2015).



4

Durante la Primera Guerra Mundial la escasez de mano de obra cualificada, las limitaciones migratorias y la competencia de la industria armamentística originaron una mayor preocupación por un uso más eficiente de los trabajadores, estableciendo procesos de selección mediante valoraciones psicológicas para prever evaluar las habilidades de los futuros empleados y recolocar a los existentes, así como implementar programas de beneficios sociales que fueran atractivos y retuvieran a los trabajadores. En esta fase, la función de personal apoyaba el negocio añadiendo valor a través de la eficiencia del personal contratado, en una actividad necesaria para apoyar el cumplimiento de la estrategia.

En la década de los 50, los movimientos sindicales incidieron en centrar la función de personal en las relaciones industriales y sus funciones se transformaron, rebajando su dimensión estratégica al mantenimiento de prácticas operativas, alejadas de la alta dirección, centradas en reducir costes y desarrollar actividades administrativas y, por ello, no reportaban valor añadido. En la década de los 80, tras las crisis económicas del petróleo de los 70, la función de recursos humanos vuelve a plantear que se precisa una adecuada gestión de los recursos humanos como acontece con otros recursos de la organización.

Ulrich y Dulebohn (2015) plantean que, además de los factores mencionados en la introducción a este capítulo y vinculados con la globalización y cambio hacia una sociedad y economía de servicios, los procesos de desregulación, la pérdida de poder de los sindicatos y la competencia internacional supusieron en los EEUU un cambio dramático en el entorno de la empresa, abriendo nuevos mercados y generando nuevas oportunidades de negocio aunque con mayor incertidumbre debido a la rivalidad competitiva, lo que volvió a incidir en la función de recursos humanos y su posición dentro de la organización.

Académicamente, es aceptado que el término administración de los recursos humanos se origina en la década de los 80 con los trabajos de Beer *et al.* (1985) y Fombrun *et al.* (1984). Se diferencia entre dirección de personal como una actividad a corto plazo encaminada al ordeno y mando de la fuerza de trabajo, heredera de tradiciones tayloristas y con relaciones industriales percibidas como reactivas y fundamentales y la administración de recursos humanos considerada una actividad



4

proactiva, integradora, que parte del compromiso de los trabajadores con la organización y de dimensión a largo plazo. En el Reino Unido, la discusión se centró entre administración de recursos humanos blanda (soft) y dura (hard). La primera se corresponde a la tradicional perspectiva de dirección de personas: que minimiza las prácticas de recursos humanos, evita que los empleados tengan voz en las organizaciones y limita el papel de los sindicatos. La perspectiva débil plantea que los recursos humanos son valiosos y fuente de ventajas competitivas debido a sus capacidades y habilidades, de manera que ha de tender a generar compromiso y lealtad para asegurar altos niveles de rendimiento y promover el bienestar de la fuerza de trabajo (Marchington, 2015).

Las características de una aproximación débil son una aplicación homogénea para todos los empleados de la empresa de las prácticas de reclutamiento y selección - técnicamente muy sofisticadas-, de la seguridad en el empleo, de la provisión de formación y desarrollo, de salarios de eficiencia (superiores a los de la competencia) y procurar el equilibrio de la vida laboral y personal, desarrollo profesional... La crisis económica y la tendencia a que diversas funciones de recursos humanos se implementen por parte de los directivos de línea aunque con apoyo de la dirección de recursos humanos (Marchington y Wilkinson, 2012) ha redundado en romper dicha homogeneidad.

Ulrich (2011) propone que el desarrollo de las actividades de recursos humanos se produce por oleadas de implantación estratégica. La primera conlleva el desarrollo de prácticas administrativas vinculadas con las condiciones del trabajo con el cumplimiento de la normativa y la provisión de servicios de empleo y compensación. La segunda se traduce en el desarrollo de prácticas innovadoras en los procesos de reclutamiento y gestión de flujos, compensación, aprendizaje y formación y comunicación. La tercera supone la conexión de estas prácticas con el éxito de la organización y la cuarta, y última oleada, que está en boga actualmente implica la conexión de la administración de recursos humanos con el entorno, de manera que se adapte y lo construya.

Las primeras oleadas son tácticas y, en cierta medida, transaccionales; mientras que las últimas oleadas son estratégicas y transformacionales. El paso de una



perspectiva transaccional a transformacional se completa cuando el directivo de recursos humanos se plantea que la actuación desarrollada permite ayudar al negocio y, con ello, hace visible el objetivo de la actividad desarrollada (es el *so what* que maneja Ulrich en su artículo de 2011 y que se refiere a para qué o/y qué reporta la práctica. Esta reflexión permite avanzar hacia los siguientes niveles de implicación estratégica u oleadas).

El departamento de recursos humanos tiene el reto de hacer visible cómo el trabajo desempeñado genera valor en las dimensiones de desarrollo de talento individual, de capacidades organizativas y de liderazgo institucional que permiten la consecución de una estrategia que, efectivamente, adapte la organización a las condiciones de un entorno incierto o, incluso, lo transforme para hacer valorar sus intereses competitivos. Tradicionalmente, el departamento de recursos humanos se ha centrado en el individuo y, aunque el talento individual es importante, la capacidad colectiva y la generación de capital estructural es más relevante para la sostenibilidad de la organización, aspectos que se recogen en los nuevos planteamientos teóricos de la estrategia y recursos humanos fundamentados en la gestión del valor que se desarrolla en el siguiente apartado.

4.4. POLÍTICA DE FORMACIÓN. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

La formación es la llave para el aprendizaje permanente, para la actualización de las competencias y para la especialización a lo largo de toda la vida tal y como señala la OCDE (1999) cuando indica la importancia creciente de disponer de una mano de obra altamente cualificada dado que la economía está cada vez más mundializada e informatizada. De ahí que la formación del capital humano se convierta en un factor determinante para el éxito de las empresas y de las economías nacionales.

A este respecto, debe tenerse en cuenta que el concepto permanente o de manera continua, no quiere decir que la formación sea sin descanso, sino que debe aprovecharse la oportunidad de formarse cuando la necesidad de actualizar, de innovar o de recualificar surja en las diferentes etapas de la vida (Homs, 2008, Tissot, 2004).



4

Una política de formación del capital humano orientada al desarrollo de competencias dinámicas contribuye a un capital humano más capacitado y, con ello, al desarrollo de una estrategia empresarial competitiva y de calidad. Para ello, es necesario que internamente la empresa facilite el flujo de información para detectar las carencias de conocimiento, capacidades y habilidades y, de esta manera, se contribuya a la flexibilidad y a la adaptación de la organización. Las políticas de formación actúan sobre la dotación de conocimiento de las empresas; es decir, sobre la mejora de activos intangibles. Estos pueden ser capital humano u organizativo en atención a que se hayan codificado en la organización mediante manuales, reglas, procedimientos, rutinas y la misión, visión y valores compartidos y, con ello, separado de sus poseedores, dotándolos de mayor estabilidad como fuente de una ventaja competitiva ya que se reduce su riesgo de pérdida (Pérez-Bustamante, 1998).

La norma *UNE 66915 Gestión de la calidad: directrices para la formación*, equivalente a la *ISO 10015:1999* define la formación como el proceso que proporciona y desarrolla conocimientos, habilidades y comportamientos -en los empleados- para cumplir los requisitos (de proporcionar productos de una calidad requerida en un mercado que cambia rápidamente y en el que las exigencias y expectativas de los clientes están creciendo y variando continuamente). En el caso de la empresa se hace referencia al concepto de formación como “*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: 37). Pero también como aquel esfuerzo planificado con la intención de modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes de los profesionales de forma que realizan una tarea o trabajo de manera conveniente (Armstrong, 1991; Buckley y Caple, 1991).

En función de su contenido *teórico y estratégico* cabe concretar los conocimientos de los individuos como cognitivos, técnicos y sociales. Los primeros hacen referencia a las imágenes que tienen los individuos de la realidad y a su manera de comprenderla, así como a sus visiones de futuro. Los segundos hacen referencia al saber hacer específico que permite crear el mundo en que operan los individuos e incluye las habilidades y destrezas necesarias para interrelacionar máquinas, materiales,



4

trabajadores e información en los procesos de producción de bienes y servicios (Solo, 1979) y los terceros hacen referencia a las pautas colectivas de actuación de los individuos.

Los elementos cognitivos responden a un conocimiento teórico que está codificado y que determina las pautas generales de actuación. Es la formación mínima que ha de tener un profesional y, muchas veces, está alejado de la realidad a la que se aplica. Recoge esquemas mentales, creencias y percepciones teóricas que se encuentran tan incorporados en la organización y en la Sociedad que se dan por válidos como base de actuación y descripción del mundo (Nonaka y Takeuchi, 1995). Las pautas regulares de actuación de un conjunto de individuos de la organización también forman parte de los elementos cognitivos. Se corresponden con una formación generalista que es obtenida a través del sistema educativo por lo que es aplicable a múltiples entornos con independencia de poder ser de alta especialización.

A diferencia de los anteriores, los elementos técnicos hacen referencia a la adquisición de conocimiento individual con la práctica y se configuran como el elemento esencial de la base cognitiva de la organización, pues el aprendizaje más importante no se produce ni por la enseñanza ni por la descripción (Levitt, 1991), sino que surge directamente de la experiencia. Por ello es tan relevante acreditar los conocimientos adquiridos con la experiencia e integrarlos con el resto de cualificaciones. De todos modos, centrarse únicamente en la experiencia es peligroso, pues tiene como inconveniente el restringir la racionalidad de la selección de oportunidades y el fundamentar el proceso de aprendizaje sobre capacidades cognitivas adquiridas mediante la inercia de las actividades previas (Levinthal y March, 1993). Es decir, se reducen las posibilidades de aumentar la base cognitiva al limitar la valoración de experiencias y reducir la importancia del conocimiento genérico. Este conocimiento está formado por bases de conocimiento tácticas y prácticas que no están necesariamente codificadas, pues surgen del traslado del conocimiento teórico al quehacer diario y de una íntima familiarización laboral alimentada con años de esfuerzo. También reside en las relaciones del individuo con ciertas tareas y herramientas y no en una fórmula ni en cualquier conjunto de reglas. Por tanto, es un núcleo de conocimientos importante pero desorganizado por lo que no puede recibir el



4

apelativo de sistemático o científico por no contener reglas universales, pues es conocimiento de circunstancias particulares de tiempo y lugar (Fernández *et al.*, 1998). La importancia de este conocimiento se recoge en el necesario esfuerzo de adaptación y aprendizaje que debe emprenderse sobre cualquier ocupación tras haber culminado la formación teórica, así como en el valor del conocimiento de la gente, de las condiciones locales y de las circunstancias especiales en que se desarrolla una actividad (Hayek, 1945). Estos elementos hacen referencia a conocimientos específicos al estar vinculados a contextos determinados.

En el caso de los elementos sociales se impone la visión o meta de la organización. Este conocimiento permite establecer pautas tendentes a la reducción de los desajustes que pueden producirse entre la utilización real de las capacidades y su uso potencial en relación con el entorno; es decir, permite delimitar las líneas de actuación estratégica (Sánchez y Heene, 1997). De ahí la importancia de las visiones y políticas estratégicas de las organizaciones ya que son ellas las que proveen a sus miembros de un sentido de dirección y de un conjunto de valores que les facilite la interpretación y comprensión de las decisiones de la organización, de tal manera que la estrategia pueda ser adaptada para hacer frente al cambio continuo y la incertidumbre en el entorno.

La función de adaptación de la estrategia al quehacer diario recae en la figura del planificador o empresario. Éste no debe ser considerado como una persona con mayor y mejor conocimiento en un determinado campo, sino como una persona con una habilidad superior para aprender y emprender con herramientas para explorar situaciones complejas y desarrollar modelos útiles en situaciones estratégicas. Su misión es estructurar la capacidad de aprendizaje de terceras personas, siendo tanto profesor como aprendiz en la búsqueda de nuevas posibilidades de actuación. Para ello, deberá controlar los bucles de retroalimentación de aprendizaje sobre conocimiento desarrollado en el entorno interno y externo junto con la capacidad para proveer una respuesta rápida a los problemas que plantea el nuevo aprendizaje (Langlois, 1995). Estas personas catalizan la información y deben lograr que la actividad de creación de conocimiento converja con la estrategia de la empresa (Hedlund, 1994; Inkpen, 1996). Su conocimiento es específico.



4

Los elementos sociales del conocimiento también hacen referencia a esa clase de lectura sutil de signos que se desarrolla entre los trabajadores compenetrados, que es intraducible a medidas concretas y verificables (Ouchi, 1980) ya que sólo puede transmitirse por el contacto y la socialización de los individuos. Acumular este conocimiento lleva tiempo, pues es difícil de comunicar y no se puede adquirir por compra en el mercado. La creación de clasificaciones, de una taxonomía del conocimiento y el establecimiento de relaciones de causa efecto permitirán hacerlo tangible internamente. La organización debe, desde esta perspectiva, transformar los elementos cognitivos, y técnicos de los individuos en elementos sociales del conocimiento que faciliten su aprehensión colectiva por los miembros de la organización. Esta creación de conocimiento organizativo también se alcanza explotando los elementos esenciales del conocimiento tácito individualizado y de la química apropiada del equipo. Ésta puede ser obtenida a través de la conjunción armoniosa de personalidades, generando un entorno de trabajo favorable, potenciando la comunicación dentro del equipo, potenciando el liderazgo de ciertos trabajadores y desarrollando situaciones de crisis y caos constructivas (Badaracco, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Los activos intangibles, vinculados a los individuos, están inicial y directamente vinculados con los aspectos formativos, pues esta política –formalizada o no- hará que se genere mayor valor con el uso individual o colectivo de los recursos humanos. *Hemos visto que “el capital humano hace referencia no tanto a las personas como tales sino en cuanto a sus conocimientos, entrenamiento, experiencia, motivación, capacidad de adaptación, habilidad de razonamiento y decisión, lealtad hacia la empresa, etc. Su identificación y valoración en una empresa es una tarea compleja. Las habilidades individuales pueden ser valoradas analizando los resultados del individuo en su trabajo, su experiencia y su cualificación, pero estos datos son tan sólo indicativos del potencial de una persona”* (Navas y Guerra, 1999: 185).

El capital humano se relaciona directamente con el ámbito de las competencias como unidades de medida de generación de valor a través de su cualificación o recualificación. Pero no ha de entenderse aislado del resto de la organización, por lo que ha de analizarse integrado en las prácticas de socialización, trabajo en equipo y



estructura organizativa de la misma. Ello es debido a que el entorno económico y competitivo actual requiere capacidad de adaptación colectiva y especialización compartida y colaborativa. Los modelos formativos tradicionales, basados únicamente en el análisis de puestos no permiten incrementar el conocimiento colectivo puesto que no consideran el conjunto amplio de competencias conjuntas sostenido por la fuerza de trabajo colectiva o individualmente (Pérez-Bustamante et al. 2014).

La corriente académica *capital intelectual* al poner el énfasis en los activos intangibles como fuentes de competitividad, ha incorporado al debate el papel del capital humano y organizativo, así como las dimensiones del conocimiento tácito y explícito (Pérez-Bustamante, 2003; Nonaka y Takeuchi, 1995). De todos modos, el valor competitivo no es una propiedad intrínseca de los recursos, sino que es dinámico, se deprecia, hay que actualizarlo y puede invertirse en su desarrollo (Collis and Montgomery, 1995). El caso paradigmático es el desfase de los conocimientos y habilidades debidos al cambio tecnológico y la necesaria recualificación de la fuerza laboral a través de la política de formación. Además esta recualificación y cambio tecnológico es dependiente de la industria o sector productivo.

En la etapa industrial “*la producción se organizaba sobre la base de la experiencia, de índole acumulativa, que lógicamente se adquiría con la edad*” (Parellada et al., 1999: 63) y que poco o nada tenía que ver con la formación permanente y continua. No se puede establecer que existiese una política formativa porque “no se necesitaba” ya que el cambio tecnológico era lento y predecible. Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI ha habido un cambio en las políticas formativas de las empresas, pasando de una formación dirigida sobre todo a especialidades de tipo tecnológico e industrial hacia otras de contenidos relacionados con las áreas de gestión, de calidad, de cambio cultural etc. (Gan et al., 1995). A raíz de la crisis del fordismo se empieza a pensar en términos de cualificación, poniendo el énfasis en la competitividad de las empresas que se alcanza a través de la capacidad de adaptación de anticipación al cambio (Parellada et al., 1999). Parte de esas capacidades de adaptación se adquiere a través de las políticas formativas, donde la formulación de planes permite determinar y poner a punto los recursos humanos, materiales y funcionales que se necesitan. La actividad formativa de las organizaciones, como el



resto de sus actividades, ha de responder a una planificación rigurosa, que evite las improvisación y que responda a criterios objetivos de necesidad y racionalidad (Sarramona, 2002). Con estas nuevas habilidades los empleados tendrán la posibilidad de auto gestionar sus carreras profesionales, por eso, la actualización de sus habilidades, destrezas y competencias será clave en este proceso lo que generará una tendencia hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (Pérez-Bustamante *et al.* 2014).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, las nuevas circunstancias competitivas derivadas de necesidades de capacidades dinámicas demandan un nuevo patrón de formación, que no será otro que el modelo de formación continua (Luo, 2007) y que es opuesto al modelo burocrático tradicional de formación donde se ponía el énfasis en análisis de puestos, reglas y mercados de trabajo internos. Estos eran elementos válidos para entornos estables en donde los conocimientos y habilidades para ejecutar un puesto de trabajo eran conocidos de antemano y con ello, los trabajadores podrían ser enseñados en el conocimiento y métodos necesarios adecuados a su contexto particular. En una sociedad del conocimiento, este razonamiento ya no es válido y resultaría claramente ineficaz. El cambio de perspectiva se fundamenta sobre la idea de que la fuerza de trabajo deberá adquirir y actualizar continuamente sus habilidades a través de la formación. Desde este planteamiento organizativo se requiere que la formación relacionada con el trabajo no surja de repente, sino que deberá orientarse hacia un esfuerzo planeado y continuo que ayude a formar al empleado, mejorando a su vez la productividad y su actuación en el trabajo.

El nuevo modelo de aprendizaje continuo se basa en el perfil sociolaboral del trabajador que ha de estar en un aprendizaje permanente actualizando sus conocimientos por medio de prácticas formativas vinculadas al trabajo o no. Desde la perspectiva de la empresa este nuevo marco de gestión requiere que el programa formativo no sea reactivo sino predeterminado y formando parte de un plan de actuación de manera que exista un esfuerzo continuo por facilitar los procesos de aprendizaje y, con ello, la productividad y el rendimiento laboral (Noe, 1999).

La formación continua encaja perfectamente en estos parámetros dado que actualiza las destrezas de los trabajadores y otorga a la fuerza de trabajo el estatus de recurso estratégico para la organización. De hecho, tal y como afirma Grant (1995), una



fuerza de trabajo valiosa y capaz es un prerrequisito para competir, lo que no implica que sea suficiente para garantizar el éxito. Las organizaciones necesitarán para esto implementar también sus mecanismos para actualizar el capital humano y facilitar su permanencia en la organización. La formación relacionada con el trabajo facilita el desarrollo del capital humano heterogéneo, mientras que empareja las necesidades temporales y específicas de la organización con los requerimientos específicos del mercado, llevando así a nuevas ventajas competitivas o actualizando las ya existentes.

Los modelos de capital humano tradicionales diferencian entre formación genérica y específica (Becker, 1964) donde la que la última reporta beneficios inmediatos a la empresa pero solamente a una empresa que es dependiente de su contexto de ahí que no se acredite formalmente para no hacer del recurso formado un activo móvil. Además se desarrolla en el puesto de trabajo y es financiada por la empresa.

La formación genérica, por su parte, puede incrementar la productividad en cualquier empresa del sector ya que es trasladable al ser transversal y se adquiere fuera del puesto de trabajo a través de proveedores de formación o por las mismas fuerzas sindicales (Veum, 1995). Por supuesto, no toda la formación fuera del puesto de trabajo está necesariamente relacionada con el puesto de trabajo. Hay un conjunto amplio de habilidades laborales que pueden ser transmitidas de esta manera. O al menos sentar las bases para una adaptación posterior. Específicamente, los conocimientos teóricos estarán asociados al desarrollo tecnológico, a procesos legales o contables así como a los sistemas de prevención de riesgos laborales, liderazgo, trabajo en equipo y comunicación, entre otros. De este modo la formación específica debería incidir positivamente en la promoción de mercados internos mientras que la formación general no porque puede reportar beneficios para otras empresas (Barret and O'Connell, 2001). A este respecto cabe decir que en un entorno laboral analítico, si los mercados de trabajo internos operan correctamente, la formación relacionada con el trabajo podría también alentar al capital humano a permanecer en la organización (Pérez-Bustamante et al. 2014).

Otro aspecto que debe tenerse presente se asocia con la diferenciación entre formación, formación continua y aprendizaje a lo largo de la vida (aprendizaje



permanente). Así, la *formación* se vincula con los cursos desarrollados tras la formación educativa permitiendo a los individuos adaptar sus conocimientos y habilidades al puesto de trabajo (Blundell, 1999). La *formación continua* se relaciona con la provisión de habilidades y conocimientos vinculados con la ejecución del trabajo permitiendo a los empleados ser más flexibles, capaces de adaptarse al cambio, innovar y ser productivos. Y, por último, *el aprendizaje de por vida o continuo* se refiere al desarrollo de individuos que pueden llegar a contribuir en las organizaciones como resultado de tener una base amplia de habilidades para el desarrollo profesional dentro de una organización (Noe, 2005).

El hecho de que el conocimiento aplicado al puesto tenga una gran relevancia no significa que el conocimiento formal del sistema educativo no tenga uso laboral, ni que la formación informal adaptada al puesto de trabajo sea la única manera de adquirir conocimientos de uso laboral lo que deberá de buscarse es el equilibrio entre ambas. La experiencia japonesa demuestra que es posible. Lo cierto es que hay una adquisición de experiencia a través del aprendizaje por el uso, observando a los compañeros del trabajo, participando en equipos de trabajo, de mejora continua y en la interrelación con los supervisores. Estas actividades pueden no ser percibidas como formación, lo que dificulta medir la formación vinculada con el puesto de trabajo.

La adquisición de conocimiento mediante metodologías formales, se mantiene, no obstante como la principal vía de acceso al conocimiento en el entorno laboral. Aunque ha de tenerse en cuenta que los empleados son adultos, por eso cuando hablamos de pedagogía en la empresa, hablamos de andragogía, lo que conlleva tratar a los profesionales “*como adultos, no como niños que se les promete algo para que se ilusionen a corto plazo*” (Mateos, 2014). En la formación continua, el método andragógico, implica desarrollar planteamientos orientados a la acción. Por tanto, la formación relacionada con el trabajo tiene una función estratégica y debe ser cuidadosamente diseñada para permitir anticipar las brechas de cualificación que pueda tener la fuerza de trabajo (Leonard-Barton, 1992). Esto implica tener un plan de gestión de los RRHH claro.

Aplicar esta dimensión estratégica a las políticas de recursos humanos implica abandonar una dirección basada en las jerarquías por otra donde se implican todos los



4

departamentos y todas las unidades y áreas, en términos de calidad. La integración de las actividades de los empleados en funciones o tareas que componen el producto final, incrementa su motivación, creatividad y capacidad de innovación. Favorece las potencialidades y el desarrollo de capacidades, y también las rutinas. La prevalencia del trabajo en equipo sobre el individual y la inversión en capacitación para generar valor y conocimiento, con las expectativas puestas en los recursos y en las capacidades, son un bucle de una misma cadena de valor, de inversión en capital humano y, por lo tanto, en productividad (Sutil, 2013).

Las capacidades son uno de los factores principales que el departamento de recursos humanos ha de identificar, en cuanto a competencias reales y actualizadas y en cuanto a competencias potenciales. Al estar directamente vinculadas con el capital humano, se plantea el problema y la necesidad, de conocerlas y medirlas. En una organización los empleados trabajan de manera conjunta y es difícil observar en qué medida cada individuo contribuye al desarrollo del resultado final. Pero la detección del nivel competencial en términos objetivos y cuantificables es fundamental para establecer el porcentaje de contribución al conocimiento tecnológico y organizativo en la empresa. Su influencia en la transformación de los productos y servicios, creando valor añadido, y aportando innovación empresarial en términos de eficiencia (Navas y Guerra, Fernández, Montes y Vázquez, 1997), es uno de los componentes de desarrollo en la estrategia empresarial.

Una vez analizado el proceso de formación desde una perspectiva estratégica se cierra el capítulo planteando la formación como inversión de empresario y trabajador dada su importancia en términos de potencial aumento de la productividad, beneficio, capacidad de adaptación y competitividad. Se ha preferido dar un tratamiento más sistemático a la perspectiva operativa de la formación, presentándola en el último capítulo para enlazarla con el trabajo de campo.



4.5. GENERACIÓN DE VALOR Y POLÍTICA DE FORMACIÓN

La Teoría del Capital Humano apoya la idea de que la formación incrementa el valor de los trabajadores. Es por tanto “una inversión cuyo rendimiento se evalúa por la diferencia entre los gastos iniciales y las rentas futuras actualizadas. El individuo es agente de una decisión entre trabajar y continuar una formación que le permita, en el futuro, percibir salarios más elevados que los actuales” (Gleizes, 2000). Y, dentro de la empresa, entre formarse o no.

Hay dos aspectos a considerar, el primero el interés o motivación del trabajador por formarse, que dependerá de sus expectativas de alcanzar un beneficio derivado de su esfuerzo, el segundo aspecto se refiere a la dimensión colectiva que tiene el conocimiento colectivo con valor competitivo y a la importancia de la formación en materias de vinculación social.

En este contexto cabe reseñar que el éxito y utilidad de un programa de formación continua está condicionado por múltiples factores tanto individuales como a nivel colectivo y de organización. Así, depende del stock de capital humano inicial del trabajador (nivel educativo previo, formación recibida en el pasado, o experiencia laboral), y de su interés en el programa formativo, en la aplicación del conocimiento adquirido a la práctica de la empresa; del sistema de gestión del talento o de las prácticas de recursos humanos, de la regulación laboral, de la flexibilidad del mercado laboral tanto para individuos como para las organizaciones. El éxito de un programa formativo también será contingente con el dinamismo del entorno externo, los objetivos estratégicos de adaptación al cambio tecnológico, la preocupación por el cliente, por la calidad del producto o servicio, o la productividad. Estos objetivos pueden incidir en que el trabajador tenga una mayor capacidad de toma de decisiones; y en su polivalencia que puede requerir capacidad de toma de decisiones, de desarrollo de múltiples tareas o de creatividad. Adicionalmente, cuando la formación de naturaleza general es percibida por los empleados como un regalo o dádiva del empresario, puede suponer un mayor esfuerzo para aprender y para aplicar dicho conocimiento al puesto de trabajo, incrementando así la productividad laboral. Si los individuos consideran que, a través de la formación, la organización les considera a ellos o a los puestos que desempeñan como clave, tendrá efectos motivadores adicionales (Barret and O’Connel, 2001). En



estos casos, la formación genérica tendrá sentido para la empresa como elemento de formación. Ahora bien, las recientes teorías del talento que plantean la existencia de estrellas y gente común pueden suponer desinterés por formarse en las personas dentro de la normalidad en atención a la teoría de las expectativas (Boudreau y Ramstad, 2007).

Sirva como ejemplo que las empresas del sector de la Economía del conocimiento, operando principalmente en el sector servicios, precisan trabajadores más autónomos, con mayor poder adquisitivo y seguridad en el empleo, con menor preocupación por el mantenimiento del puesto de trabajo en una empresa y con valores principales la autonomía, libertad de expresión y creatividad así como calidad de vida. Son trabajadores empoderados en el sentido del término en RRHH (Inglehart and Baker 2000). Estos valores se han desarrollado a través de formación continua genérica de desarrollo de competencias transversales amplias y con énfasis en el crecimiento personal y comprensión de la estrategia general del negocio (Noe, 2005). Por su parte, los sectores más tradicionales pueden requerir una formación más estrecha donde el objetivo es mostrar a los trabajadores (operarios) cómo utilizar una máquina correctamente y describir los aspectos vinculados con un trabajo en cuestión.

Una buena estrategia y política formativa deberá contribuir al desarrollo de metarutinas ya que otorgan capacidad a los individuos para superar las restricciones de su entorno mediante la explotación de su talento, creatividad y capacidad innovadora. No debe olvidarse el contexto cultural en el que se desarrollan estas rutinas ya que cuando la cultura es fuerte, aumenta la consistencia del comportamiento de las personas, se homogenizan las conductas personales. La cultura actúa como mecanismo de coordinación en la empresa mediante la normalización de los comportamientos, lo que permite crear previsibilidad, orden y consistencia. (Navas y Guerra, 1999). En cierta medida, se genera una rutina basada en una cultura homogeneizadora de comportamientos.

Luo (2007) presenta una interesante perspectiva institucional de las actitudes de formación de los empleados. Basándose en la naturaleza dual de las lógicas institucionales como marcos cognitivos compartidos y prácticas sociales concretas, intenta explicar cómo las suposiciones construidas colectivamente, los valores,



4

creencias, normas y prácticas sociales brindan a los individuos principios para interpretar sus experiencias y planificar su futuro y, por lo tanto, sus actitudes hacia el aprendizaje continuo. Luo propone que el empoderamiento del individuo y su interés en ser formado está sujeto a factores institucionales: dependencia estatal -la medida en que autoridades colectivas están situados en un aparato estatal unificada en relación con la sociedad civil (Jepperson, 2002)- y emprendimiento -que describe cómo se incorporan los individuos a la sociedad, con autonomía y capacidad de toma de decisiones. Son emprendedores o con visión limitada y conformistas con los planteamientos del Estado. Las personas que viven en países de tendencia estatal y muy colectivizados tienden a tener menos interés por la formación continua, mientras que las personas de países más liberales y no corporativistas prefieren formación de corte genérica antes que especializada (Luo, 2007).

El papel jugado por la regulación, los representantes sindicales o la cultura pueden alterar la predisposición a implementar un programa formativo. De una parte, la existencia de mercados de trabajo no competitivos, con estructuras salariales fijadas por el puesto de trabajo y no por el valor aportado, los conocimientos o las aptitudes del individuo puede generar incentivos a las empresas para invertir en formación genérica o específica. Por otra parte, en la formación específica, los representantes sindicales suelen poner el énfasis en los costes de aprendizaje, la relación entre formación y estructura salarial o promoción y no centrarse en el proceso de formación en sí, mientras que su propia agenda de formación hace énfasis en habilidades genéricas transferibles (Sutherland y Rainbird, 2000). Lo mismo ocurre si la empresa sospecha que los trabajadores abandonarán la organización una vez la formación haya terminado. El miedo a perder a sus empleados después de la formación general también puede suponer la base de la diferencia existente para el trabajador entre los dos tipos de formación.

Otra cuestión es quién se beneficia del aumento de la productividad obtenida con la formación. Según la teoría ortodoxa del capital humano (Becker, 1964; Oi, 1962), la formación continua aumenta la productividad (futura) de capital humano, aunque a un coste. Los costes de formación abarcan tanto los costes de impartirla como los costes de oportunidad de las ganancias previsibles no realizadas como consecuencia de las conductas de trabajadores capacitados (exigen más salarios o abandonan la



organización ya formados). En los costes directos de formación figuran entre otros, los costes de matrícula o pago de profesorado, el tiempo dedicado para la formación o los materiales. Esta teoría concibe la formación laboral como una inversión y, por lo tanto, es esencial distinguir entre formación general y específica. Con la formación, los trabajadores aumentan su capital humano y retienen la propiedad - y por lo tanto el control - de sus conocimientos incorporados.

En la decisión de si llevar a cabo o no una inversión en formación el coste de hacerlo debe equilibrarse contra los potenciales beneficios procedentes de la formación. Su naturaleza, es decir si es general o específica, jugará un papel importante en esta decisión; ya que determina quién se beneficiará en primer lugar de los rendimientos de la formación y, por tanto, quién debería pagar por ella. En un mercado de trabajo en competencia perfecta la regla para esto será simple: los costes de formación deberán ser asumidos por aquella parte que coseche sus rendimientos. Así, los costes de la formación general, que proporciona conocimientos y habilidades transferibles a otras organizaciones, deberán ser asumidos por el empleado con la expectativa de que tendrá en el futuro mayores retribuciones, posibilidades de promoción o capacidad de movilidad dentro del mercado de trabajo. Según la teoría de los derechos de propiedad, el empleado debe financiar la formación genérica, pues es trasladable a otras empresas al no haberse desarrollado vinculada con un contexto específico. La forma de financiación puede ser mediante el pago directo o, por ejemplo, percibiendo retribuciones inferiores durante el período de formación. Sin embargo, si hay limitaciones para ofrecer a un trabajador un salario inferior durante la formación, es decir los salarios están vinculados a puestos de trabajo debido a la negociación colectiva, la empresa podría minorar su inversión en formación genérica. Lo mismo ocurre si se puede prever que los empleados abandonarán la organización una vez formados, ya que las empresas no estarán interesadas en la financiación de la provisión de entrenamiento genérico.

Los costes de la formación específica deberán ser asumidos por la propia organización, ya que supondrá un mayor valor para ella a través de un factor humano más productivo, además de permitir disminuir los posibles comportamientos oportunistas por parte de los trabajadores objeto de la formación sobre su interés o su



movilidad una vez formados (Pérez-Bustamante *et al.* 2014). Debe prestarse atención especial a analizar dónde, quién y cómo se proporciona la formación, así como su ajuste al sistema de recursos humanos.

La formación genérica, a priori, debe hacerse fuera del horario de trabajo y su coste asumirse por los empleados y, a pesar de que la productividad resultante puede ser compartida, esta debe ser trasladada al trabajador vía salarios más altos, con mayor promoción potencial y mayor movilidad laboral. En el caso de la formación específica debe ser pagada por el empleador y realizada durante la jornada laboral mientras que en el caso de la formación bonificada siempre es la empresa la que decide el cómo, el cuándo y el dónde.

Sin embargo, la ortodoxia clásica de formación ha sido cuestionada recientemente porque los empleadores pueden alcanzar una posición oligopsónica basada en una fuerza de trabajo elástica para las empresas que les otorga poder para fijar los salarios si no media un sindicato que determine las retribuciones mínimas. Esta posición oligopsónica se logra mediante la explotación de las diversas imperfecciones del mercado de trabajo tales como: información imperfecta sobre oportunidades de trabajo en otros lugares, los costes de la movilidad en el cambio de empleo debido a pérdida de complementos de antigüedad, la diferenciación horizontal de varios puestos de trabajo debido a las características salariales como la ubicación, cultura de trabajo, flexibilidad de horas, ambiente de trabajo (Bashkar y Manning, 2002) o la pérdida de indemnizaciones por despido. Bajo estas circunstancias, las empresas pueden encontrar rentable pagar por el suministro de formación genérica, aunque el aumento en la productividad después de la formación debe ser mayor que el aumento en los salarios. Bauernschuster *et al.* (2008) proponen que la decisión de una empresa en invertir en formación no puede depender de si puede recuperar su inversión o no pagando salarios no competitivos, ya que los salarios competitivos permiten preservar el conocimiento mediante acciones previniendo la movilidad laboral y conservando los conocimientos provistos tanto con la experiencia laboral como con la formación proporcionada.

Considerar al trabajador como un activo y no como un coste, implica entender que la formación y satisfacción de los trabajadores son inversiones y ello conlleva a que el vínculo entre el empleado y la empresa no dependa de la relación contractual, de la



4

apropiación de la productividad, del paternalismo empresarial o de una lealtad ciega del trabajador. En realidad, lo relevante es que en la relación laboral se tenga capacidad y voluntad para proporcionar beneficios al otro (Davenport, 2000) en una suerte de juego de suma positiva o cooperativo. Se debe invertir de un modo coherente en desarrollar inteligencia puesto que el conocimiento renovado constituye un potencial de producción (Le Boterf, 1989). Así, la gestión de talento en la organización es estratégica, ya que permite identificar las necesidades de capital humano mediante métricas y estudios de previsión, definir grupos de yacimientos de capital humano necesarios e invertir en dichos puestos/personas como parte de la estrategia de la empresa. Esta perspectiva reporta diversos problemas adicionales: primero, se requiere información y toma de decisiones, siendo el entorno incierto y, por ello, impredecible a no ser que se disponga de métricas. Segundo las decisiones suelen estar sometidas a errores de subjetividad y los directivos pueden tener racionalidad limitada cognitiva en el momento de seleccionar los mejores. Debería seguirse una estrategia de gestión de riesgos que equilibre el riesgo de invertir en unos activos con su posible rendimiento y los directivos no suelen estar preparados para gestionar el riesgo del capital humano (Cascio y Boudreau, 2014). *“En el ámbito organizacional es importante medir o evaluar en qué nivel se encuentran los trabajadores respecto a una dimensión (nivel individual) para así analizar el estado del grupo (nivel grupal) y de la organización (nivel organizacional) respecto a esta variable. Esta evaluación permitirá considerar si es necesario realizar alguna actuación o intervención para su mejora”* (López, et al., 2013: 57). Invertir en capital humano es rentable desde distintos puntos de vista, privado, social, económico y también desde el punto de vista del desarrollo humano.

Como recurso intangible generador de capacidades y, por lo tanto, de valor, el rol del capital humano debe ser delimitado dentro de la política de recursos humanos. Algunas empresas han entendido la formación como un simple instrumento al servicio de la extensión de sus objetivos estratégicos. En este sentido, la responsabilidad de la organización es diseñar estrategias formativas y los trabajadores son sus receptores pasivos (López y Leal, 2002). En cambio, la concepción de las organizaciones como sistemas formativos permite pasar de procesos de educación informal a una formalización de las instituciones como lugares de aprendizaje y de desarrollo humano (Peiró, 2000).



REFLEXIONES DE SÍNTESIS

La política de formación y desarrollo afecta a la forma de entender el proceso de aprendizaje de los miembros de una organización. En su vertiente de empresa formadora, deben implementarse principios pedagógicos que faciliten la transmisión de conocimientos con metodologías, principios de enseñanza-aprendizaje, utilización de recursos, perfil y competencias de los formadores, adaptados a la enseñanza en el entorno laboral. Todos estos componentes afectan a la gestión de las actividades formativas, tanto en el ámbito individual como grupal (Buckley y Caple, 1989). La formación en competencias puede ir dirigida a la cualificación, a la recualificación y también a la capacitación para generar competencias nuevas cuando la situación lo requiere, como generadoras de rutinas y metarutinas, superando las necesidades específicas de un puesto de trabajo y fomentando la colaboración entre empleados a través de equipos y grupos de trabajo.

Por todo ello, *“el aprendizaje también se produce en situaciones de trabajo grupal que permite que las personas aprendan las unas de las otras como consecuencia de trabajar juntas, en lugar de centrarse exclusivamente en el aprendizaje, se trata de dedicarse a ayudar a trabajar en colaboración y facilitar un aprendizaje continuo como parte de ese proceso”* (Hart, 2014: 89) Así pues, la estrategias de aprendizaje son fuente de valor porque las habilidades cambian y evolucionan y la actualización y la adquisición de otras nuevas (Byars y Rue, 1997) se llevan a cabo dentro de la propia empresa cuando están vinculadas al puesto de trabajo. *“Las competencias clave en cualquier empresa moderna tanto a nivel individual como colectivo están referidas a la capacidad para resolver problemas, la capacidad de comunicación, el espíritu emprendedor, la capacidad para trabajar en equipo, la creatividad, la flexibilidad y, sobre todo, la capacidad de autoformación”* (Monclús et al.2000: 233). Así, *“a diferencia de las máquinas, las personas no pueden ser propiedad de otras. No obstante, al igual que las máquinas, constituyen el máximo valor para una compañía cuando se han especializado en sus negocios y actividades. Cuanto más específicos son el saber y las aptitudes de un empleado de cara a un conjunto de clientes, tecnologías, equipamientos, etc., más productiva es tanto él como la empresa”* (Ghoshal y Bartlett, 1998: 257). Es el concepto de capital humano específico que implica dotar de mayor



estabilidad al trabajador en la empresa pues ni ésta ni aquél tienen interés en depreciar la inversión en la formación co-específica realizada.

La norma UNE 69915:2001 gestión de la calidad o directrices para la formación sirve como marco que se adecúa también al proceso de formación que se detalla en cualquier manual de gestión de los recursos humanos. La norma define la formación como el proceso que proporciona y desarrolla conocimientos, habilidades y comportamientos para cumplir con los requisitos de un puesto de trabajo. Es una definición limitada, ya que se circunscribe únicamente a lo que se puede denominar competencia formativa (Jarvis, 1990) o formación requerida para optimizar una actividad profesional o puesto de trabajo. Adicionalmente, la carencia formativa hace referencia al desfase entre competencias requeridas y la cantidad de competencias del trabajador (Fernández-Salineró, 2005) y la competencia estratégica o capacidad para desarrollar y mejorar en el futuro. Ello implica tener tres perspectivas: el individuo, el puesto y la organización (Fernández-Salineró, 2005). Las dos primeras perspectivas vinculan al individuo con un puesto de trabajo y, desde la perspectiva de recursos humanos, se concretan en la formación de acogida y la formación derivada de la evaluación del rendimiento. La tercera perspectiva hace referencia a la necesidad de transferir conocimiento de naturaleza estratégica hacia la línea y desde la línea hacia el ápice directivo. El conocimiento estratégico transforma datos e información que orienta la toma de decisiones de la empresa; siendo los tres principales conocimientos estratégicos: el saber qué, dónde y para quién (*know-what*, *know-when* y *know-whom*). En cierta forma el conocimiento estratégico responde a la capacidad de cambio haciendo frente a irreversibilidades o dependencias de camino y depende de un proceso de capacidad de desaprendizaje *-learning-to-forget-* (Sahal, 1985). Esta capacidad de desaprendizaje debe ser enfatizada en la empresa debido a los potenciales efectos perjudiciales de la predeterminación de sus rutinas de selección de conocimientos que guían los comportamientos hacia posiciones estables y, con ello, menos estresantes.

Tal y como promulga la norma UNE 69915:2001, el proceso formativo implica primero identificar y analizar las necesidades de formación; segundo diseñar y planificar la formación; tercero, proporcionar y ejecutar metodológicamente la formación y cuarto, evaluar los resultados y realizar el proceso de retroalimentación de la experiencia y eficacia de la actividad formativa. El proceso formativo es un proceso



continuo y sistémico aunque, a efectos expositivos, lo vayamos a compartimentalizar. Se ha de detallar en el plan pedagógico de formación que describe el detalle de las necesidades formativas, el diseño o especificación del programa formativo y su ejecución y la determinación de los criterios de evaluación a corto y a largo plazo del impacto de la formación.

La parte tradicionalmente pedagógica es la programación formativa, que establece la relación entre necesidades, requisitos y objetivos de la formación que deben conducir a las expectativas de competencias con el objetivo de asegurar una prestación eficaz de la formación. El factor pedagógico ha de adaptar los objetivos formativos que han sido definidos por la estrategia empresarial, al individuo receptor de la formación y en el que confluyen todos los factores anteriores. La adaptación viene dada por una metodología flexible. El formador dispondrá de una guía didáctica donde se recojan los principios de procedimiento básicos para llevar a cabo la ejecución de la programación en competencias. Del mismo modo, el alumno o participante debería tener un manual básico o base de referencia con los contenidos del curso, pero será a través de las actividades, los recursos y la evaluación donde el formador, porque solamente él va a poder realizarlo, podrá ir adaptando esa flexibilidad metodológica a las necesidades de cada participante. A la vez, irá cuantificando de los objetivos y su consecución para poder ir implementándolos a través de la evaluación.

Este proceso se analiza en el capítulo quinto, donde previamente, se determinará quién analiza las necesidades formativas, ejecuta las acciones y evalúa el impacto. Aunque es posible segregar y compartimentalizar las diferentes acciones, en todo caso es imprescindible la participación de los directivos y mandos intermedios y operativos.

Cuando la formación forma parte de la estrategia de la empresa, se formaliza, se plantea en términos de objetivos, y por tanto, está orientada al cambio. Centrarnos en un primer momento en los recursos y capacidades existentes y potencialmente disponibles nos permite establecer estrategias con perspectiva competitiva, que deberán complementarse con estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la adecuación y adaptación de los recursos humanos a su entorno. Sobre todo porque, a través de estas estrategias, se pueden alcanzar tanto de manera individual como colectiva ventajas, al poner en relación recursos que, en principio, se encontraban inconexos. Si la formación

**4**

continua moderna está integrada con las políticas de recursos humanos puede desarrollarse de manera más eficaz. La formación en la empresa ha de entenderse como un proceso de etapas interconectadas están dirigidas a dar estructura y enfoque tanto al trabajo de la función, como al diseño de las intervenciones de formación y desarrollo, el Ciclo de Formación Sistemática (Gilmore y Rees, 2009) identificar y analizar las necesidades de formación, diseñar y planificar la formación, impartir la formación evaluar los resultados de la formación y vigilar y mejorar el proceso para alcanzar los objetivos (Norma UNE 66915:2001). Estas etapas serán objeto de desarrollo desde una perspectiva pedagógica en el capítulo 5.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5.

**GESTIÓN PEDAGÓGICA
DE LA FORMACIÓN**





CAPÍTULO 5.

GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN

| | |
|--|------------|
| Introducción | 193 |
| 5.1. Agentes de la Formación | 196 |
| 5.2. Diagnóstico y Planificación de la Formación | 208 |
| 5.3. Programación, Implementación del Plan de Formación | 214 |
| 5.4. Evaluación e Investigación sobre el Impacto de la Formación | 220 |
| 5.5. Modelo ECOFAE. Ecosistemas de Formación para Aprender y Emprender. | 228 |
| Reflexiones de síntesis | 234 |



INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se ha planteado que la transición hacia la Sociedad del conocimiento ha supuesto una mayor relevancia de los activos intangibles frente a los activos tangibles en la fundamentación de la competitividad de la empresa. Ello acontece porque los activos intangibles sustentan y materializan los activos basados en conocimiento que se concretan en el capital humano de los individuos y su capacidad para actuar y aprender y desaprender. Las tecnologías de la información y de la comunicación han facilitado replantear la gestión empresarial en términos de conocimiento y, actualmente, “en las empresas se ha comenzado a prestar una atención significativa al fenómeno de la cualificación de su capital humano (...) se ha puesto de manifiesto que la clave del presente y futuro de las empresas, su competitividad, reside en su capacidad para adaptarse y anticiparse” (Parellada *et al.*, 1999: 29 Teece, 2014). La política de formación, cuyo propósito es aumentar y mejorar los conocimientos, capacidades y habilidades de la fuerza de trabajo, se convierte de esta manera en una práctica estratégica de la administración de los recursos humanos, ya que además de mantener actualizada la fuerza de trabajo permite motivarla y retenerla

“Cuando se afirma que las organizaciones laborales son entidades que aprenden, se subraya la necesidad de actualizar permanentemente su conocimiento para poder dar respuesta a los constantes desafíos que plantean los cambios constantes a que están sometidas (...) Las máquinas suplen ahora con ventaja la actividad rutinaria. Pero la misma automatización abre la necesidad de nuevos campos de actuación y consiguientemente, de formación. Las máquinas han de ser mantenidas, reparadas hay que actuar con prevención de accidentes, etc” (Sarramona, 2002,:21) y hay que diseñar nuevos procedimientos y máquinas.

La empresa, independiente de su tamaño, siempre ha jugado un rol formativo. Tradicionalmente, este papel se circunscribía a la asimilación de rutinas y técnicas preestablecidas. Sólo ocasionalmente, el papel formativo de la empresa llegaba a la modificación de procesos o de técnicas de trabajo (Cámaras de Comercio, 2000)⁶. La dinámica del conocimiento y las nueva técnicas organizativas, que dan prevalencia a la dimensión colectiva de la fuerza de trabajo, tienden a reforzar el papel de la empresas

⁶ Cámaras de Comercio, (2000). Manual de Formación en centros de trabajo (3ª Edición), Proyecto Leonardo “Training for Trainers 2002”. Madrid.



como agente o entorno formativo con independencia de que sus actuaciones estén focalizadas o sean sistémicas convirtiéndose en un espacio para el

La formación siempre ha estado vinculada al desarrollo y al aprendizaje, pero solamente desde que se ha considerado al conocimiento como sustento de valor empresarial, se ha comenzado a medir su contribución a la eficacia empresarial. Aunque es difícil medir dicha contribución (Pérez-Bustamante *et al.*, en prensa) no es menos cierto que “cualquier organización tiene que adaptarse y sobreponerse a tiempo, de forma flexible, a los cambios sociales, técnicos y económicos” (Buckley y Caple, 1989: 1) o cesar en sus actividades. La formación es, por lo tanto, una de las herramientas fundamentales para la sostenibilidad de las empresas del siglo XXI. Su utilidad es variada pero se vincula a la mejora de productividad, implicación y motivación de las personas en la actividad, reducción de costes marginales (accidentes, errores.) y a desarrollar una mayor capacidad de detección de oportunidades y cambios en el entorno”.(Gairín, 2012,:121). Para que exista una relación positiva entre la política de formación y la productividad laboral, resultados empresariales y competitividad empresarial proponemos que debe existir una política de formación empresarial correctamente diseñada. Esta adecuación tiene sus referentes en el componente pedagógico de una formación integral, donde sus aspectos humanos, técnicos y organizacionales se complementan con el objetivo puesto en la consecución de beneficio personal y empresarial. Así, en el proceso de formación es esencial, tal y como recoge la norma UNE 69915:2001 gestión de la calidad o directrices para la formación, desarrollar al menos tres prácticas: la detección de necesidades, la planificación y ejecución de la actividad formativa y la evaluación.

La formación continua es la herramienta que permite, tanto a empresas como a trabajadores, obtener el éxito en el mercado pues valida sus conocimientos y su capacidad de adaptación a un entorno cambiante. La formación continua es una actividad en la que se deben involucrar todos los elementos de la empresa y, pese a existir una visión tradicional de que existen intereses opuestos: competitividad para las empresas y promoción económica y social para los trabajadores; lo cierto es que ambos polos no son incompatibles sino que funcionan de una manera equilibrada para que ambas partes salgan reforzadas.



El ámbito de actuación de las acciones formativas de las empresas es diverso, específico y vinculado a su actividad productiva, pero también transversal y genérico a varios sectores de actividad. Actualmente, la formación forma parte del lenguaje y del vocabulario de empresa. Otra cuestión es que unas organizaciones lo vean como un coste y otras como una inversión. Y, aun yendo más allá, para ambas es difícil de cuantificar la inversión en términos de beneficios. “La formación y el desarrollo, como conjunto de herramientas de la dirección, deberían mejorar las técnicas y el conocimiento de un modelo que influyese en los resultados actuales (formación) o en los resultados futuros (desarrollo) del trabajo” (Jackson, 1996), en términos de rendimiento y de productividad.

Las cifras proporcionadas por el CEDEFOP (2014) muestran que hasta 2020 se perderán 2,5 millones de empleos más en el sector primario y 2 millones en industrias manufactureras y de producción. La tendencia es que el empleo en el sector de los servicios seguirá aumentando con lo que la demanda de trabajadores más cualificados se seguirá ratificando. Sobre estos últimos se informa que se necesitarán unos 16 millones de profesionales altamente cualificados y unos 3,5 millones de trabajadores con cualificación media. En el conjunto de la Unión Europea, la tasa de desempleo se mantiene en el 10% mientras que en España, aunque el porcentaje ha descendido con relación a años precedentes es del 24% (EUROSTAT, diciembre 2014).

La transparencia, la transferibilidad y la calidad de la formación son tres referentes fundamentales para las empresas de ahí que deban mejorarse todas aquellas cuestiones que se vienen mostrando como inadecuados para facilitar la movilidad y aumentar la eficiencia del mercado de trabajo. El respaldo hacia el reconocimiento de las competencias y el desarrollo de planes de formación de calidad.

El papel de las empresas en la acción formadora es vital dado que su entorno se modifica continuamente al estar integradas en un mercado competitivo. Además hoy en día cambian las expectativas de los consumidores por lo que se ven obligadas a modificar sus productos, dar servicios de calidad o proporcionar otros nuevos para satisfacer las demandas. La formación está en el centro del proceso y actualmente adquiere un alto valor añadido.

Atendiendo a estas cuestiones este capítulo reseña la importancia de gestionar la formación en la empresa desde una perspectiva pedagógica planteando la necesidad de



desplegar visiones ecosistémicas de la formación. Cuando así se hace, la vertiente pedagógica adquiere todo su significado en los planes de formación que se despliegan así como en la atención que se dispensa a las personas implicadas en la formación, al análisis de necesidades, a la implementación-ejecución, a la evaluación y a la investigación sobre el impacto

5.1. AGENTES IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN

El proceso formativo requiere de la colaboración de múltiples individuos, agentes implicados, aunque plantea posibilidades de subcontratación de actividades del proceso externalizando su ejecución a agentes que no formen parte de la organización en cualquier momento. Las pymes pueden llegar a subcontratar todo el proceso pues, en muchas ocasiones, carecen de recursos para gestionar su formación con lo que contratan la formación con entidades externas (lo cual implica un trabajo previo de conocimiento de la empresa, cultura y tradición formativa, prediagnóstico de necesidades de adecuación de los programas por parte del personal de dichas entidades). La gran empresa contratará solamente partes del proceso y, sobre todo, las que tengan mayor relación con los aspectos operativos.

Los agentes del proceso formativo son la alta dirección (que incluye al responsable de recursos humanos como agente de apoyo); los mandos intermedios (que incluye al responsable de formación como agente de apoyo); el gestor encargado de la formación en la empresa (que ha de amalgamar todo el proceso y gestionar su eficacia); la empresa externa encargada de proporcionar la formación y el agente formador; los trabajadores y representantes sindicales (que, además de ser formados, aportan la valoración de necesidades específicas, sectoriales, obligatorias o genéricas y voluntarias, así como potencian la motivación por la formación dentro de una negociación del reparto de costes y beneficios de la misma), los proveedores de tecnología y los clientes. De todos estos agentes, Ulrich y Dolebahn (2015) plantean como novedoso que el cliente participe en los procesos de formación como docente o discente, de manera que se interactúe con los empleados, haga valer su punto de vista y conozca la realidad del proceso productivo. Esta sería una estrategia de vinculación del cliente y la organización proveedora si se analiza en detalle el rol que pueden jugar estos agentes.



El primer agente es la alta dirección, concretada con la presencia del director de RRHH en el seno del consejo de administración, tiene por función fijar la estrategia de la empresa: entendida como la adecuación de la empresa, la forma de alcanzar la ventaja competitiva y estructura organizativa al entorno y mercados donde compite. El problema es que, hasta recientemente, ni la función de recursos humanos se planteaba tener roles estratégicos, ni la alta dirección consideraba que la administración de los recursos humanos podría aportar valor al proceso de definición estratégica. En este sentido, los directivos de recursos humanos deben asistir a la alta dirección en el proceso de desarrollo estratégico, siendo enlaces entre los directivos de línea (actúen descentralizados o no) y el ápice estratégico. Para ello, los directivos de recursos humanos deben conocer cómo inciden en la actividad laboral de la empresa diversos aspectos del entorno externo (las tendencias sociales, tecnológicas, económicas, políticas, medioambientales y demográficas) conociendo la naturaleza de las actividades que se desempeñan y cómo se deberían desempeñar si el entorno variara para mantener su aportación competitiva. De esta manera, deben conocer las condiciones del entorno del negocio, para poder anticipar los cambios en la industria o empresa y prepararse para responder ante ellos. Los objetivos del departamento de recursos humanos deben ser los mismos que los de la organización pues debe colaborar a definirlos, abandonando así actividades transaccionales vinculadas con la operatoria de gestión de personas y asumiendo roles estratégicos (en un proceso similar al que ya aconteció con las finanzas y la contabilidad, el marketing y las ventas o la inteligencia competitiva y los centros de proceso de datos (Ulrich y Dulebohn, 2015)).

Así, la función de recursos humanos debe tener tres roles: primero, tener presencia en el consejo de dirección a través del director de recursos humanos contribuyendo a asegurar la alineación de los objetivos de la empresa con la dotación actual y futura de competencias de la fuerza laboral. En segundo lugar, ser un centro de experiencia que colabora con los directivos de línea para apoyarles y asesorarles a implementar las prácticas de recursos humanos. Tercero, ser un centro de servicios que desarrolle las funciones administrativas o transaccionales (las únicas que son susceptibles de externalización sin riesgo de pérdida estratégica) (Marchington, 2015; Ulrich y Brockbank, 2005). Esta triple estructuración de la función de recursos humanos afecta también a la función de formación. Así, en analogía con las oleadas de recursos humanos de Ulrich (2011), las dimensiones de la política de formación se pueden



definir como estratégica, operativa y administrativa, en atención a su mayor o menor relevancia. Estratégicamente puede colaborar en la definición de las necesidades de capacidades e inversiones en formación de la organización de acuerdo a las decisiones de dónde quiere estar la empresa (dimensión de miembro de la alta dirección). Operativamente, debe apoyar los procesos de detección de necesidades formativas en los negocios de línea y de eliminación de los desfases detectados en la evaluación del rendimiento (centro de experiencia). Finalmente, puede gestionar básicamente los cursos y recuperar la cuota de formación (centro de servicios).

Los directivos de línea, que tienen un papel relevante en la motivación y compromiso de los trabajadores que dependen de ellos, han de asumir un creciente papel en las actividades de recursos humanos; aunque, a veces, su prioridad serán los objetivos de línea. Los directivos de línea interpretan los objetivos corporativos, implementan las prácticas de recursos humanos y desarrollan la capacidad de trabajo en equipo entre sus subordinados. Su mayor contacto con la fuerza laboral del departamento operativo, canalizando sus sugerencias, intereses inquietudes, problemas y apoyo en su desarrollo profesional, es un elemento esencial en su motivación (Marchington, 2015). Los mandos intermedios que, además de ser los clientes de la formación pueden ser formadores y formados, tienen así un doble rol. Como directivos, ayudarán en el análisis de necesidades de sus trabajadores, tanto en la formación de acogida como de desarrollo, estando asesorados por el departamento de recursos humanos. Asimismo, colaborarán transmitiendo la información necesaria para el análisis de necesidades y evaluación del programa, verificando que los conocimientos adquiridos son aplicados en el puesto de trabajo. Además, junto con personal especializado, podrán impartir la formación. En las ocasiones en las que el formador de empresa es interno, suelen ser los propios directivos, mandos intermedios o trabajadores cualificados por unos conocimientos y unas destrezas concretas, los que asumen el rol de formador. En estos casos, el formador dispone de los conocimientos teóricos y prácticos, pero suele tener carencias didácticas y metodológicas, realizaciones profesionales que entrarían dentro de las competencias de programación o adaptación de su saber y saber hacer al colectivo destinatario; sus propios compañeros.

Un tercer agente implicado en la formación en la empresa es el responsable de formación, que coordina la programación de la formación y controla la fase de



ejecución de las acciones formativas. El responsable de formación propone, organiza, dirige y controla la utilización de los medios técnicos y humanos necesarios para la formación del personal con el fin de mejorar el rendimiento y la satisfacción personal de los trabajadores, así como el clima laboral, para lograr el cumplimiento de los objetivos y fines generales de la organización. En muchas ocasiones coincide con el responsable de Recursos Humanos. El responsable de formación tiene como funciones esenciales, supervisar las tareas de formación del personal técnico, y las tareas de gestión del personal administrativo; ser gestor de formación; y también ser formador de formadores. El director de formación, además de formador, tiene que ser experto en programación, estar capacitado para realizar planes formativos, valorando tanto el impacto que tendría la formación como las implicaciones de cualquier decisión sobre este tema” (Buckley y Caple, 1991: 228).

La importancia que tiene una adecuada política de formación para el cumplimiento de los objetivos de una empresa, permite sugerir que también exista un departamento o servicio de formación. Esta figura es común en la gran empresa donde, además del departamento de recursos humanos, suele haber un departamento con responsabilidad de formación, con algunas empresas incluso teniendo su propio centro de formación. Con todo, es deseable que el departamento de recursos humanos y el gestor de formación estén claramente comunicados entre sí y con los directivos de línea y la dirección de la empresa. Por ello, el gestor de formación debe tener nociones de liderazgo estratégico para poder prestar un apoyo y asesoramiento en términos de gestión administrativa de los programas de formación de los recursos humanos, gestión de costes, y desarrollo de las actividades clave basándose en su proximidad, accesibilidad, rapidez de respuesta, y confidencialidad y asesoramiento especializado (Gibb, 2001; Marchington, 2015).

El actual modelo de formación para el empleo, en revisión y que ya se presentó en el capítulo 3, y del que son usuarias tanto las pymes como la gran empresa permite que la empresa, organice y gestione la formación de sus trabajadores por sí mismas o bien contrate su ejecución con centros y entidades especializadas. Para las pequeñas puede suponer un claro ahorro en los costes de formación y de gestión al poder agruparse con otras empresas; y para las grandes permite subcontratar, al menos, tareas administrativas, lo que supone ahorros en la gestión del sistema de bonificaciones.



Un cuarto agente involucrado en la formación es el formador, que puede ser interno o externo y que ejecuta la formación y debería participar en la programación de las sesiones formativas. Aunque el formador no se dedique de manera exclusiva a la impartición de formación, sí es necesario que domine una serie de competencias básicas referidas al dominio de la materia objeto de formación (Buckley y Caple, 1991), la capacidad para programar y habilidades de comunicación (Vega, 1998), a las técnicas didácticas propias de la formación, a las relaciones con los formados (Amat, 2000) y actitud proactiva, comunicación fluida y operativa y capacidad de negociación con los departamentos de recursos humanos o de formación y línea ya que, lógicamente, no tendrán interés en ceder el control del proceso.

Asimismo, el formador debe tener capacidad para determinar el nivel de polivalencia y planificar las acciones oportunas para que los formados alcancen las competencias que requieran los nuevos perfiles profesionales (Gairín y Fernández, 1997:49).

Es fundamental que analice, conozca y utilice las competencias previas de los participantes. Este enfoque pedagógico constructivista traslada el centro de gravedad del proceso de aprendizaje del formador al aprendiz (López y Leal, 2000), lo que requiere nuevas pedagógicas/didácticas más participativas. Esto implica que se debe aplicar una formación basada en gestión de competencias donde, además de las necesidades productivas de la empresa, se considere el perfil sociolaboral del participante. Es, sin duda alguna, una importante aportación de la Pedagogía que ha de tratar de integrar estos dos aspectos a través de una enseñanza significativa y adaptada que favorezca aprendizajes constructivos. (Ferriero, 2006; García, 2004; Boghossian, 2009; Piaget, 2001))

El formador también ha de ser capaz de detectar el desfase competencia/necesidad y, por lo tanto, de desarrollar la evaluación inicial y ser capaz de adaptar toda esta información a la metodología didáctica adecuada y a cada estilo de aprendizaje, sin perder la referencia de los objetivos del curso y los contenidos que exige la empresa. (Gardner, 2005; Ballester y Prieto, 2010, Armstrong, 2006)) Es una tarea ardua y complicada para un formador que no maneje las técnicas de programación didácticas y los elementos pedagógicos de su competencia y, además esta carencia competencial del formador influye de manera directa en los resultados de aprendizaje, y



en consecuencia, en la cuantificación de los resultados formativos. (Ballester y Prieto, 2010; León, 2011; Gardner, 2011).

Además de competencias en programación y en adaptación didáctica, el formador debe tener otras competencias como son el control del uso de los tiempos y de las actividades propuestas en relación a los objetivos del curso y al colectivo destinatario y la capacidad de evaluación continua al implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procede precisar que todo el proceso de formación, además, debe producirse dentro del marco de una cultura empresarial y de una normativa que determinan las prioridades, los objetivos, contenidos, criterios temporales y de elegibilidad de participación, así como metodología y recursos para que su coste sea financiable o recuperable. Ahora bien, hay que señalar que la tarea del formador, lo mismo que la del directivo de recursos humanos no puede ser únicamente adaptarse a la normativa. Está ahí y hay que cumplirla pero, lo que hay que decidir, es si se desea que cumplir la regulación y la normativa sea el elemento clave de su gestión o si se concibe como una restricción -o apoyo- que, manteniéndose en la trastienda, no limita el desarrollo estratégico y la sostenibilidad de la empresa (Cohen, 2015). Y ello, tanto para la función de recursos humanos, como en cualquiera de sus prácticas como es la gestión de la formación.

El trabajador de una empresa también desempeña el rol de alumno o participante en la formación, representando así el quinto agente implicado en la formación en la empresa. El participante recibe la formación y, a cargo de la misma, la empresa repercute la bonificación. Diversos aspectos deben considerarse: el perfil demográfico, socio-laboral, las competencias o la motivación. Como se señalaba en el capítulo segundo, de normativa, tradicionalmente, las empresas han planteado la importancia de la formación inicial del sistema educativo para tener una mano de obra cualificada para el empleo. Pues “la capacidad de un individuo para adquirir conocimientos, técnicas y actitudes en un proceso formativo está relacionada directa o indirectamente con la experiencia educacional previa” (Buckley y Caple, 1991: 49). En el caso japonés, las características de culturización y trabajo en equipo y de homogeneidad de los resultados de aprendizaje del sistema educativo, conducen a una fuerza laboral homogénea, capaz de aprendizaje individualizado y de desarrollar formación informal en el marco de la



formación continua de la empresa, a la vez que se constata la reducción de costes de formación en la empresa (Hashimoto, 1994). Por esta razón, es fundamental en todo el proceso, además de conocer el nivel académico de partida, hacer una evaluación inicial para definir el perfil sociolaboral del destinatario, como paso previo de la adaptación pedagógica de la acción formativa.

Si se considera la empresa como una micro-sociedad, hay que entenderla formada por colectivos de empleados heterogéneos (Jiménez et al. 2002). No solamente debido a factores de índole socio demográfica tales como edad, sexo, estado civil y cargas familiares o la etnia, tan relevante debido a la creciente globalización y movilidad geográfica de los individuos; sino también a factores laborales tales como la especialización de las tareas, los niveles de formación, la diferente posición jerárquica, los diferentes intereses, la experiencia laboral o, la más relevante en la población activa española, la naturaleza del contrato: temporal, a tiempo completo; así como a factores personales tales como las diferentes inteligencias de los individuos, sus conocimientos o incluso su capacidad digital. Por el contrario, una fuerza laboral homogénea (tanto a nivel de conocimientos como de valores sociales y motivacionales) reporta beneficios, como se desprende de las experiencias de las empresas multinacionales niponas en Estados Unidos (Hashimoto, 1994). En otras Sociedades, con poblaciones más heterogéneas, la formación empresarial recoge formación para la diversidad (por ejemplo étnico, físico o de género) con la finalidad de minorar los prejuicios y capitalizar la diversidad como activo de la organización. No obstante, la formación para la diversidad no parece haber reportado los beneficios económicos esperados (Jones et al. 2013). No es la dimensión discriminatoria la que queremos enfatizar en este trabajo, si no la necesidad de que al realizar gestión de la formación por competencias de la fuerza laboral, ha de tenerse en cuenta la heterogeneidad dentro del componente pedagógico de la formación. De hecho, los distintos segmentos de individuos se comparan recíprocamente entre sí tanto en lo que deben hacer como en los beneficios que pueden obtener dentro de la empresa. Por ello, el proceso de formación puede resultar perjudicial por motivos ajenos a la propia organización. Así, un proceso de desarrollo de capital intelectual y conocimiento bien orientado pedagógicamente y en coherencia con los objetivos y valores de la organización puede ser enriquecedor pero, mal orientado, puede traducirse en pérdidas empresariales y en conflicto social. (Delgado, 2012).



Sirva como ejemplo la situación de la Universidad española con una estructura básica de personal laboral (fijo o temporal) y funcionario y docente e investigador y de administración y servicios. No solamente hay convenios colectivos diferentes, con tareas diferenciadas, posibilidades de desarrollo, formación y promoción heterogéneas, si no que las relaciones entre los dos colectivos son conflictivas por comparación de su situación dentro de la organización, como cualquier docente que haya tenido un cargo de gestión puede atestiguar. Si esto ocurre en una administración pública, la posibilidad de la heterogeneidad en una empresa privada es más plausible.

Es pues necesario analizar el perfil socio-demográfico-laboral de los destinatarios antes de tomar cualquier decisión o de comenzar el diseño del programa pues hay que tenerlos en consideración para asegurar que la formación alcance los niveles adecuados y que, tanto como sea posible, nadie se sentirá excluido por los contenidos (Buckley y Caple, 1991:164) o las metodologías.

El nivel académico del formado es importante, pero lo es aún más establecer las competencias de partida, ya que el mismo grupo con el mismo perfil puede ser de lo más heterogéneo desde una perspectiva sociolaboral y la composición del grupo es fundamental para la programación didáctica y la metodología a utilizar. Esto incide directamente en los resultados esperables. “Los expertos en técnicas de aprendizaje recomiendan asociar la formación de competencias a métodos que incorporen la experiencia de los participantes” (López y Leal, 2002:269) pues la formación de adultos no se basa en las mismas normas que el aprendizaje de los niños o adolescentes. Las motivaciones de los adultos para incorporarse a un proceso formativo son múltiples. Entre otras, cabe señalar necesidad de conocimiento para desarrollar la tarea, ser un requisito para acceder o conservar el empleo, buscar promoción económica o social en la empresa, necesidad de resolución de problemáticas concretas o deseo individual de acceder al conocimiento. En todo caso, es indudable que se requiere motivación por la formación y que, de no existir ésta, su impacto se verá limitado. Así, diversos estudios señalan que la motivación, la capacidad cognitiva y las relaciones sociales entre compañeros son los factores que más inciden en una eficaz transferencia de la formación a la ejecución de las tareas. (Bell & Kozlowski, 2008 ; Blume et al. 2010, Colquit et al, 2010 o Noe et al, 2010).



Como se puede observar en la figura, cuando programamos en términos de competencia es necesario establecer el perfil del colectivo destinatario dentro del proceso formativo en la Empresa. De manera integral en todas las personas confluyen, factores evolutivos que delimitan los estilos de aprendizaje, fundamentales en la adaptación de los contenidos formativos a las diferentes forma de aprender ; el factor sociocultural que delimita el entorno social y el ambiente familiar en el que se encuentra el adulto-participante y que influye en el vocabulario, las experiencias, las formas de ver e interpretar el mundo ; el factor laboral que está inmerso en la cultura empresarial, el clima y las relaciones laborales que establecen vínculos o conflictos entre operarios, mandos intermedios, personal administrativo, personal técnico, directivos, etc ; y finalmente el factor pedagógico que tiene que conseguir adaptar y flexibilizar los objetivo formativos que ha establecido la estrategia empresarial y teniendo en cuanta todos los factores anteriores. Para ello se ha de utilizar una metodología flexible y adaptada a la programación en competencias. Una guía del formador y un manual para el alumno como herramientas de base, que serán implementadas en el desarrollo de la acción formativa.

Operativamente se definirán los objetivos, a los que se les asignará unos contenidos necesarios para poder alcanzarlos y la propuesta de unas actividades que llevarán asociadas los recursos para su ejecución y desarrollo. Todo esto será evaluable al final del proceso.

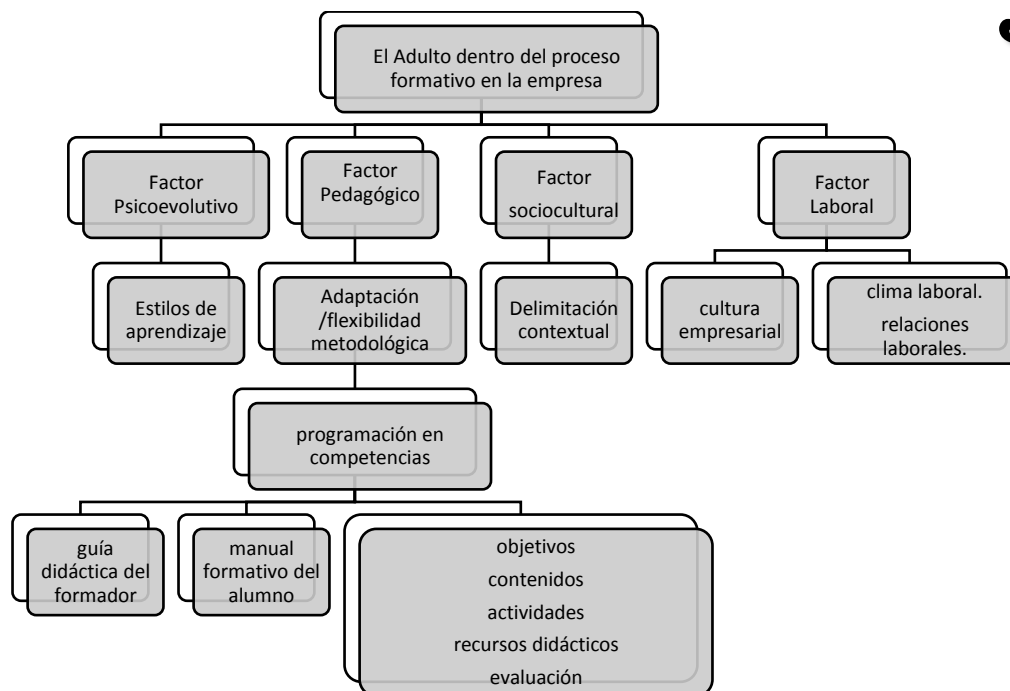


Figura 5.1. El adulto dentro del proceso formativo en la empresa

En este proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen factores psicos evolutivos relacionados con su forma de aprender (estilos de aprendizaje), la edad (elemento evolutivo), personalidad, carácter, etc.; factores socioculturales (el contexto social, cultural y económico en el que vive, ha crecido, se ha educado, etc.); factores laborales (la cultura empresarial, el clima laboral y las relaciones con compañeros, superiores, clientes, etc.).

El sexto agente colectivo implicado en la formación en la empresa es la Representación Legal de los Trabajadores (RLT). La base de los Acuerdos en materia de formación se recoge a través del diálogo social en la negociación colectiva y se concreta normativamente y, con ello, de obligado cumplimiento, a través de los diferentes convenios colectivos, sectoriales o de empresa.

Es en el **marco de estos convenios** se negocia el papel de la formación en el ámbito de la empresa, los derechos y deberes de empresarios y trabajadores. En el caso de la formación para el empleo, la tendencia es que los representantes de los trabajadores negocian incorporar al convenio únicamente la formación obligatoria fijada por ley (generalmente la prevención de riesgos laborales). El desconocimiento o la desinformación, bien de las empresas bien de los sindicatos, ha llevado a un vacío en la



negociación de la formación del que se han beneficiado entidades externas que ofertan cursos que, en pocos casos velan por los intereses de la fuerza laboral o de la empresa que se bonifica.

El artículo 23 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 núm. 75, de 29/03/1995) recoge la obligatoriedad de impartir formación a los trabajadores con al menos un año de antigüedad en la empresa, quienes tienen derecho a un permiso retribuido de veinte horas anuales de formación profesional para el empleo, vinculada a la actividad de la empresa y acumulables por un periodo de hasta cinco años. El derecho se entenderá cumplido en todo caso cuando el trabajador pueda realizar las acciones formativas dirigidas a la obtención de la formación profesional para el empleo en el marco de un plan de formación desarrollado por iniciativa empresarial o consensuada por la negociación colectiva. Sin perjuicio de lo anterior, no podrá comprenderse en el derecho a que se refiere este apartado la formación que deba obligatoriamente impartir la empresa a su cargo conforme a lo previsto en otras leyes. En relación con la obligación de proporcionar formación del artículo 23 del Estatuto de los Trabajadores, ha surgido un mercado de entidades de formación ofertando cursos alejados de las competencias del trabajador, que no han sido considerados formación bonificable con cargo al crédito.

El mismo artículo 23 recoge que la formación necesaria para la adaptación del trabajador a las modificaciones operadas en el puesto de trabajo correrá a cargo de la empresa sin perjuicio de la posibilidad de obtener a tal efecto los créditos asignados a la formación. El tiempo destinado a la formación se considera, en todo caso, tiempo de trabajo efectivo. Es decir, la empresa tiene la responsabilidad de formar al trabajador en aquellas competencias que vaya requiriendo la evolución o el cambio de su puesto de trabajo u ocupación. Esta formación podrá ser genérica o específica pero está necesariamente vinculada a las tareas a desarrollar en el puesto de trabajo.

El diálogo social y la negociación colectiva regulan el papel de los representantes de los trabajadores (comités de empresa y delegados de personal) en las acciones formativas de las empresas de demanda (sistema de bonificaciones). La empresa está obligada a informar a la RLT sobre la formación que se vaya a impartir a la fuerza laboral. En el caso de que no exista RLT, se informará a los trabajadores



participantes en las acciones formativas programadas en el plan de empresa, de las siguientes cuestiones (RD 395/2007, art.15): Denominación, objetivos y descripción de las acciones a desarrollar, colectivos destinatarios y número de participantes por acciones, calendario previsto de ejecución, medios pedagógicos, criterios de selección de los participantes, lugar previsto de impartición de las acciones formativas y balance de las acciones formativas desarrolladas en el ejercicio precedente.

Desde un punto de vista práctico y pedagógico, es fundamental que los representantes de los trabajadores trasladen a la empresa su “sentir” formativo, vinculado a las competencias y al clima laboral. Esta información es clave, para un planteamiento estratégico adecuado que incida en las motivaciones y en las realidades de la organización, como fuerza vital y en constante evolución y desarrollo. Es práctico porque se deriva en un intercambio adecuado de información entre las partes (empresa y trabajadores), conlleva una planificación y programación realista de las acciones formativas y, por lo tanto, el resultado repercute en beneficios a la empresa y participantes.

Es pedagógico porque sin este componente de información bidireccional (de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo) no se podrá llevar a cabo una programación didáctica adecuada y, por lo tanto, no se cumplirá con los mínimos exigidos de calidad, de eficacia y de eficiencia convirtiéndose en un potencial despilfarro.

Finalmente, en séptimo lugar incorporamos al proceso a los proveedores (tecnológicos o no) y al cliente. Dado que el elemento clave del éxito de un programa formativo es el impacto en los resultados de la organización a través de cambios en las capacidades, actitudes y comportamientos individuales, Ulrich y Dulebohn (2015) plantean que el mayor impacto se produce en la formación dentro del negocio, donde se desarrolla un análisis previo de los conocimientos, actitudes y habilidades que el participante debe adquirir, desarrollando aprendizaje activo, con casos reales y relevantes, lo que conlleva incorporar a los clientes como formadores y alumnos y evaluación que asegure que los contenidos enseñados tiene una aplicación práctica. Además éstos pueden imponer sus propios criterios respecto de algunos aspectos que consideren clave en su responsabilidad social corporativa.



5.2. DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

Cualquier proceso de formación que se desarrolle en una empresa está vinculado a cuatro etapas básicas, figura que deben ser conocidas por todas las personas implicadas, en primer lugar la valoración de las necesidades como base de la planificación; en segundo lugar, la planificación propiamente dicha de la formación que es necesaria para dar respuesta a las necesidades detectadas, en tercer lugar, la programación de las acciones formativas y la ejecución de los cursos o grupos de formación correspondientes a cada acción formativa; y en cuarto lugar, la evaluación de todo el proceso, que se va implementando a lo largo de todo el desarrollo del proceso de formación.

Identificación de las necesidades de la formación

La valoración de las necesidades de formación es un requisito que no puede obviarse ya que a establecen aquellas carencias o problemas que se pueden solucionar a través de un plan específico. Gracias a éste se pueden seleccionar modelos, mejorar los procesos, comparar el rendimiento, aproximarse al clima laboral o determinar la competitividad de la empresa, entre otras cuestiones. Además, con la ejecución y posterior evaluación, se retroalimenta el círculo formativo con una nueva detección de necesidades que afectan a los procesos y a los resultados alcanzados. Por tanto, “las necesidades de formación indican un déficit objetivable entre la actuación laboral existente y la que sería deseable realizar” (Sarramona, 2002: 29) de ahí que sea un paso previo para cuantificar la importancia de ese déficit objetivo y orientar el proceso de intervención. Un punto de atención en la detección de necesidades formativas es el análisis del puesto de trabajo ya que a través de la información que proporciona permite adaptarlo a las necesidades productivas de la empresa y, si se aborda desde criterios pedagógicos, se relacionará con el colectivo destinatario en cuanto a las características físicas y competenciales así como a sus estilos de aprendizaje. La evaluación del potencial se centrará en el futuro del trabajador, en lo que la persona puede llegar a hacer en ese puesto de trabajo o el papel que puede desempeñar dentro de la organización (Pereda y Berrocal, 1999: 155).

Al platearse una gestión de la formación basada en las competencias tal y como se regula en el marco del sistema de formación para el empleo, en general, y en el del



sistema de formación de demanda, en particular, se utiliza a nivel conceptual las referencias de dicho sistema. Así las ocupaciones quedan vinculadas a unas competencias que pueden estar o no reguladas por un certificado de profesionalidad, pero, sin duda, lo estarán en un futuro próximo donde además será susceptible de acreditación formal la experiencia laboral.

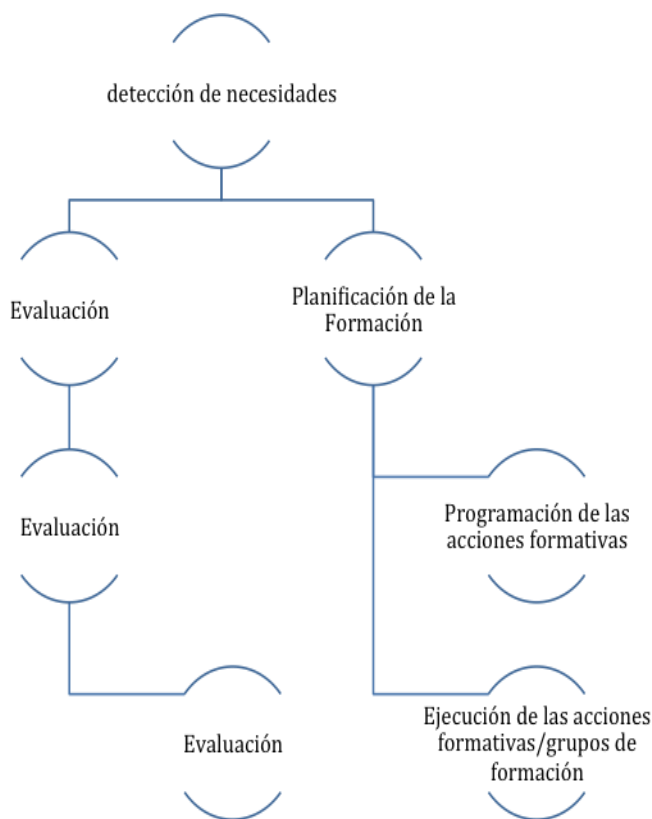


Figura 5.2. Proceso Formativo. Elaboración propia.

En este contexto, tampoco se puede obviar que la detección de necesidades de formación es una de las principales aplicaciones de los resultados de un programa de evaluación del rendimiento cuando se plantea una gestión integrada de los recursos humanos. Así, en una evaluación diagnóstica del rendimiento se detectarán las carencias que presentan los empleados en la realización de su trabajo, carencias que, en muchas ocasiones, estarán relacionadas con necesidades de formación de los mismos. Estos resultados permitirán planificar programas de formación adecuados a dichas necesidades y que, por tanto, facilitarán la mejora del rendimiento de los empleados (Pereda y Berrocal, 1999: 143).



En la detección de necesidades formativas también debe tenerse en cuenta, entre otros indicadores, la cultura empresarial que se haya ido consolidando y que se manifestará en su estructura, su plan estratégico o su política de recursos humanos. En este escenario es fundamental establecer qué define su competitividad, su productividad, sus relaciones laborales o su imagen corporativa. El conocimiento de las ocupaciones o puestos de trabajo estará ligado a esa cultura organizativa de ahí que habrá que identificar las realizaciones profesionales que exige cada competencia en cada puesto y cuáles son las percepciones de los trabajadores cuando la tienen o se carece de ella. Finalmente, el análisis de las competencias se determina en la ocupación de cada trabajador. En este punto es necesario considerar que la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles (INCUAL).

En nuestra argumentación no olvidamos que *en el ámbito de las cualificaciones profesionales* la unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales. Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. *En el ámbito de la formación en la empresa* para aquellas unidades de competencia que no tienen como referencia un certificado de profesionalidad, puede ser la propia empresa quien defina el contenido necesario para alcanzar la unidad de competencia. Por tanto, unos objetivos formativos observables, medibles y cuantificables, deberían facilitar la posibilidad de acreditación parcial y, posterior certificación, de las unidades de competencia (se entiende por certificación aquella formación que definida en objetivos y contenidos vinculados a unidades de competencia establecidos por la empresa dentro de su estrategia formativa, son evaluados con instrumentos que cuantifican su grado de consecución tanto durante el proceso de formación como en su realización profesional en el puesto u ocupación, todo ello en términos de calidad, eficacia y eficiencia (INCUAL).

La certificación viene establecida por los parámetros e indicadores definidos en el ámbito de la organización y no sería una certificación oficial. Es por ello que parece necesario apoyarse en las conceptualizaciones utilizadas en las *cualificaciones profesionales* en lo que se refiere a las realizaciones profesionales ya que son aquellas



en las que se subdivide la unidad de competencia y describen los comportamientos esperados, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poder considerar competente en esa unidad y que es definida por el departamento de recursos humanos dentro de la estratégica empresarial.

El tratamiento de todas estas informaciones irá dando las claves para un diagnóstico de la situación actual de la empresa en lo que se refiere a los puestos de trabajo, a las categorías profesionales y a la identificación de necesidades futuras. Por ello, este diagnóstico puede considerarse un instrumento dinámico íntimamente ligado a la innovación y el desarrollo de la organización.

Otro aspecto a considerar es establecer la diferencia entre las competencias de conocimiento, destreza o actitud que la fuerza laboral tiene y las que debería tener, es lo que define la necesidad de formación en la empresa (Pereda y Berrocal, 2002). A este respecto debe entenderse que una necesidad aparece cuando está relacionada con un problema prioritario dentro de la empresa, cuando supone un cambio en el comportamiento en el trabajo y cuando es rentable en términos de coste/beneficio. Por tanto, es importante que la empresa establezca el nivel de prioridad de una necesidad formativa detectada, ya que esto permite cuantificar el objetivo asociado a esa prioridad y darle un “valor” como inversión para determinar en los resultados cuál es su retorno para la empresa en términos formativos y cuantitativos. La finalidad última es que todos los puestos estén ocupados por una fuerza laboral que tenga los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar esa ocupación.

La planificación de la formación

En la actualidad, existen pocos profesionales de la pedagogía que intervengan en el ámbito de la empresa, mucho menos que intervengan en la planificación de la formación. Habitualmente, los responsables de formación son licenciados en Ingeniería, Económicas, Derecho o Psicología y en muchas ocasiones también tienen la responsabilidad de los Recursos Humanos (Carrizosa, 2015; Pérez, 1999). Aunque es cierto que todas estas disciplinas confluyen en el ámbito de la empresa también lo es el hecho de que la ausencia de una perspectiva pedagógica influye negativamente en todo el desarrollo del proceso formativo y, por lo tanto, en la calidad de la programación de las acciones, en la eficacia y en la eficiencia de la misma lo que repercutirá en los resultados esperables (Alvarez y Martín, 2015).

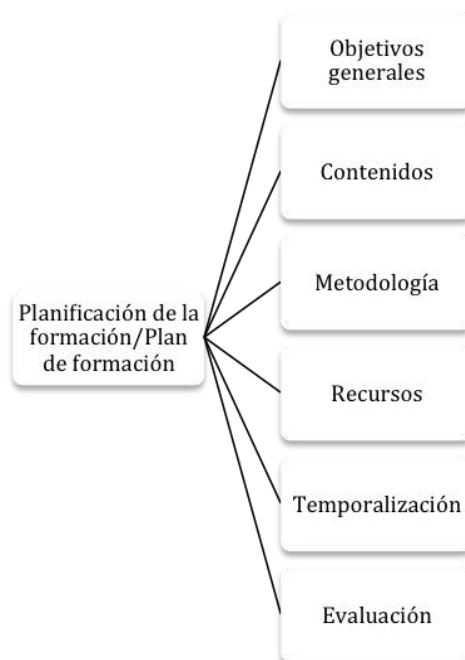


Figura 5.3. Elementos de la Planificación de la Formación en la empresa. Elaboración propia.

Todo ello tiene una relación directa con el coste / beneficio de la formación por lo que una planificación coherente de las acciones formativas requiere un enfoque técnico si se quiere que sea eficaz, por tanto, al ser una actividad estrictamente pedagógica al concurrir contenidos, procedimientos y actitudes propios de la formación y de las características singulares de los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sarramona, 2002: 45)

En la planificación de la formación se definen las acciones formativas necesarias para alcanzar unos objetivos que han sido establecidos en función de un análisis de necesidades, figura 5.3. En esta planificación se ha de establecer el ámbito temporal para llevar a cabo las acciones formativas, el colectivo destinatario, si se va a realizar con recursos internos o externos, o con ambos, la metodología más apropiada, los recursos que se van a utilizar y los instrumentos que se van a elaborar para determinar los costes y la evaluación en sus diferentes vertientes (Vega, 1998).

La planificación tiene que ser rigurosa, objetiva y cuantificable (Sarramona, 2002; Pereda y Berrocal, 2002) ya que se trata de una tarea técnica eminentemente de componente didáctico y, por lo tanto, debe de ser llevada a cabo por técnicos de pedagogía que sean expertos en metodología de programación aplicada a la formación.



Por supuesto, hay que tener en cuenta las aportaciones de todos los agentes implicados, y no perder de vista el referente normativo que regula la formación y las relaciones laborales. Muchos autores abogan por desplegar un planteamiento sistémico y sistemático en la empresa en el que concurren la detección de necesidades, la planificación, la implementación y la evaluación (Buckley y Caple, 1991, Pereda y Berrocal, 1999)

Este planteamiento no es generalizable en todos los casos ya que se puede aplicar a la gran empresa pero no a la pyme y micropyme. Estas últimas no disponen de departamentos de formación o de recursos humanos y suele ser el empresario el que asume ambas funciones cuando no se dispone de una entidad externa que gestione y planifique la formación.

Cabe diferenciar tres tipologías de planificación de la formación. En primer lugar, la *planificación estratégica*, preocupada fundamentalmente de la concreción que se haga mediante objetivos de las políticas existentes; en segundo lugar, la *planificación táctica*, dirigida a adecuar las directrices estratégicas a un contexto determinado y centrada fundamentalmente en la ordenación de medios; y en tercer lugar, la *planificación operativa*, aplicable a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones singulares (Gairín, 1997).

Los objetivos asociados en la formación que figuran en la planificación son fundamentales ya que “*previenen que la enseñanza sea demasiado larga o demasiado corta, sirven de guía en el diseño y son la base sobre las que se asientan las metas de aprendizaje y capacitación, informan sobre los resultados esperables tanto a los participantes como a los formadores y responsables de formación, sirven para medir la eficacia del programa, sirven para comparar las necesidades formativas con el programa que se ha desarrollado para garantizar que la formación sea válida y sirven como primer punto de referencia para cualquier investigación y revisión que se haga de la formación*” (Buckley y Caple, 1991: 112). Finalmente, el plan de formación (planificación) es un instrumento de gestión dirigido a la cualificación y a la recualificación, en suma, al desarrollo de la fuerza laboral.



5.3. PROGRAMACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN

Programación o diseño de las acciones formativas.

Una vez que se ha obtenido la información necesaria a través del diagnóstico de necesidades de formación y se definen los objetivos formativos en términos de competencias que define el marco de la planificación de la formación se desarrolla la programación de las acciones formativas, figura 5.4.

Cada acción formativa está definida por unos objetivos específicos que tienen su referencia en los objetivos generales establecidos en el plan de formación (planificación). El logro de los objetivos estará cubiertos por unos contenidos adecuados con una metodología que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje, en el tiempo y con los recursos necesarios, esta parte del proceso se irá evaluando a medida que avance el plan de formación, para ser implementado o modificado, si fuera necesario.

Las acciones formativas, en su diseño y desarrollo, pueden adoptar el formato de curso, seminario, taller, programa, etc. Dependerá, en gran medida, de la naturaleza de la formación y de la modalidad de formación elegida. Será fundamental contemplar en este apartado todos los elementos que se detallan a continuación adaptados de las propuestas realizadas por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y Teba y Tejero (2005).

El diseño e implementación del programa de las acciones formativas es posible si se han establecido bien los objetivos y es correcta su relación con la selección, el diseño y la aplicación de la formación. (Buckley y Caple, 1991:161). En cuanto a la formulación de los objetivos específicos, en la fase de programación de las acciones formativas, es importante que el responsable de la formación haya utilizado coherentemente su vinculación con los objetivos generales del plan de formación (planificación).



Figura 5.4. Elementos de la Programación de acciones formativas en la empresa. Elaboración propia

Estos objetivos generales deberán de definirse en términos de competencias especificando cuales “*se deberán adquirir, desarrollar, activar e inhibir, en unos plazos determinados, a través de las acciones formativas necesarias, para que la organización pueda conseguir sus objetivos*” (Pereda y Berrocal, 2012: 141). A partir de ellos se desarrollan los objetivos específicos de cada una de las acciones formativas, con los contenidos, tiempos y recursos asociados necesarios. A la hora de definir los objetivos de los programas y de las acciones formativas debe diferenciarse entre *objetivos de aprendizaje*, definidos en términos de competencias y comportamientos que los participantes deben adquirir al final de la acción formativa, y *objetivos operativos*, asociados a las consecuencias esperadas de los aprendizajes adquiridos en el rendimiento, la seguridad y la satisfacción de los participantes en las tareas habituales que lleva a cabo en su puesto de trabajo (Pereda y Berrocal, 2012). De este modo será más fácil evaluar la eficacia y la eficiencia de los programas de formación y determinar con ello el impacto, en términos de rentabilidad, de las acciones formativas que se desplieguen en la empresa.



| | |
|-------------------------|--|
| Título de la actividad | Buscar un nombre atractivo a la acción formativa así como los subtítulos necesarios. La publicidad es fundamental. |
| Marco o justificación | Breve comentario sobre dónde se enmarca la acción formativa en el conjunto del Plan de Formación, destacando las repercusiones positivas que implica su realización. |
| Objetivos | Detallar objetivos generales a los que contribuye acción, así como los específicos. Cuando sea necesario pueden incorporarse objetivos de desempeño. |
| Contenidos formativos | Detallar los conocimientos teóricos y prácticos se van a impartir, así como los diferentes bloques de contenidos en los que se puede estructura la actividad. |
| Destinatarios | Especificar las características de los participantes a los que se destina la acción, distinguen cuando proceda, los criterios de selección que se estimen convenientes para una mayor efectividad. |
| Cronograma y calendario | Indicar en qué periodo del año se va a realizar la acción. Especialmente sería relevante justificar, cuando se presenta la propuesta, la idoneidad de las fechas que se barajan. |
| Duración y Jornada | Establecer la duración máxima que tendrá la acción teniendo en cuenta los objetivos propuestos, las necesidades de producción/servicios de la organización, así como la conciliación profesional y laboral de los participantes. |
| Modalidad | De acuerdo con la naturaleza de la acción y las características de los contenidos y los destinatarios se debe elegir por una modalidad de formación concreta: presencial, a distancia, semipresencial o blended learning, en el puesto de trabajo, etc. |
| Metodología | Es necesario indicar y detallar, en parte, la estructura metodológica que seguirá la acción indicando las metodologías que se van a combinar (exposiciones, actividades prácticas, resolución de problemas, simulaciones, dinámicas de grupo, etc.) |
| Medios didácticos | Señalar los recursos que se van a emplear durante el desarrollado de la acción formativa (impresos, visuales, auditivas, audiovisuales, multimedia, tecnologías, etc.). Incluso se deben señalar el uso de otros espacios que se vayan a emplear. |
| Formadores | Cuando se propone una acción formativa es acertado contar con el formador(es) que la va a desarrollar. En ocasiones, su prestigio o experiencia son el reclamo más importante de una acción. Al presentar una propuesta de formación es necesario indicar quiénes la imparten y los criterios/características que se han adoptado como referentes para su selección (grado de empatía, habilidades comunicativas, prestigio profesional, competencias técnicas. El formador/a puede ser un superior, un compañero de la organización, el responsable de RRHH, un especialista de otra organización o un asesor externo. |
| Lugar de impartición | Es importante prever y justificar la conveniencia de dónde se debe realizar la acción formativa y que estará condiciona por las cuestiones previas (objetivos, contenidos y modalidad preferentemente) y por las posibles limitaciones económicas. |
| Presupuesto | El presupuesto de la actividad debe estar enmarcado en el presupuesto del Plan de Formación y debe contemplar varios conceptos y partidas (desplazamientos, dietas, alojamiento y comidas, materiales y manuales, consultores externos, alquiler de salas y/o medios audiovisuales, publicidad, etc.) |
| Difusión | Es fundamental que la actividad tenga una buena difusión en el conjunto de la organización o, al menos, en el colectivo al que está destinada. Para ello es necesario desarrollar estrategias de marketing interno (Carteles anunciadores, correos informativos, tabloneros exclusivos para formación, dípticos/trípticos, etc.) |
| Evaluación | Exponer brevemente cuáles serán las técnicas y procedimientos para evaluar la acción formativa y donde deben valorarse, al menos, la reacción de los participantes, el nivel de aprendizaje, el grado de aplicación de los aprendizajes y los resultados derivados de este proceso promovido por la formación. |

Tabla 5.1. Elementos de una acción formativa.

Adaptación de la propuesta de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo recogida en su página web y disponible en: http://www.fundaciontripartita.org/orientacion/3_gestion_e_imperticion_de_la_formacion.htm (Consultado el 21.11.2012)



De acuerdo con Teba y Tejada (2005), los objetivos deben tener las siguientes características para que su formulación sea correcta y útil:

- Estar definido de un modo claro y preciso.
- Utilizar verbos en infinitivo que expresen acciones.
- Ser alcanzable y, por tanto, viable.
- Ser evaluable.
- Suponer un reto que genere motivación en el participante.
- Tener una limitación temporal.
- Contemplar diversos niveles de prioridad e importancia.

Ejecución de la formación: los grupos formativos

Las acciones formativas como se vio en el apartado anterior, está dirigida a la adquisición y mejora de las competencias, se puede estructurar en varios módulos formativos con objetivos, contenidos y duración propios. En algunos planes de formación de empresa una acción formativa se ejecuta en un curso de formación, en otros casos en varios, y en otros en un itinerario formativo, como se puede ver en la figura 5.5, donde el nivel operativo es en términos de ejecución de la formación.

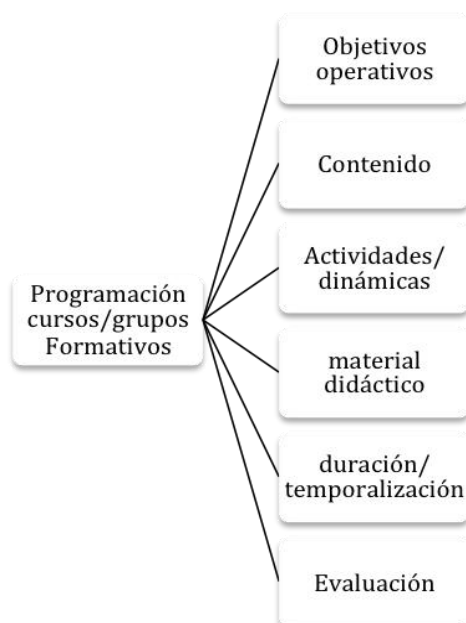


Figura 5.5. Elementos de la ejecución de la Formación en la empresa .Elaboración propia.



Por lo tanto, una acción formativa es un concepto más amplio que el de curso dado que puede coincidir con un único grupo (curso) o con varios grupos (cursos con el mismo nivel de complejidad y de la misma familia profesional) o con un itinerario formativo (cursos de diferente nivel de complejidad de la misma familia profesional) (RD 395/2007).

Las decisiones sobre la metodología más idónea para lograr alcanzar los objetivos planteados y la asimilación de los contenidos, están relacionadas con las técnicas de impartición, dado que recogen los principios básicos del aprendizaje y motivación, la comunicación didáctica, los métodos didácticos, los medios y recursos didácticos, la dinámica de grupos aplicada a la formación y las habilidades docentes (Gil, Ruiz y Ruiz, 1999: 116).

La ejecución de la formación, es otra etapa en la evaluación del proceso formativo de ahí que deba ser real, adaptada a las necesidades competenciales detectadas y al colectivo destinatario, ha de ser flexible y ha de ir implementándose a medida que se ejecutan las sesiones formativas (Pereda y Berrocal, 2012). Algunas metodologías relacionadas con la ejecución de la programación estarán centradas en la transmisión de información, otras en los procesos de aplicación y otras en la actividad del alumno (Gil y Ruiz y Ruiz, 1999), cuyas herramientas utilizaremos para obtener datos del cumplimiento de los objetivos planteados en relación a los resultados esperables.

El diseño de la programación de las acciones formativas, corresponde a la empresa y la ejecución de los cursos al formador, por lo que su capacidad técnica y pedagógica será determinante para poder adaptar los tiempos y recursos, al contexto de enseñanza-aprendizaje sean en el aula (teórica o práctica) o en el puesto de trabajo. En este marco, los recursos didácticos sirven de soporte a los contenidos de la formación y posibilitan la aplicación de técnicas de enseñanza-aprendizaje (Sarramona, 2002: 53).

Aunque la empresa tenga sus propias herramientas de registro de datos y de evaluación de las sesiones formativas, el formador ha de tener sus herramientas de evaluación de la ejecución, cuyos resultados, pondrá en conocimiento del responsable de formación (Alvarez y Martín, 2015; Sarramona, 2002). No debemos olvidar que programar es diseñar un curso. Es decir, su finalidad es enseñar de manera coherente, ordenada, previsor y unitaria. Por lo tanto, cuando no existe una coordinación entre lo



que demanda la empresa y el formador, se genera desorden, desorganización, falta de motivación por parte de sus alumnos que lo perciben como una pérdida de tiempo, etc... La empresa lo valora en términos de coste y no de beneficio. Para el formador o la entidad impartidora puede suponer rescisión de contrato o que no se la vuelva a contratar en un futuro (Peiró, 1999).

A este respecto, la experiencia indica que hay dos aspectos fundamentales que valoran los alumnos que el formador “sepa” la materia que imparte y que el alumno “sepa” qué es lo que el formador pretende y para qué lo hace (Homs, 2002). Además, para alcanzar los objetivos y poder adquirir los contenidos de manera correcta, debemos utilizar una metodología activa si queremos que el participante reflexione, proponga, integre y construya, también ha de ser funcional, es decir, aplicable a las situaciones laborales, participativa para implicar a las personas y seguir el principio de economía en cuanto a recursos y tiempos previstos (Sarramona, 2002). Cuando el formador se identifica con la cultura de la empresa y maneja adecuadamente las competencias pedagógicas, adapta su “saber” (su conocimiento en la materia) a sus alumnos, exigiéndoles unos “logros” concretos (objetivos), que es lo que al final del curso ellos (los alumnos) van a tener que “saber”. Se establece así entre el formador y los participantes una relación de compromiso y respeto que favorece el proceso de aprendizaje y que tiene repercusiones positivas en la organización. Además, al elegir o desarrollar los métodos y los medios y decidir los programas de formación, el formador tiene que estar familiarizado con el grado de incidencia y la facilidad con que los destinatarios adquieren conocimientos y técnicas nuevas (Buckley y Caple, 1991: 119). Por lo tanto, la implicación de la empresa y el papel de formador han de estar claramente definidos, es el medio para establecer un sentimiento de pertenencia entre la fuerza laboral participante en los cursos y la empresa, además de generar actitudes favorables hacia la evaluación y la investigación del proceso de formación.

El papel de formador también adquiere un gran protagonismo en el proceso de programación porque al tener que definir los objetivos formativos en términos de competencias tendrá que delimitar claramente que es lo que el alumno será capaz de hacer o conocer al finalizar la acción formativa en unas condiciones dadas y con unos medios determinados y estar atento al perfil del alumno como destinatario de la formación (Vega, 1998; Sarramona, 2002, Alvarez y Martín, 2015). En términos de



calidad pedagógica, de eficacia y de eficiencia estaremos dando los pasos adecuados para lograr las competencias requeridas en el ámbito que corresponda cuando el objetivo formativo indique a dónde se quiere llegar con la formación, permita verificar qué se ha conseguido, facilite la evaluación, permita reorientar el curso sobre “la marcha” y ayude a elegir los métodos adecuados para la formación. No podemos olvidar que *“los objetivos de la formación son los resultados esperables directamente vinculados a las acciones formativas que, salvo situaciones totalmente imprevisibles, cabe suponer su consecución si la actividad formativa se ha llevado a cabo correctamente y ha sido realista en cuanto a sus posibilidades”* (Sarramona, 2002: 47).

5.4. EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN

El término evaluación se utiliza en el sentido general del enjuiciamiento del control continuo de un programa o de la función de formación en su totalidad (Rae, 1993: 187). En nuestro caso, cuando valoramos la importancia global de un sistema de formación, de un curso, de un programa de formación o de una acción formativa en términos tanto financieros, como de mejora, estamos evaluando.

En el ámbito de la empresa la finalidad última del proceso de evaluación ha de ser el impacto que la formación tiene en el desarrollo profesional y laboral de los participantes en las acciones formativas que se debe traducir en datos de rentabilidad económica para la organización y a su vez implica mayor competitividad de la empresa en el mercado. La evaluación del impacto la que realmente nos dará los datos de la rentabilidad de la formación pero para ello es necesario cubrir, planificar, diseñar y ejecutar todas las etapas del proceso formativo evaluando todo el proceso a través de una metodología de evaluación adecuada.

La etapa lógica final en el proceso de formación es descubrir la eficacia que ha tenido un proceso de intervención, el problema es que en la práctica la propia experiencia indica hay empresas en las que la valoración de la formación se realiza de manera intuitiva e informal. En otros casos se estima que la evaluación de las acciones formativas tiene un coste elevado, o simplemente, que en la actualidad no existe una herramienta fiable que permita medir la formación en términos financieros (...) sin embargo es de vital importancia que se haga una valoración minuciosa de sus



actividades para que el departamento de formación pueda demostrar, al lado de otros, su importancia y profesionalidad (...). A este respecto hay que recordar que la valoración interna está relacionada con evaluar si la actividad formativa ha logrado sus objetivos, en términos más educativo, lo que se pretende responder es si han aprendido los alumnos lo que se les ha enseñado o no. La valoración externa pretende descubrir si los formados han aplicado lo que aprendieron durante el curso en el contexto laboral y si son capaces de actuar en el nivel que se espera de ellos tras el programa de formación (Buckley y Caple, 1991: 185)



Figura 5.6. El ciclo de la Formación en la empresa. Elaboración propia.

En la revisión realizada por Tejada y Giménez (2007) sobre las definiciones de la evaluación en función de su núcleo de interés, encuentran que existen definiciones que se centran en los objetivos, en el rendimiento de los participantes y en los resultados del aprendizaje (Tyler,1950, Lafoucarde, 2010, Gronlund,1971); para otros autores la evaluación ha de servir para emitir juicios de valor sobre un programa (Scriven, 1983, Popham,2013, Alvira, 2002); en otros casos se vincula la evaluación como un proceso de recogida de información para la toma de decisiones (Stufflebeam,1993, Cronbach, 1981) y finalmente otros autores tratan de dar a la evaluación un enfoque donde, de alguna manera, se recogen todas las interpretaciones anteriores (Cabrera, 2000, Casanova, 1995).

Los diferentes enfoques sobre evaluación ponen en evidencia su interés si bien en algunos momentos de nuestra historia reciente ha habido momentos en que ese énfasis se ha agudizado. Así, en la segunda mitad del siglo XX, la política de



privatización en el Reino Unido generó un cambio en la estrategia de los departamentos de recursos humanos y en especial en las políticas de formación de las empresas y se exigió a los responsables de formación que presentasen evidencias sobre el rendimiento de las inversiones efectuadas en las actividades y en los productos lo que repercutió decisivamente en el desarrollo de distintos modelos de evaluación donde la formación se consideraba como un coste que debía ser computado. A este respecto hay que considerar que si bien la evaluación del rendimiento es importante para la empresa y permite validar la eficacia de todo el proceso formativo debe integrarse en un marco más amplio donde resulta importante la evaluación inicial, evaluación procesual o sumativa y la evaluación final. Así, la evaluación inicial es relevante porque permite determinar el potencial de los trabajadores al centrarse en lo que la persona puede llegar a hacer o ser dentro de la organización” (Pereda y Berrocal, 1999: 155) algo que es fundamental para los departamentos de recursos humanos cuando diseñan la estrategia empresarial pero además sirve como instrumento de detección de necesidades.

Tampoco puede obviarse que la evaluación en la ejecución de las acciones formativas va a ir retroalimentando el proceso y aporta información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos. Esta evaluación procesual puede ser llevada a cabo por parte del formador y también por parte del responsable de la formación o del departamento de recursos humanos o por un mando intermedio, que suele ser lo habitual.

Durante las etapas de investigación del proceso de formación se habrán establecido, con ayuda de los supervisores y otros trabajadores con experiencia, cuáles son los requisitos deseables de un trabajador totalmente competente (Buckley y Caple, 1991: 107). Por lo tanto, respaldamos esta evaluación intermedia porque “supone verificar si los objetivos pedagógicos previstos se han logrado al término de la misma” porque “se realiza en el contexto mismo de la formación” y porque “está a cargo de los propios formadores”. Su importancia no debe cuestionarse ya que al estar integrada en la metodología de evaluación permite a cuantificar con más rigor y eficacia los objetivos formativos y su relación con el aprendizaje de los participantes en la acción formativa (Sarramona, 2002: 84).

El tercer paso en la metodología de evaluación se asocia con la evaluación de los resultados. En este punto, las evaluaciones se centran en el rendimiento, es decir se



orientan a los resultados, por lo que debe de incluir, siempre que sea posible, un comentario sobre los trabajadores modelo. Los niveles de rendimiento se han de llevar a cabo en el ámbito de la organización, el proceso de formación y en el puesto de trabajo, en función de unas necesidades que se traducen en unos objetivos marcados para cada uno de los niveles anteriores, en el diseño de la organización, en el proceso, en los puestos, y, por supuesto, en las necesidades de rendimiento de la dirección y las relaciones que establecen con los niveles de rendimiento indicados (Gaines, 1990).

De manera más concreta, la evaluación de rendimiento se considera un *“proceso sistemático y periódico de medida objetiva el nivel de eficacia y eficiencia de un empleado o equipo, en su trabajo”* (Pereda y Berrocal, 1999: 142). Se evalúa la eficacia en términos resultados pero la formación maneja recursos intangibles en la organización, esto hace que no sea cuantificable a cien por cien. Por otra parte, *“la variedad de personalidades de los participantes hará que los resultados no puedan ser idénticos para todos”* y tendrá que constatar en la práctica laboral que se han cubierto los objetivos formativos previstos en la planificación (Sarramona, 2002: 148). A pesar de su importancia hay que decir que este tipo de evaluación no está consolidada en las empresas y en su mayor parte suele optar por conocer el grado de satisfacción de los participantes pero lo peor es que lo hacen porque la normativa del sistema de bonificaciones se lo exige y no por iniciativa propia.

En este contexto también se debe considerar *la evaluación de la transferencia* ya que este tipo de la evaluación de resultados es muy importante para las organizaciones puesto que supone valorar el nivel de traspaso de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo a la misma actividad laboral. Es decir, se trata de evaluar los comportamientos profesionales y ya no tanto los conocimientos adquiridos. (...) el lugar de la evaluación es el mismo puesto de trabajo, el responsable de realizar esta evaluación podrá ser el mando inmediato del trabajador implicado (...) los mandos precisarán de instrucciones concretas de cómo llevar a cabo esta evaluación, basada fundamentalmente en la observación del comportamiento laboral (Sarramona, 2002: 86).

Aquellas empresas que realizan la evaluación de la transferencia o evaluación del impacto, utilizan la información que los supervisores, encargados, jefes de sección o mandos intermedios les trasladan. Lo que sucede es que en muchos casos la



información está basada en observaciones intuitivas, informales, sin un registro cuantitativo y relacionado con los objetivos formativos previstos en la planificación, por lo que el análisis de la relación entre el coste y la inversión en formación, con el beneficio o el retorno de esa inversión, es muy complicado, por no decir, imposible de cuantificar con una metodología válida. En este caso *“la valoración de la eficacia de la formación se desplaza del contexto formativo al entorno del trabajo (...) hasta qué punto y con qué eficacia se han trasladado al trabajo los conocimientos, técnicas y actitudes adquiridos mediante el programa de formación”* (Buckley y Caple, 1991: 199).

La mayoría de las empresas son conscientes de que contar con una plantilla con talento supone una ventaja competitiva, pero son pocas las que confían plenamente en la efectividad de sus programas de gestión del desempeño o gestión de talento tal como se demuestra en el *“Estudio Mundial sobre Gestión del Desempeño”* elaborado por la consultora Mercer (<http://www.imercer.com/products/2013/performance.aspx>) revela que sólo el 3% de las compañías afirma que sus sistemas de gestión del desempeño le aportan un valor excepcional pero que diseñar un plan realmente exitoso sigue siendo un reto de la mayoría de las organizaciones.

Las cuatro claves que aporta esta consultora para obtener un buen sistema de gestión del desempeño son las siguientes:

- En primer lugar se requiere potenciar y mejorar las habilidades de los mandos intermedios.
- En segundo lugar debe asegurarse el compromiso de los directivos.
- En tercer lugar hay que implantar procesos de calibración, es decir, evaluar la cualificación de los mandos intermedios y el desempeño de cada equipo o unidad
- En cuarto lugar hay que utilizar tecnología de soporte ya que si bien la tecnología por sí misma no garantiza el éxito de un programa de gestión de desempeño si facilita a las partes interesadas el acceso a datos precisos y útiles.

Por tanto, una correcta gestión del desempeño, hará que los empleados se centren en los objetivos estratégicos de la empresa, a la vez que ayudarán a orientarse mejor en el trabajo y conseguir mejores resultados (Cruz, 2013). Por último, no hay que olvidar que los resultados no previstos también deben ser tenidos en cuenta porque pueden ser relevantes en el proceso de valoración (Sarramona, 2002).



El proceso metodológico que hemos visto es el que debería de llevarse a cabo en las empresas son muchos los programas de evaluación que se vienen adoptando con diferentes resultados algunos de los cuáles pueden consultarse en el cuadro adjunto.

| | |
|--|---|
| Modelo de objetivos tradición tyleriana | Las decisiones acerca de los programas tenían que estar basados en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales. |
| Modelo de Guy Le Boterf | Niveles de evaluación: 1) la evaluación de las capacidades profesionales o de los conocimientos en el transcurso o al término de la formación; 2) los comportamientos profesionales en la situación de trabajo; 3) la influencia en los parámetros físicos de explotación y 4) los efectos económicos. La empresa debe asegurarse de que no sólo se producen los efectos previstos en un momento dado sino que resisten a la prueba del tiempo |
| Modelo orientador | La demanda de la formación suele ser de abajo a arriba, la evaluación se asocia principalmente con la satisfacción al finalizar la acción formativa. |
| Modelo de tipo funcional | Combina la formación de abajo a arriba y de arriba abajo, aunque predomina la primera. Prioriza la evaluación de la satisfacción al finalizar la acción formativa |
| Modelo didáctico | Se centra en la evaluación de competencias en conocimientos |
| Modelo de resultados. Modelo de seis fases. Brinkerhoff | fase 1: establecer la meta fase 2: diseño del programa fase 3: ejecución del programa fase 4: evaluación de los resultados inmediatos fase 5: evaluación de los resultados de su utilización fase 6: evaluación del impacto |
| Método científico Schuman | La investigación evaluativa es aplicada y su propósito es determinar el resultado deseado de un programa específico |
| Método centrado en el cliente. Stake | Son importante los antecedentes, las transacciones y los resultados esperados. La característica principal del método es la identificación de normas y la formulación de juicios acerca del mérito del programa. |
| Método contrapuesto Owens y Wolf | Las variables más fácilmente cuantificables y tangibles son examinadas mientras que las más sutiles y menos tangibles son rechazadas. Las relaciones personales, las actitudes y la aceptación de la comunidad también son consideradas. |
| Evaluación iluminativa Mc Donald | El evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos del programa y sus contextos. La innovación de un programa no consiste en una serie de efectos discretos sino en un modelo de actos y consecuencias orgánicamente relacionados. |

Tabla 5.2. Modelos de evaluación de programas de formación. Fuente: Elaboración propia

Actualmente, el modelo más utilizado por las empresas es el de Kirlpatrick. Este autor plantea cuatro niveles de evaluación:

- En primer lugar estaría la evaluación de la reacción de los participantes ante la formación, es decir, el nivel de satisfacción con la formación recibida.
- En segundo lugar estaría, la evaluación del aprendizaje realizado por los participantes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación.
- En tercer lugar, la evaluación de la conducta de los participantes en el puesto de trabajo, es decir, transferencia de los aprendizajes realizados al propio



puesto.

- En cuarto lugar. la evaluación de los resultados en la organización, es decir, efectos que la formación genera en las diferentes áreas de la organización. Este nivel es que se corresponde con la evaluación del impacto.

Un quinto nivel estaría relacionado con el cálculo del retorno de la inversión (ROI) que se utiliza como instrumento para medir su rentabilidad exclusivamente (Phillips, 2006). Las fases que integran este modelo parten de la recogida de datos, continúan con el aislamiento de los efectos de la formación y la clasificación de los beneficios económicos y no económicos, la conversión de éstos en valores monetarios y finalmente el cálculo del retorno de la inversión ROI, es cuantitativo.

Normalmente el coste de referencia es el crédito de formación, resulta de aplicar a la cuantía ingresada por empresa el año anterior, en concepto de cuota de formación profesional y el porcentaje que anualmente se establezca en la ley de presupuestos generales del Estado. En empresas de 1 a 5 trabajadores: crédito anual por empresas de 420 euros; en empresas de 6 a 9 trabajadores. 100%; y en empresas de 10 a 49 trabajadores: 75%. En empresas de 50 a 249 trabajadores: 60%. En empresas de 250 o más trabajadores: 50%) y su distribución en costes directos o de organización, ajustado a lo que indica y exige la normativa que los regula (ORDEN TAS/2307/2007).

En el caso de la pequeña y mediana empresa, la evaluación se valora como un coste en gestión de tiempo y de recursos que no se pueden permitir por lo que operan directamente con su crédito de formación para bonificarse a través de los seguros sociales, el objetivo fundamental es ajustarse a este crédito sobre todo en el caso de la pyme y de la micropyme. En el caso de las grandes empresas hay mayor implicación en términos de evaluación pero en muy pocas ocasiones se evalúa el retorno de la inversión (ROI). Estas corporaciones consumen sus créditos de formación y en ocasiones superan este límite porque las necesidades sectoriales, tecnológicas o normativas lo exigen. Los costes, en este caso más que en términos de eficiencia o de retorno de la inversión se cuantifican en términos retorno de todo o parte de la cuota que la empresa aporta y que no le suponga un gasto añadido en formación, o gastos de gestión excesivos que le lleven a superar este crédito disponible para formación. La eficacia se complementará con la eficiencia porque los costes son un factor muy importante que debe tenerse en cuenta en la formación, hasta el punto de que de ellos depende muchas veces su



factibilidad por parte de las organizaciones. Los resultados pretendidos se han de lograr con el menor coste posible, debiendo existir para ello un coste de referencia, sea interno o externo (Sarramona, 2002: 148).

La diferencia entre el coste total de la formación y la bonificación aplicada por la empresa, constituirá la aportación privada realizada por ésta a efectos de calcular el porcentaje mínimo de cofinanciación que, sobre el coste total de formación, se exige. Al final, los costes están relacionados con el gasto directo, indirectos y costes de organización (en el caso de que los hubiera) a la formación, pero es necesario vincularlo a los objetivos y a los resultados, para poder cuantificarlos como inversión y beneficio formativo. Esto es algo que actualmente, prácticamente ninguna empresa realiza y no por falta de interés de los directivos responsables, sino por no disponer de una herramienta eficaz y eficiente. En, este punto, es interesante comentar el estudio de McKinsey (2014) de 1.448 ejecutivos de todo el mundo sobre las prácticas empresariales que les permitían desarrollar capacidades para aumentar el rendimiento se obtuvieron las siguientes conclusiones relevantes relativas a los programas de formación:

Faltan métricas para evaluar el impacto de la formación, por lo que se hace de manera informal por los directivos de línea. Solamente el 18% de las organizaciones tiene procedimientos de diagnóstico de necesidades estructurado y objetivo. Por ello, se tiende a la valoración subjetiva de los directivos y a la autovaloración y ello, a pesar de la relevancia del diagnóstico previo para el desarrollo de cualquier programa y de análisis del impacto. Respecto a la intervención metodológica, los siguientes porcentajes de respuesta muestran la incidencia extensiva de diversos métodos: el 56% hacen formación en el puesto de trabajo; el 34% utilizan cursos intensivos de una sesión en aulas; el 33% coaching formal o informal, el 32% formación on line, el 31% cursos en aulas de mayor duración, el 15% cursos colectivos on line, el 11% cursos en dispositivos móviles (podcast, videos...) y el 8% simulaciones. Es decir, el nivel de utilización de aquellas metodologías más atractivas para las personas adultas que permiten la exploración sin riesgos, en entornos libres y creativos (simulaciones y cursos colectivos on line y en dispositivos móviles) es muy reducido. Estos permitirían escalar el proceso formativo y duplicar los programas a costes reducidos. Sin embargo, la tendencia es desarrollar un producto formativo de gran escala siguiendo el método de



enseñanza tradicional de formación del formado o con apoyo de formadores externos. Solamente las grandes empresas, y representan un 9%, forman a los mandos intermedios en pruebas piloto para que estos sirvan de formadores. Respecto a la relación entre los directivos de recursos humanos y operativos, únicamente el 20% de las empresas declaran que existe decisión –propiedad- compartida entre RR.HH. y directivos de línea y quienes, lo hacen sí consideran que es más eficaz.

5.5. MODELO ECOFAE: ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN PARA APRENDER Y EMPRENDER.

La formación en las organizaciones, la formación de los profesionales y entender la empresa como empresa formadora, está vinculado a la idea de dinamismo y proactividad. El problema que se plantea en la literatura sobre las organizaciones es que se vienen utilizando términos asociados al cambio entendiéndolo como capacidad de adaptación a las exigencias del entorno, sea este próximo o amplio, pero haciendo referencia a distintos términos que no son equivalentes. Aunque la empresa formadora ha superado este problema hace décadas por imposición de un entorno político y económico en un mundo global e internacionalizado, como ya vimos en capítulos anteriores. Y en el caso de aquellas que no lo han hecho, el propio mercado las ha ido eliminando y anulando, el dejar de ser productivas y por lo tanto competitivas. Este es el contexto real en el que debe de ejercer su profesión el pedagogo de empresa.

En este último apartado se va a hacer referencia a un modelo ecosistémico de formación para aprender a emprender, ECOFAE, el esquema básico se puede observar en la figura 5. en el que esta trabajando un equipo de investigadores de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo e incorpora de manera integrada muchos de los referentes a los que se ha venido aludiendo a lo largo de los capítulos anteriores con relación a la formación en las organizaciones en general, aunque todavía es necesario adaptarlo a las necesidades reales de la empresa formadora, pero es un buen modelo a seguir como punto de partida desde una institución vinculada a la investigación pedagógica. En principio se está aplicando a la docencia universitaria, en cursos de formación de los ámbitos educativos, sociales y laborales así como en proyectos de investigación en distintas organizaciones de manera experimental con



buenos resultados (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015) de ahí que hagamos algunas aclaraciones con relación a los conceptos que manejamos antes de adentrarnos en la estructura.

En primer lugar, la palabra “ecosistema”, tal y como recoge en el diccionario de la Real Academia Española, procede de la raíz griega eco- (oiko-), que significa “morada” o “ámbito vital” y de la palabra latina (systema) que hace referencia a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto. De este modo, “ecosistema” puede conceptualizarse como una comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores físicos de un mismo ambiente. En esta definición destacan tres componentes fundamentales: un conjunto de seres vivos que desarrollan sus funciones, un entorno físico donde cada ser vivo tratar de desarrollarse y un sistema de relaciones complejo entre los elementos concurrentes. Esta definición, con un marcado carácter biológico, enfatiza tres aspectos “seres vivos”, “relación-desarrollo” y “factores físicos” que, en nuestra opinión, son claves en los ecosistemas de formación que proponemos porque disponen de redes de colaboración entre estudiantes, profesorado y profesionales que desarrollan aprendizajes en un entorno semipresencial apoyado en la tecnología (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2015).

La relación entre los ecosistemas biológicos y los ecosistemas de aprendizaje queda patente porque en el primero todos los organismos son una parte esencial del conjunto, no desarrollan sus funciones aisladamente y se retroalimentan (producen-consumen) constantemente; y en el segundo, los participantes tienen roles dinámicos desde los que contribuyen al aprendizaje colectivo y personal. Un elemento fundamental en los dos ecosistemas es su impredecibilidad porque no es posible controlar todas las variables. Sin embargo, esta característica, en sí misma, es positiva porque el carácter dinámico del ecosistema genera cambios constantemente entre los organismos-participantes y el entorno físico-institucional (op. cit.)

Los enfoques ecosistémicos promueven relaciones dinámicas y de colaboración entre los miembros de las comunidades que se han traducido en distintos modelos de los que destacamos el Ecosistema modular (Dimitrov, 2001); el Ecosistema del conocimiento (Shrivastava, 1998); el Ecosistema e-learning de trabajo y aprendizaje (Wilkinson, 2002); el Ecosistema e-learning (Brodo, 2006) y el Ecosistema e-learning



basado en tecnologías y sistemas de gestión y apoyo al aprendizaje (Ismail, 2001). Gült y Chang (2009) trabajan en un enfoque que denominan “Learning Ecosystem” (LES) donde integran a todos los participantes en el proceso de aprendizaje prestando especial atención a los agentes educativos y sociales y a la generación de redes. Estos modelos incorporan entre sus componentes un diseño de aprendizaje, los recursos humanos (profesorado, estudiantes, agentes educativos, etc.), una formación para el desarrollo de competencias básicas y aplicaciones de la web 2.0 (Shimaa, Nasr y Helmy, 2011).

El peligro que puede derivarse de estas propuestas es que se pueden acabar deslizando, quizás en exceso, al e-learning (Uden, Wangsa y Damiani, 2007) por lo que parece más aconsejable, en nuestra opinión, situarse en el blended-learning para aprovechar las potencialidades que nos brindan las tecnologías en el espacio virtual con las que aporta la enseñanza presencial (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2015).

La perspectiva ecosistémica también ha sido abordada desde otros enfoques y campos de conocimiento que deben ser tenidos en consideración. Entre otros destacan Bertalanffy (1982) a través de su teoría de los sistemas, Bunge (1980) desde la pertinencia del análisis de sistemas para la investigación ecológica, Bronfenbrenner (1987), quien plantea el desarrollo como el resultado de la interacción entre una persona en crecimiento y las singularidades del medio ecológico dinámico en el que está inmerso, Tikunoff (1979) y Habermas (1987) que se adentran en la dimensión comunicativa, Doyle (1977) que se centra en los procesos de negociación, Senge (1990) desde el aprendizaje de las organizaciones; Gimeno Sacristán (1988) en el currículo; Morín (1990, 1998) desde las visiones holográficas que nos presenta para aproximarnos a la complejidad y Álvarez-Arregui (2002, 2006, 2007, 2010) y Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) desde su implementación en la práctica a través de la investigación-acción y la investigación empírica.

Este enfoque choca frontalmente con las visiones reduccionistas y disciplinares de los contenidos de los programas de formación y de los currículums porque va más allá de la consideración aislada de las personas, los objetivos, los contenidos, la evaluación o las experiencias, ya que todos estos elementos deben ser considerados junto a las relaciones e interacciones que se generan internamente así como con los otros ecosistemas de formación con los que interacciona constantemente; lo que conlleva adoptar simultáneamente un enfoque global, local, institucional y situacional



cuando se quieren buscar alternativas al complejo problema de la educación y de la implementación de programas de formación y de procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad para todas las personas (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2011).

Los ecosistemas de formación para aprender a emprender se convierten así en una alternativa viable para dar respuestas a las demandas de una sociedad compleja en constante cambio y, desde ellos, se abordan aquellas cuestiones a las que se está dando una gran importancia en los entornos socioeducativos y laborales, caso de las habilidades para gestionar el propio aprendizaje; disponer de elementos y procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles; comunicar y compartir los conocimientos sin barreras lingüísticas y culturales; enriquecer los aprendizajes con la incorporación y participación de profesionales de empresas, administraciones, ONGs, etc. y, finalmente, incorporar el espacio virtual para favorecer un ecosistema que dé respuestas educativas a todas las personas, se proyecta en la comunidad y abre vías de empleabilidad para la gestión de proyectos en los ámbitos sociales, laborales y educativos (Visser, 1999; Witherspoon, 2006, Álvarez-Arregui, 2008 y Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2011, 2012).

Como principios básicos de su diseño y funcionamiento destacamos: la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad, la profesionalidad, la multidisciplinariedad, la autogestionabilidad, la creatividad, la inclusividad, la transferibilidad y la complejidad.

Otros aspectos a considerar (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2014, 2015) en un ecosistema o ecoentorno de formación hacen referencia a:

- *Visión y valores compartidos.* En un Ecoentorno de Formación Profesional de Aprendizaje Emprendedor (ECOFAE) se tiene que consensuar y compartir una visión de tal modo que integre las diferentes subculturas de las que participan los distintos profesionales y que sea coherente con unos objetivos comunes que sean beneficiosos para todas las personas.
- *Distribuye el liderazgo entre sus miembros.* En un ECOFAE los diferentes profesionales tienen que tener oportunidades de desarrollo personal y profesional de tal modo que se potencie su capacidad de liderazgo de modo que se incremente la capacidad de gestión personal y equipos así como un mejor desempeño en su puesto de trabajo.



- *Se preocupa del aprendizaje y colectivo:* En un ECOFAE se deben identificar las potencialidades de las personas, de los equipos y de la organización para adecuarlos a los puestos de trabajo que desempeñan y generar sinergias dentro y fuera de la institución. También se debe detectar qué es lo que la organización necesita y quiere aprender y cómo debe de hacerlo para generar conocimiento, gestionarlo y compartirlo dentro y fuera de la organización / empresa. Desde este planteamiento el ecosistema va construyendo el tejido social del aprendizaje y revitaliza la capacidad de la organización para profundizar y renovar su aprendizaje además de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de los equipos de trabajo.
- *Comparte la experiencia asociada a la práctica profesional:* En un ECOFAE la práctica profesional deja de ser algo privado para pasar a ser de dominio público. Las observaciones, los registros, los grupos de discusión, los foros, los documentos institucionales, los protocolos y la experiencia previa serán algunos de los elementos que se utilicen para reflexionar sobre los puestos de trabajo, la práctica y garantizar que el aprendizaje sea pragmático, colaborativo y motivador.
- *Genera confianza, respeto y apoyo mutuo:* En un ECOFAE todas las personas debe sentirse apoyados, respetados e integrados para generar confianza y compromisos en los procesos de formación. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo y la mejora de los profesionales y de los equipos no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
- *Abierto a establecer redes y alianzas:* En un ECOFAE la transdisciplinariedad así como las relaciones intra e inter institucionales hacen que se trasciendan los límites de los puestos de trabajo, de los equipos y de la organización. Se deben establecer lazos y vínculos sólidos entre los profesionales, en los equipos y con el entorno. Los ecosistemas se van construyendo a medida que se van generando redes de relaciones y de aprendizaje conformándose así como espacios abiertos para la generación de conocimiento y de crecimiento de los equipos y de la institución desde las innovaciones que se incorporan.



- *Promoción de la responsabilidad colectiva:* En un ECOFAE la responsabilidad es colectiva si se quieren consolidar los equipos de trabajo de ahí que se valoren y se afronten los riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir críticas y también invita a buscar apoyo en el grupo cuando emerjan problemáticas laborales o bien para compartir los éxitos personales y profesionales.
- *Generación de condiciones para la colaboración:* En un ECOFAE deben garantizarse ciertos elementos de orden físico, estructural, normativo y económico de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo y el aprendizaje colectivo. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos, material multimedia, protocolos, participación de otros profesionales u otros elementos requeridos, de modo que se faciliten las posibilidades de trabajo, de crecimiento y de viabilidad del ecosistema el aprendizaje.



Figura 5.7.: Un ecosistema / ecoentorno básico de formación para aprender a emprender (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2014, 2015)



Los referentes presentados consideramos que avalan suficientemente la importancia de los ecosistemas de formación para aprender a emprender y seguir trabajando en su desarrollo de ahí por lo que presentaremos algunos indicadores básicos que ilustren algunos de los elementos que se pueden tener en cuenta en su construcción tomando como ejemplo en el que estamos trabajando actualmente.

Un Ecosistema de Formación para aprender a emprender tiene como objetivo desarrollar las competencias genéricas y específicas de todos los participantes, promover el desarrollo profesional y transferir conocimiento a la organización a otras instituciones y en último término a la sociedad en sus diferentes sectores productivos. En su fundamentación planteamos como ejes básicos la Tecnología, la Gestión, los Recursos y el Entorno lo que conlleva una reestructuración y una reculturización de hondo calado porque toma como referencia la experiencia acumulada en los modelos presenciales y virtuales y los integra en un Ecosistema de Formación blended-learning. Un ecoentorno de formación se perfecciona constantemente, es decir, debe ser capaz de dotarse de las herramientas y recursos necesarios para descubrir nuevas ideas, de integrarlas en lo que ya se tiene y de transformarlas orientándolas hacia los objetivos que se establezcan para intervenir sea este un entorno académico-educativo; social o laboral de este modo se dota de capacidad para aprender, para mejorar y para crecer dentro y fuera de la organización que le sirve de referencia, educativa, social o empresarial.

REFLEXIONES DE SÍNTESIS

Una empresa formadora es aquella que además de dedicarse a la actividad productiva invierte en capital humano y en conocimiento, a través del aprendizaje continuo y la formación permanente; y que una empresa es inteligente cuando sabe adaptar y flexibilizar el valor que genera el capital humano, a un mercado global donde la competitividad está unida a la productividad pero también a la colaboración, y en su conjunto, a unos resultados y un rendimiento que tiene parte de sus orígenes en la gestión de las competencias de la fuerza laboral.

La formación es una de las herramientas más influyentes y necesarias en la empresa del siglo XXI, a través de ella, se adquieren, se mantienen y se innovan



competencias. Se va de lo individual a lo colectivo, al aprendizaje colaborativo, en equipo o en grupos de trabajo. La metodología formativa ha de tener la misma base colaborativa, activa y participativa para poder generar talento. El talento es la base de la innovación y del desarrollo, estas dos capacidades generan emprendimiento, una actitud emprendedora es aquella que busca soluciones y alternativas donde no las hay. En este contexto, la pedagogía es aval de calidad, con perspectiva integradora, ya que a través de esa metodología activa y participativa, relaciona a través de la enseñanza-aprendizaje, la parte personal, individual con la laboral y colectiva.

Actualmente la empresa que “forma”, o bien utiliza recursos propios o, o bien subcontrata los servicios de gestión o de gestión e impartición. Lo que es irrenunciable es que en ambas (gestión e impartición), prime la calidad y en este punto respaldamos la idea de que la calidad en formación es calidad pedagógica. Para poder obtener esta calidad es necesario que participen en el proceso de formación todos los agentes implicados.

La empresa a través de su departamento de recursos humanos, aporta los objetivos estratégicos basados en el análisis de puestos y en las competencias que es necesario que sean cubiertas utilizando como herramienta la formación; el responsable de formación como encargado de gestionar, coordinar y en muchas ocasiones, impartir la formación; el formador como ejecutor de la formación y que establece una dialéctica constante y continua en el desarrollo de la acción formativa, y contribuye de manera decisiva, a la implementación del ciclo de enseñanza- aprendizaje; el participante o empleado, como colectivo destinatario de la formación y en él que se da de manera integral el aspecto personal, con el sociolaboral vinculado a la categoría profesional, grupo de cotización y área funcional, donde se aglutinan tanto las competencias laborales, como las personales y sociales; y finalmente la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) como agente activo en la negociación del convenio colectivo, órgano regulador de las relaciones laborales donde entre otros aspectos se recoge o debería recoger la formación, y su vinculación con el puesto/ocupación, el desarrollo y la promoción.

Por lo tanto, todo ellos, cada uno desde su ámbito y experiencia, en el contexto de la organización pueden aportar datos, que contribuyen a una programación formativa realista y de utilidad con los objetivos puestos en la competitividad y en la



productividad ya que ello supondrá un beneficio para la empresa y los trabajadores. Una vez que se han recogido todos los datos, tanto de los agentes como del análisis de puestos, se definen las necesidades en términos de competencias vinculadas a una cualificación u ocupación, a partir de este momento comienza la planificación de la formación en acciones formativas. Estas últimas se desarrollan en torno a objetivos de aprendizaje ligados a competencias que han de ser observables, mediables y cuantificables. Estos objetivos se operativizan en cursos concretos de formación, que han de ser evaluados a largo de todo el proceso de formación.

Actualmente, a nivel nacional, y por supuesto, a nivel territorial, la mayoría de empresas formadoras se benefician del sistema de bonificaciones, que vimos y comentamos anteriormente, en muchos casos, por no decir en la mayoría, el cumplimiento de los requisitos de la planificación y de la programación de acciones formativas se limita a lo que regula la norma, sobre todo en el caso de la pyme y de la micropyme. La falta de recursos económicos y personales, les impiden que la gestión abarque todas las etapas del proceso formativo. Y en el caso de la gran empresa, aunque cuentan con un departamento de RRHH y también en muchos casos de formación, tampoco ejecutan todas las etapas del proceso, más allá de lo que les exige la normativa que regula desde el sistema de formación para el empleo, o cualquier otra normativa sectorial que regule la formación en cada caso.

En la actualidad, no puede decirse que las empresas entienden y aplican, que la calidad en formación tiene una vinculación directa con la calidad pedagógica. La pedagogía ha descuidado su legitimidad en la formación en la empresa y, por lo tanto, la capacidad profesional del pedagogo en este ámbito de acción y de actuación. Pero es fundamental incidir y actuar en él, ya que la detección, la planificación, la programación, y la evaluación entendida en términos de calidad y de fiabilidad pertenece a la disciplina pedagógica.

Al intentar medir la eficacia y la calidad de la formación tomando como referencia los objetivos planteados, en concepto de costes, también existen carencias. No es una práctica habitual de las empresas, sean grandes o medianas o pequeñas, comprobar y cuantificar el retorno de la inversión en formación. En la mayoría de las ocasiones, únicamente se evalúa la satisfacción, y, al igual que sucede en la programación de acciones, recurren a lo estipulado en la normativa en costes directos o



de impartición y costes indirectos o costes de organización, pero no existe una evaluación del impacto en términos de costes vinculados a la calidad y al componente pedagógico. En general, aunque siempre hay modélicas excepciones, todo lo que supere el crédito para formación a efectos de bonificación supone un coste para la empresa.

Los gobiernos de los países de nuestro entorno cultural tienen en sus agendas la necesidad de proporcionar la mejor preparación profesional posible a sus ciudadanos para que adquieran unas competencias genéricas y específicas que les doten de la suficiente autonomía profesional y personal para participar como ciudadanos comprometidos y responsables en sus comunidades de referencia y para desempeñar sus tareas en los puestos de trabajo.

Europa se enfrenta a un momento de transformación que no tiene precedentes. La crisis socioeconómica ha puesto de relieve las debilidades políticas, estructurales y culturales y esto debe servirnos de aprendizaje para poder afrontar el futuro con garantías de éxito si actuamos colectivamente en todos los ámbitos. Las estrategias de futuro que se están planteando pueden ayudarnos a salir fortalecidos si conseguimos generar una economía inteligente, sostenible e integradora que nos haga recuperar niveles de empleo, de productividad y de cohesión social tal como se plantea en Europa 2020.

Los grandes retos en materia de investigación, educación, innovación y empleo en Europa pasan por favorecer la creatividad, la colaboración y el espíritu emprendedor desde nuestras organizaciones educativas, sociales y laborales para convertirlos en pilares básicos de nuestra sociedad. En este contexto, las empresas deben de buscar la excelencia para adaptarse a un entorno complejo y la formación debe convertirse en un pilar fundamental.

En nuestro caso y a partir de la revisión teórica realizada nos introduciremos ahora en la segunda parte de esta tesis doctoral para conocer de primera mano a través de un trabajo de campo que es lo que ocurre con la formación en la gran empresa en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias para plantear propuestas de mejora a partir de los resultados obtenidos.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN





CAPÍTULO 6.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|------------|
| Introducción | 243 |
| 6.1. Objetivos e hipótesis | 245 |
| 6.2. Metodología | 247 |
| 6.3. Población y Muestra | 251 |
| 6.4. Instrumentos | 259 |
| 6.5. Fases del estudio | 264 |
| 6.6. Tratamiento de la información | 267 |



INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación que venimos desarrollando en esta tesis doctoral se ha sustentado en un primer momento en una fundamentación teórica donde hemos hecho aproximaciones a las principales macrotendencias y variables que afectan a las personas, en general, y a las organizaciones y a los profesionales que trabajan en ellas en particular. Hemos analizado y comentado teorías relevantes sobre las organizaciones empresariales desde diferentes plataformas conceptuales. Se ha realizado un recorrido por la normativa mostrando cómo evoluciona y se adapta a las necesidades de las organizaciones en cada momento histórico. Nos hemos acercado a la práctica de las empresas y a la forma en gestionan sus recursos, y, por último, hemos abordado el tema de la formación en la empresa presentando distintos modelos, metodologías y herramientas para realizarla de manera afectiva teniendo presente la problemática que conlleva incorporar cambios en las organizaciones. Este recorrido nos ha dotado de un bagaje amplio para adentrarnos ahora en la realidad de la formación en la gran empresa.

Es por ello que a partir de las revisiones y reflexiones presentadas en los capítulos previos nos introducimos ahora en una nueva fase que tiene por objeto conocer cómo se desarrolla la formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias en cuanto a sus aspectos pedagógicos y de gestión. Bajo estos supuestos se ha establecido un diseño metodológico que parte del establecimiento de hipótesis que se operativizan en objetivos, se decide acerca de las variables que se incorporan en dimensiones operativas, se perfilan los instrumentos aplicándolos a un número reducido de profesionales, se selecciona la población y la muestra, se especifica el tratamiento que se va a dar a los datos, se analizan, se extraen resultados, se confirman o rechazan las hipótesis y se establecen conclusiones; se revisa el proceso y se abren nuevas vías de investigación, ver figura.

Como ya se ha indicado las decisiones de abordar este tema y de profundizar en el mismo responden, entre otras, a la tradición académica y profesional de la doctoranda; por la importancia de potenciar dicho ámbito en las Facultades de Educación y de Formación del Profesorado y Educación y abrir posibles vías de encuentro entre la Universidad, la Fundación Tripartita y las empresas; y porque esta Tesis se adscribe a esta rama de conocimiento.

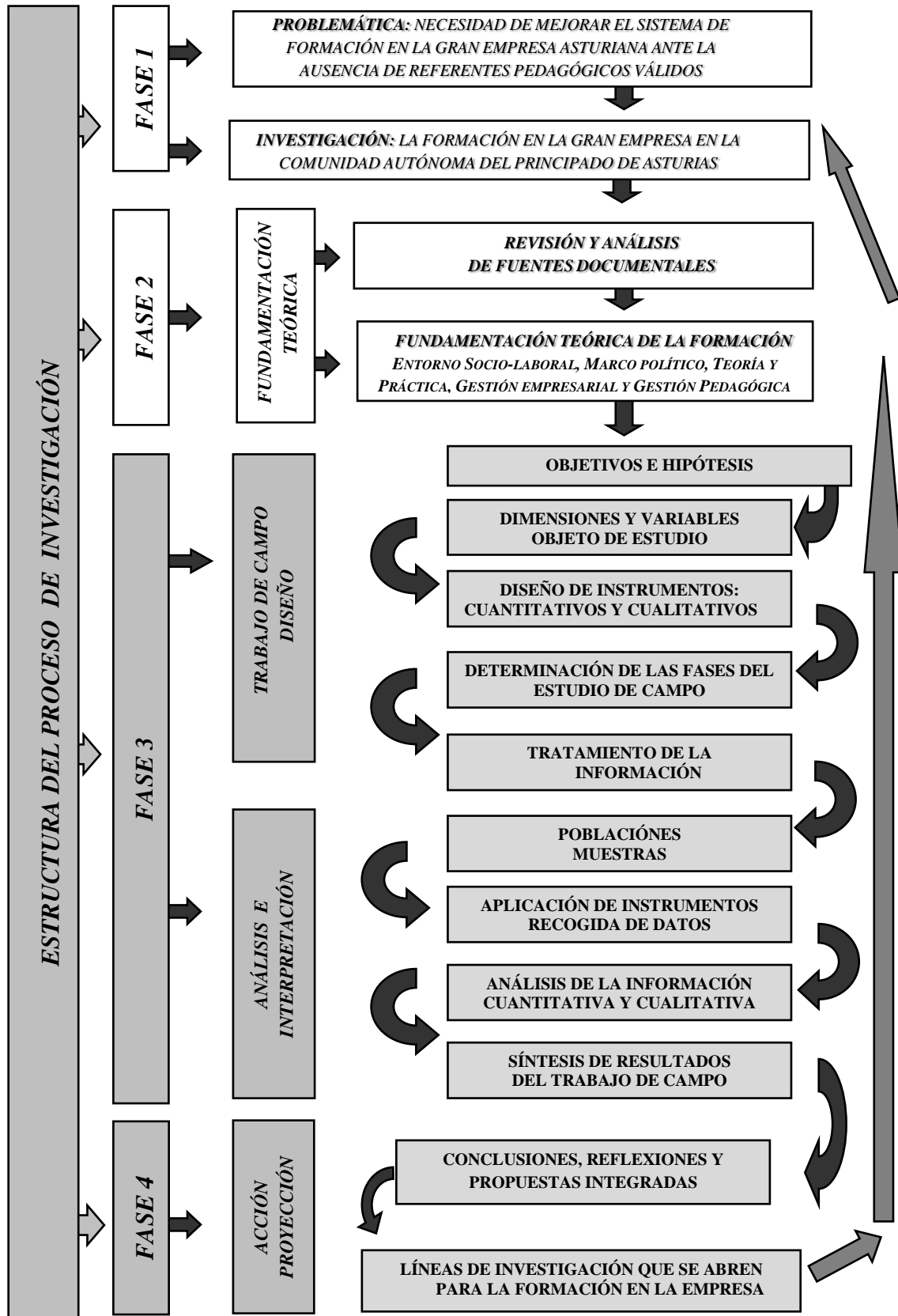


Figura 6.1. Estudio de campo en el proceso de investigación. A partir de Álvarez-Arregui, 2002.



Los resultados de la investigación podrán aportar información relevante para tomar decisiones por las personas responsables de administrar el ámbito laboral de manera transdisciplinar tal como se ha comentado y también pretendemos avanzar en el conocimiento del ámbito laboral desde la concurrencia de visiones empresariales y educativas apoyando con ello el proceso de cambio en la Universidad desde una perspectiva emprendedora que conjugue la creatividad, la innovación y la transferencia en los procesos de formación entre diferentes campos de conocimiento

Con todo ello, se trata de aportar luz sobre la importancia de la formación en las organizaciones empresariales, en la importancia de incorporar la visión pedagógica en los programas de formación para el desarrollo de competencias genéricas y específicas en los profesionales y los estudiantes de los Títulos de Grado y de Máster implicados, así como las repercusiones que ello tiene en la metodología, en la gestión y en la idoneidad de promover la creación de comunidades profesionales transdisciplinares en el ámbito universitario integrando nuevos contenidos en el currículum, incorporando un cambio de orientación de las metodologías de los formadores e investigadoras, abriendo nuevas perspectivas a los modelos de formación continua y transfiriendo este conocimiento como valor añadido a Sociedad

6.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En esta investigación se pretende conocer cómo se está gestionando la formación en la gran empresa asturiana e identificar algunas las claves que pongan en valor la vertiente pedagógica en ese contexto. Bajo este planteamiento se espera aportar información relevante para tomar decisiones sobre la gestión de la formación en la gran empresa en cuanto al diagnóstico de las necesidades, de la planificación, de la programación, de la evaluación, de su impacto, de las competencias de gestores y formadores revitalizando el valor de la Pedagogía y del perfil profesional de los estudiantes y profesionales que estudian, trabajan e investigan sobre la Formación Continua en el ámbito laboral. También ayudará a tomar decisiones en la orientación del ámbito de la Universidad de Oviedo y en un mayor aprovechamiento de las relaciones que se pueden establecer con empresas y entidades como la Fundación Tripartita para el Empleo.



Objetivo general

Diagnosticar como se está gestionando por la gran empresa de Asturias la Formación Bonificada como base para la construcción de un modelo articulado desde referentes pedagógicos.

Objetivos específicos

- ✓ Reflexionar sobre los modelos de gestión de los Recursos Humanos en la gran empresa y su incidencia en la Formación Continua.
- ✓ Revisar la evolución del marco normativo en materia de formación en el ámbito europeo y nacional para conocer su grado de ajuste con las actuales demandas del mercado de trabajo.
- ✓ Describir el perfil socio-profesionales de los responsables de la formación bonificada en la gran empresa.
- ✓ Conocer la realidad de la formación bonificada que se está desarrollando en la gran empresa asturiana.
- ✓ Describir el contexto en el que se desarrolla la formación en la gran empresa y valorar la importancia que se concede al proceso formativo (detección de necesidades, planificación, programación, ejecución y evaluación).
- ✓ Conocer el papel, implicación y responsabilidad de los agentes de la formación con especial énfasis en el formador.

HIPOTESIS 1: Una dimensión estratégica de la formación exige la involucración de todos los agentes implicados y aumenta su valoración.

HIPOTESIS 2: Los Planes de Formación Continua en la empresa se consideran más eficaces cuando incorporan de manera integrada factores pedagógicos, empresariales y laborales.

HIPOTESIS 3: El nivel educativo del trabajador se relaciona con su participación, aprovechamiento e implicación en la Formación Continua.

HIPOTESIS 4: El nivel competencial de los participantes en la formación bonificada incide en la formación programada por la empresa.



6.2. METODOLOGÍA

La investigación tiene un carácter diagnóstico, descriptivo e interpretativo de modalidad selectiva dado que se utilizó una metodología mixta. La vertiente cuantitativa se abordó a través de cuestionarios y la cualitativa a través de las entrevistas y los grupos de discusión. Este enfoque nos parece adecuado para el logro de los objetivos que se plantean porque nos permite establecer conclusiones contextualizadas desde las que se aporten propuestas para mejorar los modelos de formación que se despliegan por parte de la gran empresa en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, en particular, y en el tratamiento que se hace de la formación en las organizaciones empresariales, en general.

Como estudio empírico se sustenta en la revisión documental de fuentes bibliográficas relevantes (publicaciones académicas españolas e internacionales, tesis doctorales así como informes y memorias públicas de fundaciones, empresas y sindicatos) en materia de formación. Esta revisión sirvió de base para la elaboración de diferentes instrumentos para la recogida de información que conforman el contenido de las bases de datos disponibles desde las que se analizaron los datos que fueron objeto de estudio en esta investigación. En este trabajo se han tenido presente cuestiones de muy diversa naturaleza que son abordadas desde distintas dimensiones que se comentan a continuación:

a. Elementos condicionantes personales y sociolaborales.

En esta dimensión se recoge información sobre las características individuales y profesionales, extrínsecas y /o intrínsecas, de las personas. Las variables están asociadas a: género, cargo, edad, experiencia laboral general, experiencia laboral en la empresa y nivel de estudios.

| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa | |
|--|--|
| | 001, 002, 003, 004, 005 y 006 Cuestionario Anexo I |

Tabla 6.1. Elementos condicionantes personales y sociolaborales. Fuente: Elaboración Propia.

**b. Condicionantes estructurales**

En esta dimensión se recoge información sobre características singulares de la empresa. Las variables están asociadas a: sector de actividad de la empresa, ámbito territorial de la empresa, tamaño de la empresa, bonificación, cuota de formación profesional, modelo de cofinanciación, convenio colectivo y representación legal de los trabajadores.

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 007, 008, 009, 010, 011, 012, 013 y 014 Cuestionario. Anexo I |
| Tabla 6.2. Elementos condicionantes estructurales. Fuente: Elaboración Propia. |

c. Contexto de la formación

En esta dimensión se recoge información sobre las características asociadas al entorno de formación, desde una perspectiva amplia, a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 015, 016, 017, 018, 019, 020, 021, 022, 023, 024, 025, 026, 027, 028, 029, 030, 031, 032, 033, 034, 035, 036 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta abierta del cuestionario 036a. Anexo I Pregunta I de la Entrevista Temática I de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.3. Formación en la Empresa: Contexto de la Formación Fuente: Elaboración Propia. |

d. Formación en la Empresa: Planificación

En esta dimensión se recoge información sobre la importancia que se concede a la planificación por parte de la empresa. La información se recoge a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 037, 038, 039, 040, 041, 042, 043, 044, 045, 046, 047, 048, 049, 050, 051, 052 y 053 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta abierta del cuestionario 53a. Anexo I Pregunta II de la Entrevista Temática I de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.4. Formación en la Empresa: Planificación de la Formación Fuente: Elaboración Propia. |

**e. Formación en la Empresa: Competencias del gestor**

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre la importancia que se concede a las competencias que debe tener un buen gestor de la formación en la empresa. La información se recoge a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

| | |
|--|--|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa | 054, 055, 056, 057, 058, 059, 060, 061, 062 y 063 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa | Pregunta III de la Entrevista Temática II de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.5. Formación en la Empresa: Planificación de la Formación Fuente: Elaboración Propia. | |

f. Modalidades, tiempos, metodologías, contenidos y espacios de la Formación

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre las modalidades presenciales, virtuales o mixtas que se llevan a cabo en la empresa. Se tienen en cuenta los momentos en que se lleva a cabo la formación, su contenido, las metodologías que se utilizan la idoneidad de los espacios.

| | |
|--|--|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa | 064, 065, 066, 067, 068, 069, 070, 071, 072, 073, 074, 075, 076, 077, 078, 079, 080 y 081 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa | Pregunta IV de la Entrevista. Temática III de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.6. Modalidades, tiempos, metodologías, contenidos y espacios para la Formación. | |

g. Formación en la empresa: Competencias del Formador

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre las competencias más relevantes que debe de tener el profesional que desarrolla directamente las acciones formativas.

| | |
|--|--|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa | 082, 083, 084, 085, 086, 087, 088, 089, 090, 091, 092 y 093 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa | Pregunta V de la Entrevista. Temática II de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.7. Competencias del formador. | |

***h. Formación en la empresa: control, evaluación e impacto***

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre el sistema de control que se tiene en la empresa para controlar los diferentes momentos en que se lleva a cabo la evaluación así como de las estrategias que se utilizan para valorar su impacto.

| |
|--|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 094, 095, 096, 097, 098, 099, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120 y 121 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta abierta del cuestionario 121a. Anexo I Pregunta VI de la Entrevista Temática III de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.8. Control, evaluación e impacto de la formación |

i. Formación en la empresa: satisfacción

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre el grado de satisfacción que hay en la empresa por parte de los diferentes profesionales implicados.

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137 y 138 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta VII de la Entrevista Temática IV de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.9. Grado de satisfacción con la formación que se realiza en la empresa |

j. Formación en la empresa: eficacia

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre el grado de eficacia que se percibe en la empresa por parte de los diferentes profesionales implicados sobre la formación que se realiza

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155 y 156 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta VIII de la Entrevista Temática IV de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.10. Grado de eficacia con la formación que se realiza en la empresa. |

**k. Formación en la empresa: Importancia en el futuro**

En esta dimensión se recoge información a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión sobre las percepciones que tienen los agentes implicados sobre la importancia que va a tener la formación en la empresa en el futuro.

| |
|---|
| Referencia de las variables en la base de datos cuantitativa |
| 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175 Cuestionario. Anexo I |
| Referencia de las variables en la base de datos cualitativa |
| Pregunta abierta del cuestionario 175a. Anexo I Pregunta IX de la Entrevista Temática IV de los Grupos de Discusión |
| Tabla 6.11. Grado de eficacia con la formación que se realiza en la empresa. |

6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población elegida para realizar el trabajo de investigación está representada por las grandes empresas de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El proceso de concreción de la misma fue complejo porque se tuvieron que tomar decisiones atendiendo a las bases de datos existentes además de tener en cuenta su carácter multinacional e internacional. Por ello presentaremos de manera resumida algunas de las bases consultadas y del procedimiento seguido.

Una base de datos utilizada fue el Directorio Nacional de Empresas (DIRCE) del año 2015 donde se indica que las empresas activas en Asturias a 1 de enero son 67.451, de las cuales 3.496 pertenecen al sector Industrial (5,2%), 8.435 al sector de la construcción (12,5%), 15.375 al sector comercio (22,8%) y 40.145 a otros servicios (59,5%)

| EMPRESAS ACTIVAS (01/01/2015) | ASTURIAS | ESPAÑA |
|---------------------------------------|----------|-----------|
| Menos de 10 trabajadores (micro) | 65.078 | 3.053.761 |
| De 19 a 49 trabajadores (pequeña) | 2.018 | 110.619 |
| De 50 a 199 trabajadores (mediana) | 287 | 17.431 |
| Desde 200 trabajadores (grande) | 68 | 5.067 |
| Totales | 67.451 | 3.186.878 |

Tabla 6.12. Empresas activas en España y en Asturias. Fuente: FADE



6

Así, la distribución de empresas activas en Asturias en el mes de junio de 2015, según su tamaño, se encontraban inscritas en el Régimen General de la Seguridad Social (RGSS), 30.258 empresas. Para tomar como referencia los datos más recientes en el contexto de establecer la población para pasar los cuestionarios y hacer las entrevistas a las grandes empresas, es necesario ir a los datos publicados del año 2014, año en el que se lleva a cabo el trabajo de campo. Estos datos se recogen de la EPA y de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Aquí debe destacarse que en Asturias hay 229.400 trabajadores asalariados del sector privado beneficiarios potenciales de la formación de Demanda o formación bonificada, según los datos de la EPA II-Trimestre 2014. De estos, 49.564 han recibido formación de sus empresas que se han bonificado por ello en sus cuotas a la Seguridad Social aquí cada trabajador que realiza una acción formativa da lugar a un participante de ahí que de los 49.564 trabajadores formados han dado lugar a 65.913 participaciones en formación.

Las empresas asturianas han utilizado cerca de 11,2 millones de euros, 71,8% del crédito asignado, el mismo ratio que en 2013. Las microempresas son las empresas que proporcionalmente han consumido más crédito: 88,1%, mientras que las grandes empresas desde 250 empleados son las que menos crédito han dispuesto: 56,4%. De las 54 empresas con plantillas desde 250 trabajadores y con su actividad principal en Asturias se han bonificado por la formación de sus trabajadores en 2014 y se detectó que respecto a 2013 había 6 grandes empresas asturianas menos en la formación bonificada: -10,3%.

En este contexto las grandes empresas representan el 0,2% de las empresas con asalariados inscritas en la Seguridad Social y el 0,4% de las empresas formadoras situándose la tasa de empresas formadoras de este segmento empresarial en el 83,9% donde el 45,4% de los participantes formados, 29.890, pertenecen a este segmento empresarial. Según el Anuario de la Economía Asturiana 2014, en la tabla 6.2, se recogen las empresas con más de 200 trabajadores en plantilla y el dato en euros, según ingresos por ventas. Atendiendo a los datos presentados la gran empresa formadora en Asturias se encuentra distribuida en los cinco sectores de actividad, como se recoge en la tabla. Destacando el sector Industria por ser el que mayor cantidad de grane empresa



formadora registra, seguido de otros servicios. El sector de hostelería es el que menos grandes empresas formadoras registra en el Principado, esto coincide con el hecho de que es el que también recoge el mayor número de micropyme y pequeña empresa.

| Empresas | ventas (€) | empleo |
|---|---------------|--------|
| ARCELORMITTAL ESPAÑA, S.A | 2.371.595.000 | 6.578 |
| ALIMERKA,SA | 551.637.000 | 5.611 |
| LACERA SERVICIOS Y MANTENIMIENTO SA | 43.540.775,05 | 3.100 |
| DAORJE SL | 92.182.000 | 1.817 |
| HULLERAS DEL NORTE SA | 111.361.000 | 1.500 |
| CORPORACION ALIMENTARIA PEÑASANTA | 677.698.000 | 1.400 |
| HIJOS DE LUIS RODRIGUEZ, SA | 137.533.000 | 1.150 |
| IMASA INGENIERIA Y PROYECTOS, SA | 111.353.207,4 | 1.000 |
| ASTURIANA DE ZINC | 853.580.000 | 988 |
| DUPONT ASTURIAS SL | 121.021.000 | 800 |
| INSTITUTO MINUSVALIDO ASTUR, SA LABORAL | 4.978.433,29 | 700 |
| JULIAN RUS CARIBAÑO SL | 44.577.269 | 657 |
| EMPRESA MUNICIPAL DE SERVICIOS DE MEDIAMBIENTE URBANO DE GIJON SA | 33.821.224,73 | 654 |
| CEMENTOS TUDELA VEGUIN,SA | 165.766.000 | 646 |
| LINPAC PACKAGING PRAVIA SA | 81.048.000 | 600 |
| SISTEMAS AVANZADOS DE TECNOLOGIA, SA | 54.090.099 | 600 |
| DF OPERACIONES Y MONTAJES SA | 62.059.000 | 579 |
| TSK ELECTRONICA Y ELECTRICIDAD, SA | 307.154.522 | 550 |
| GRUPO DANIEL ALONSO, SL | 149.005.852 | 547 |
| GAM SERVICIOS DE MAQUINARIA SLU | 90.210.000 | 523 |
| INDUSTRIAS LACTEAS ASTURIANAS | 299.786.995 | 500 |
| ITMA SL | 11.629.722 | 500 |
| TRANSINSA SOCIEDAD LIMITADA | 20.003.657,52 | 465 |
| HIDROELECTRICA DEL CANTABRICO | 1.733.083.000 | 450 |
| CAJA RURAL DE ASTURIAS | 136.723.000 | 404 |
| INGENIERIA Y DISEÑO EUROPEO SA | 69.977.000 | 400 |
| DURO FELGUERA,SA | 331.026.000 | 389 |
| HIDROCANTABRICO DISTRIBUCION ELECTRICA, SA | 162.488.000 | 362 |
| KINBAURI ESPAÑA SL | 77.935.000 | 346 |
| ALIMENTOS EL ARCO SA | 46.332.562 | 340 |
| THYSSENKRUPP NORTE SA | 40.889.858 | 302 |
| MOREDA RIVIERE TREFILERIAS | 118.602.000 | 300 |
| AUTOMOVILES LUARCA SA | 27.180.997,46 | 300 |
| HIERROS Y APLANACIONES SA | 110.122.000 | 283 |
| CELULOSAS DE ASTURIAS | 291.038.000 | 274 |
| MEDICINA ASTURIANA, SA | 27.261.689,15 | 270 |
| THYSSENKRUPP AIRPORT SERVICES SL | 25.829.806,73 | 267 |

Tabla 6.13. Grandes empresas en Asturias: ventas y empleo. FUENTE: Anuario de la economía asturiana 2014. Elaboración propia.



El sector comercio y de la Construcción, son también sectores con muy escasa representación de grandes empresas formadora en el territorio.

| Sector (CNAE) | Total | De 250 a 499 | De 500 a 999 | De 1.000 a 4.999 | Más de 4.999 |
|---------------------|-----------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| Industria | 23 | 11 | 7 | 4 | 1 |
| Construcción | 4 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Comercio | 5 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Hostelería | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Otros servicios (*) | 20 | 9 | 7 | 3 | 0 |
| Total | 54 | 25 | 15 | 9 | 3 |

Tabla 6.14. Distribución sectorial empresas formadoras Gran Empresa Asturiana. Fuente: FTFE. Elaboración Propia.

(*)Otros servicios incluyen sectores como Sanidad, Educación, Intermediación financiera, Transporte, Comunicaciones.

En el año 2014, como se puede observar en la tabla, se han formado en la gran empresa asturiana un total de 29.890 trabajadores lo que supone el 45,3% de toda la formación bonificada ejecutada en Asturias; (el 27,9% de horas sobre el total de horas realizadas en el territorio a cargo de las bonificaciones) con un total de 497.605 horas realizadas y una duración media por participante de la formación de 17,3 horas.

De estos participantes 17.131 han sido hombres (57,3%) y 12.759 han sido mujeres (42,6%). Estos datos respecto a los datos totales de las empresas formadoras asturianas, independientemente del tamaño, supone que el 26% de los hombres y el 19,4% de las mujeres formados/as a cargo del sistema de bonificaciones pertenecen a la gran empresa.

| Tamaño de la empresa | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|----------------------|------------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|
| De 250 a 499 | 3.671 | 5,6 | 72.531 | 4,1 | 19,8 |
| De 500 a 999 | 4.878 | 7,4 | 83.962 | 4,7 | 17,2 |
| De 1.000 a 4.999 | 9.037 | 13,7 | 165.775 | 9,3 | 18,3 |
| Más de 4.999 | 12.304 | 18,7 | 175.337 | 9,8 | 14,3 |
| Totales | 29.890 | 45,3 | 497.605 | 27,9 | 17,3 |
| De 250 a 499 | 2.490 | 3,8 | 44.300 | 2,5 | 17,8 |
| De 500 a 999 | 3.503 | 5,3 | 58.841 | 3,3 | 16,8 |
| De 1.000 a 4.999 | 5.388 | 8,2 | 101.921 | 5,7 | 18,9 |
| Más de 4.999 | 5.750 | 8,7 | 85.641 | 4,8 | 14,9 |
| Total hombres | 17.131 | 26,0 | 290.703 | 16,3 | 17,0 |
| De 250 a 499 | 1.181 | 1,8 | 28.231 | 1,6 | 23,9 |
| De 500 a 999 | 1.375 | 2,1 | 25.121 | 1,4 | 18,3 |
| De 1.000 a 4.999 | 3.649 | 5,5 | 63.854 | 3,6 | 17,5 |
| Más de 4.999 | 6.554 | 9,9 | 89.696 | 5,0 | 13,7 |
| Total mujeres | 12.759 | 19,4 | 206.902 | 11,6 | 18,0 |

Tabla 6.15. Participantes formados en la Gran Empresa Asturiana. Fuente: FTFE. Elaboración Propia.



6

Como ya vimos, el sistema de bonificaciones a las empresas está regulado en nuestro país desde el año 2004. En el caso de Asturias, que es el territorio investigado, la evolución de la utilización del crédito de formación por parte de la gran empresa asturiana ha sido más o menos constante, bajando ligeramente en los últimos años, debido sin duda a la crisis económica. Como se puede observar en la tabla, en el año 2014 la Gran empresa formadora asturiana dispuso de 2.647.704, 28 millones de euros de crédito, formando a 23.478 trabajadores e invirtiendo en esta formación un total de 399.352 horas. En estos últimos diez años, la gran empresa ha dispuesto de 28.001837,33 millones de euros para la formación de sus plantillas, formándose un total de 193.344 trabajadores e invirtiendo 4.276.519 millones de horas para formarse.

| Año | Empresas Formadoras | Crédito dispuesto | Participantes formados | Horas de formación |
|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| 2014 | 52 | 2.647.704,98 | 23.478 | 399.352 |
| 2013 | 58 | 2.831.530,95 | 28.352 | 484.550 |
| 2012 | 60 | 3.090.790,35 | 30.544 | 522.569 |
| 2011 | 53 | 2.554.732,65 | 15.475 | 410.925 |
| 2010 | 62 | 3.259.677,52 | 25.783 | 465.025 |
| 2009 | 67 | 3.089.975,45 | 19.038 | 501.104 |
| 2008 | 66 | 3.220.831,72 | 15.897 | 433.916 |
| 2007 | 51 | 2.499.639,83 | 12.494 | 352.835 |
| 2006 | 45 | 2.107.136,29 | 9.606 | 299.184 |
| 2005 | 40 | 1.458.557,69 | 7.319 | 222.657 |
| 2004 | 31 | 1.241.259,90 | 5.358 | 184.402 |
| TOTALES | | 28.001.837,33 | 193.344 | 4.276.519 |

Tabla 6.16. Histórico de empresas formadoras en Asturias: Crédito dispuesto, participantes formados y horas de formación. Fuente: Fundación Tripartita. Elaboración propia

Otra de las cuestiones que también se consideró a la hora de establecer la población es la gestión de la formación, según los datos de la Fundación Tripartita que se recogen en la tabla, el 61,3% de la gran empresa formadora asturiana firma convenios de agrupación con otras entidades para que le gestione la formación, solamente un 11,5% realiza la gestión ella misma como empresa bonificada y un 26,9% utiliza un



sistema mixto, es decir, gestiona su propia formación pero también utiliza otras entidades para la ejecución y gestión de parte de su formación.

| POBLACIÓN | |
|--|------------|
| GRAN EMPRESA ASTURIANA FORMADORA. GESTIÓN DE LA FORMACIÓN | |
| Formación Agrupada | 32 (61,3%) |
| Formación Propia | 6 (11,5%) |
| Formación Mixta | 14 (26,9%) |
| Total | 52 |

Tabla 6.17. Población de grandes empresas que gestionan la formación en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

La población de la gran empresa en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias quedó así establecida en 52 empresas.

El trabajo de campo se realizó durante el primer trimestre del año 2014, con la información que reunió a través de entrevistas estructuradas. A todos y a todas las responsables de la formación de la gran empresa de Asturias se las invitó a participar en la investigación a través de un cuestionario.

De la población establecida accedieron a colaborar en un principio 48 empresas con las que asumimos el compromiso expreso de confidencialidad. No todas las personas que se comprometieron enviaron los cuestionarios cumplimentados ni accedieron a que se les hiciese una entrevista en profundidad. Al final, la muestra quedó establecida en el 55,75 % de la población objeto de estudio ya que fueron 32 cuestionarios los que fueron cumplimentados correctamente y 32 las entrevistas en profundidad que se realizaron

En la investigación también se invitó a participar a otros profesionales ya que una vez analizados los datos y establecidas unas conclusiones provisionales se pudieron realizar dos grupos de discusión compuestos por 9 personas. En cada uno de estos grupos participo la doctoranda como coordinadora y los 2 directores de la tesis así como 4 profesionales que gestionan la formación en grandes empresas, 4 profesionales que imparten cursos de formación y 4 agentes sociales. También se realizaron 2 reuniones Formales en las que participaron 7 agentes sociales que eran Representantes Legales de



6

los Trabajadores (RLT) en las empresas de la región y sus aportaciones nos fueron muy útiles para conocer la opinión de este colectivo sobre el contexto general de la formación, la planificación y su papel como gestores de la formación.

Por lo tanto, para una población de 52 empresas se han pasado 32 cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas a los gestores responsables de la formación en la empresa, se han realizado 32 entrevistas en profundidad al mismo colectivo, se han desarrollado dos grupos de discusión en el que han participado 15 profesionales (1 responsable de la Fundación Tripartita en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, 2 profesores de la Universidad de Oviedo, 4 agentes sociales que ejercen o han ejercido la tarea de Representación Legal de los Trabajadores en las empresas, 4 gestores de la formación en grandes empresas y 4 formadores con amplia experiencia impartiendo cursos de formación) y 2 reuniones con 14 profesionales que son Representantes Legales de los trabajadores, la doctoranda coordinó las 2 reuniones con 7 profesionales en cada una de ellas.

Decir por último, que no se han incluido en los anexos por su volumen pero principalmente para preservar la identidad de las profesionales participantes y de las organizaciones en las que trabajan. En cualquier caso se incluyen en el texto de la investigación más de un centenar de segmentos de significado para ilustrar fielmente las percepciones de los profesionales participantes y desde las que se ratifican nuestras argumentaciones.



| INSTRUMENTO | CUESTIONARIO | | |
|--------------------------|---|----------------|------|
| POBLACIÓN | Grandes Empresas del Principado de Asturias - 52 | | |
| MUESTRA (Participantes) | 32 Responsables / Directores de RRHH | | |
| PARTICIPANTES FINALES | 204 profesores y directores | | |
| PROCEDIMIENTO MUESTRAL | Muestreo estratificado | | |
| ERRORES MUESTRALES | 5,5 % al 95% | | |
| FIABILIDAD | Alfa | ,981 | |
| | Alfa de Cronbach | Parte 1: | ,912 |
| | | Parte 2: | ,902 |
| | | Elementos: | 155 |
| | Correlación entre formas | ,908 | |
| | Coeficiente Spearman - Brown | Longitud igual | ,905 |
| Longitud desigual | | ,905 | |
| Dos mitades de Guttman | ,905 | | |
| VALIDEZ | Valoración de 5 expertos en tres ocasiones | | |
| NIVEL DE CONFIANZA | 95%; Z=1,96; p=q=0,5 | | |
| TRATAMIENTO DE LOS DATOS | Base de datos de los cuestionarios con SPSS 19.0 | | |
| TRABAJO DE CAMPO | Primer trimestre de 2014 | | |
| INSTRUMENTO | ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD | | |
| POBLACIÓN | Grandes Empresas del Principado de Asturias 52 | | |
| MUESTRA (Participantes) | 32 Entrevistas: Responsables / Directores de RRHH | | |
| VALIDEZ | Juicio de Expertos | | |
| TRATAMIENTO DE DATOS | AQUAD 6.0 – Excel – Word (segmentos de significado) | | |
| TRABAJO DE CAMPO | Primer semestre de 2014. | | |
| INSTRUMENTO | GRUPO DE DISCUSIÓN | | |
| MUESTRA (Participantes) | 2 grupos de discusión compuestos por 7 personas (2 profesores universidad; 2 profesionales gestores de formación en gran empresa; 2 profesionales que imparten cursos formación; 2 agentes sociales – 1 coordinadora). Total: 15 personas en los dos grupos | | |
| VALIDEZ | Juicio de Expertos | | |
| TRATAMIENTO DE DATOS | AQUAD 6.0 – Excel – Word (segmentos de significado) | | |
| TRABAJO DE CAMPO | Tercer y cuarto trimestre de 2014 | | |
| INSTRUMENTO | REUNIONES FORMALES ESTRUCTURADAS | | |
| MUESTRA (Participantes) | 2 reuniones – 8 agentes sociales (RLT) cada reunión y 1 coordinadora Total: 18 participantes | | |
| VALIDEZ | Juicio de Expertos | | |
| TRATAMIENTO DE DATOS | AQUAD 6.0 – Excel – Word (segmentos de significado) | | |
| TRABAJO DE CAMPO | Tercer trimestre de 2014 | | |

Tabla 6.18. Ficha técnica de la investigación



6.4. INSTRUMENTOS

El cuestionario y la entrevista en profundidad han sido las dos herramientas utilizadas para conocer la opinión de los profesionales encargados de gestionar la formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El tercer instrumento utilizado ha sido el grupo de discusión si bien, en este caso su uso se ha orientado a reflexionar y debatir sobre los resultados que se habían obtenido. En los tres casos el objetivo fue siempre la obtención de conocimiento relevante que nos permitiese verificar o rechazar nuestras hipótesis de base.

Entre las razones que han apoyado la utilización del cuestionario de opinión cabe destacar su capacidad para hacer extensiva la investigación a la mayor parte de la población, además se adecuaba al objeto de nuestra investigación y preservaba la identidad de los profesionales. Estos instrumentos también permiten la obtención de información sobre una amplia gama de situaciones simultáneamente que pudiesen ser clasificadas y analizadas científicamente así como su mayor adecuación a las posibilidades personales, profesionales y materiales de la investigadora.

La entrevista se ha utilizado como un complemento fundamental de los cuestionarios, en particular, y de la investigación, en general, dado que enriquece la perspectiva de análisis al incorporar otros referentes más vinculados a los puntos de vista singulares, a las interpretaciones y a las emociones. También permite apoyar o refutar los datos cuantitativos y se conocen directamente las posibilidades y problemáticas que se producen en cada entorno concreto y permite. Para no enmascarar el objetivo de la investigación siempre se ha procurado obtener respuestas personales, no sugeridas, veraces y ajustadas a la realidad situacional de las personas entrevistadas.

Con los grupos de investigación, como técnica de investigación cualitativa, hemos querido recoger las opiniones de profesionales relacionadas con la formación en diferentes ámbitos -sindicales, académicos, formativos y empresariales-. Este instrumento al basarse en el diálogo y la conversación nos han permitido contrastar, debatir e interpretar la información proporcionada por los cuestionarios y las entrevistas. Los componentes que han participado en los dos grupos se han variado porque la forma de pensar siempre puede ser modificada por múltiples variadas caso de la edad, el



género o la experiencia de ahí que se tuvieran en cuenta estas cuestiones en su configuración.

Tanto en el cuestionario como en la entrevista y los grupos de discusión se ha tenido un especial cuidado con los elementos accesorios como fueron los contactos previos para explicar el objeto y motivos de la investigación, el reparto de materiales, las instrucciones que se les proporcionaban, el tiempo de dedicación, los espacios, las personas con las que iban a interactuar o los procedimientos que se iban a utilizar en las diferentes situaciones.

Cuestionarios

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se confeccionaron cuatro cuestionarios (Anexo I, II, III y IV) con el mismo procedimiento metodológico y contenido, en los que se modificaron, se ampliaron o se eliminaron ítems en función de que se dirigieran a la persona encargada de gestionar la formación, de ser un agente social, de haber participado en un curso de formación de oferta o de demanda. El listado de ítems se redactó hasta darles la formulación apropiada y se agruparon en 9 dimensiones mientras que el análisis factorial nos permitió realizar una reducción del mismo. Al final y una vez que cumplieron todos los requisitos se elaboraron cuatro escalas de valoración que fueron inscritas en el registro de propiedad intelectual como:

- **E-GEFOREM – D (Versión Dirección).** Escala de GESTión de la FORMación en la Empresa (Anexo I)
- **E-GEFOREM - RTL (Versión Representación Legal de los Trabajadores).** Escala de GESTión de la FORMación en la Empresa (Anexo II)
- **E-GEFOREM- PTE - FO (Versión Participante).** Escala de GESTión de la FORMación de Oferta en la empresa. Participante en Curso de Formación de Oferta (Anexo III).
- **E-FORDEM – PTE – FD (Versión Participante).** Escala de FORMación de DEM en la empresa. Participante en cursos de Formación de Demanda (Anexo IV).



De las escalas que se construyeron inicialmente para esta investigación únicamente se utilizó la primera dada la imposibilidad personal y material de gestionarlas de ahí que se decidió abordar la gestión de la formación en la gran empresa. En cualquier caso, el resto de escalas serán usadas en futuras investigaciones para profundizar sobre esta temática. La Escala de GESTIÓN de la FORMación en la Empresa (**E-GEFOREM-D**) quedó conformado por 175 ítems y cuatro preguntas abiertas que se distribuyeron en 11 dimensiones.

Para la validación de los cuestionarios se hicieron dos revisiones por 4 investigadores cada una de ellas. Estos especialistas pertenecen a las universidades de Oviedo, León, Cantabria y Sevilla y con sus aportaciones se depuró la formulación de cada ítem, así como su inclusión o rechazo en el cuestionario final. Estos profesionales también colaboraron en la elaboración del contenido de las entrevistas y de los grupos de discusión.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, se aplicó el coeficiente de fiabilidad de alpha de Cronbach, basado en la consistencia interna del cuestionario, o lo que es lo mismo la correlación interna de los ítems. Cuando el valor es cercano a 1 podemos decir que la estabilidad o consistencia de las puntuaciones es muy elevada. Para calcular dicha fiabilidad empleamos el programa SPSS en su versión 19. El alto valor de alfa de Cronbach (0,90), calculado para las variables de los principales bloques, lo que nos confirma la validez del cuestionario.

Entrevistas

Una vez realizados las cuestiones se elaboraron las entrevistas semiestructuradas. Los 10 grandes apartados en que se ha articulado esta herramienta hace referencia en unos casos a las dimensiones de los cuestionarios para clarificar los diferentes aspectos abordados mientras que, en otros, se amplía el marco de análisis a otros entornos que afectan y envuelven la cultura organizativa asociada a la formación en la gran empresa. Las preguntas básicas que orientan las entrevistas aluden a:

IDENTIFICACIÓN. Aquí se incluían datos situacionales, personales y sociolaborales de las personas entrevistadas y datos económicos de la empresa. A este respecto se tenía en cuenta el lugar de celebración, la fecha, el género, el cargo, la



experiencia laboral, el nivel de estudios, el sector de actividad, el ámbito territorial de la empresa, el tamaño, la bonificación y la existencia o no de representación legal de los trabajadores y trabajadoras.

CONTENIDO. Se establecieron diez preguntas generales en los que se ha profundizado en mayor o menor medida en función de los conocimientos de la persona entrevistada y su predisposición a tocar los contenidos que se le planteaban. El planteamiento inicial hace referencia a:

- *Pregunta 1. Podría comentar a grandes rasgos como es el contexto de formación de la empresa. A partir de su argumentación se incidía en la estrategia de recursos humanos, sobre la información que se proporcionaba a la plantilla, sobre la bonificación, sobre la conceptualización de la formación, las normas de calidad, sobre los beneficios de la formación y sobre la importancia que se le concede a la formación en la empresa por parte de los diferentes colectivos implicados.*
- *Pregunta 2. Podría comentar a grandes rasgos cómo se desarrolla la planificación de la formación de la empresa. Aquí también se tenía en cuenta la importancia que se le concede a la planificación, quién la lleva a cabo y en base a qué referentes se hace el diagnóstico y se desarrolla*
- *Pregunta 3. Podría comentar a grandes rasgos quién debe gestionar la formación en la gran empresa y qué competencias debe tener el encargado de desarrollarla. Aquí se hace referencia acerca de quién debe gestionar la formación y que competencias debe tener el gestor en cuanto a costes, normativa, planificación, diseño, aplicaciones telemáticas, cultura empresarial y procesos de cambio.*
- *Pregunta 4. Podría comentar a grandes rasgos aspectos relacionados con las modalidades, tiempos, metodologías contenidos y espacios que se promueven para la formación en su empresa. Aquí se van abordando los aspectos comentados progresivamente en base a las argumentaciones que va desarrollando la persona entrevistada.*
- *Pregunta 5. Podría comentar qué competencias debería de tener el profesional encargado de impartir el Plan de Formación. Aquí se le invita a posicionarse sobre aquella competencia que más valora en estos profesionales.*
- *Pregunta 6. Podría comentar los sistemas de control de la formación que utilizan y sí valoran el impacto de la formación. Aquí se van incorporando preguntas*



asociadas a quién hace la evaluación, cuándo se hace, qué se evalúa y cómo se determina el impacto.

- *Pregunta 7. Podría hacerme algún comentario sobre el grado de satisfacción con la formación en su empresa. Aquí se incluyen otras subpreguntas relacionadas con la información, la planificación, las modalidades, las metodologías, los tiempos, los espacios, los profesionales que la imparten así como su grado de satisfacción y el de los demás agentes implicados.*
- *Pregunta 8. Podría hacerme algún comentario sobre el grado de eficacia con la formación en su empresa. Aquí las subpreguntas se orientan en la misma dirección que las anteriores focalizando en este caso la atención sobre la eficacia.*
- *Pregunta 9. Podría comentar por último qué importancia le concede a la formación en la empresa desde una perspectiva general y desde su experiencia. Aquí las subpreguntas se orientan también del mismo modo que las dos anteriores ya que incorpora los elementos básicos de un Plan de Formación.*

Grupos de discusión

En este caso se informa previamente a las personas que van a participar sobre los grandes ámbitos sobre los que van a versar el debate, el tiempo de duración, los profesionales con los que van a interactuar, el objetivo de la investigación y si les importa que se graben sus intervenciones. Al principio de la reunión la coordinadora del grupo establece el procedimiento a seguir:

- a. Breve lectura de los resultados de cada apartado y da un turno de palabra de unos dos minutos para que cada persona exprese su punto de vista. Posteriormente se dan turnos para comentar y replicar durante unos quince minutos y se pasa al siguiente punto.
- b. Los ámbitos en los que se subdividen las intervenciones se agrupan del siguiente modo:
 - Temática I. *Contexto y planificación de la formación.*
 - Temática II. *Competencias de los profesionales que gestionan e imparten formación*
 - Temática III. *Modalidades, tiempos, metodologías, contenidos, espacios y control de la formación.*
 - Temática IV. *Satisfacción y eficacia de la formación.*



- Temática V. *Perspectivas de futuro sobre la formación.*
- Temática VI. *Turno abierto de cierre.*

El tiempo de duración de cada grupo de discusión fue de unas tres horas aproximadamente. Los profesionales que han participado en los dos grupos de discusión han sido la doctorando y sus directores de tesis y los profesionales que han participado una vez en cada grupo han sido cuatro responsables de la gestión de los recursos humanos de cuatro grandes empresas, cuatro formadores con amplia experiencia impartiendo cursos de formación, más de diez años, y cuatro agentes sociales.

6.5. FASES DEL ESTUDIO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló a través de un proceso sistemático del que se recogen sus aspectos fundamentales en los siguientes apartados.

a) Primera fase

En un primer momento se distribuyeron los cuestionarios de opinión entre las grandes empresas de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias utilizando el procedimiento siguiente:

- Se concertaba una cita con los responsables de del Departamento de Recursos Humanos de las grandes empresas, bien personalmente, por teléfono o por correo electrónico, para indicarle que su empresa había sido seleccionado para el desarrollo de una investigación y que queríamos informarle sobre la misma para comentar las condiciones en que iba a desarrollarse y para conocer su postura al respecto.
- En el caso de que se informase favorablemente sobre la posibilidad realizar la investigación se acordaba una reunión en la que se le indicaban las líneas generales de la investigación, el uso que se le iba a dar a la información obtenida y nos comprometíamos enviarle un breve resumen con las conclusiones principales una vez que estuviese terminada.
- Obtenida su conformidad se le entregaba el cuestionario, en papel y en formato Word, la hoja de instrucciones, un sobre cuando la iban a enviar por correo y los



sellos de franqueo correspondientes con el objeto de facilitar, en la medida de lo posible, su cumplimentación y devolución.

- Se le indicaban la fecha máxima de cumplimentación.
- Para evitar suspicacias que pudiesen incidir negativamente se garantizaba el anonimato de la procedencia de los reenvíos puesto que únicamente las variables de identificación nos permitían conocer la zona geográfica, el tipo de empresa, sus características y aspectos administrativos, nunca su nombre particular.

b) Segunda fase

La siguiente etapa, de naturaleza cualitativa, se desarrolló a través de entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de completar la información aportada por los cuestionarios. Los pasos seguidos fueron:

- Contactar telefónicamente, por correo electrónico o personalmente con los responsables de la formación de las empresas que habían querido colaborar en la cumplimentación de los cuestionarios.
- Reestablecido el contacto se explicaba personalmente el de la entrevista dentro de la metodología de investigación, se le entregaba un sobre con el contenido general que se iban a abordar y se quedaba un día y una hora concreta para su realización.
- Las entrevistas se han realizado en múltiples lugares puesto que siempre hemos estado a disposición de las personas entrevistadas así se han realizado en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación o en las empresas.
- Se ha seguido la misma dinámica con todas las personas entrevistadas profundizando en aquellos aspectos donde se detectaba una mayor predisposición.
- El hecho de que todas las entrevistas llevan el mismo encabezamiento y un guion es una estrategia válida puesto que facilita a l entrevistadora reorientar la conversación cuando se produce una excesiva dispersión de las respuestas.

Debe destacarse la buena predisposición de las personas entrevistadas ya que además de informarnos sobre la formación en sus empresas han hecho referencias a la situación de la formación y nos han permitido establecer un sistema de relaciones interinstitucionales muy interesante.



La segunda fase supuso un trabajo complejo y laborioso al tener que realizar desplazamientos por toda la geografía asturiana, ajustar las citas a los horarios del entrevistador y del entrevistado, transcribirlas y el posterior gestionar la información obtenida.

A pesar del empeño que se ha puesto nuestras previsiones no siempre se han cumplido porque cualquiera que haya realizado entrevistas sabe las dificultades que existen para que las personas se presten a grabar sus opiniones de ahí que se tomasen notas durante y nada más finalizar las entrevistas. A manera de comentario diremos que la propia evolución de la investigación no sólo ha permitido recoger la información prevista inicialmente sino que ha posibilitado el profundizar sobre aspectos que fueron apareciendo dado el amplio margen de libertad que se dejaba a los entrevistados para expresar sus opiniones y experiencias sobre un tema tan complejo como es la formación en la empresa.

c) Tercera fase

La siguiente etapa, también, se desarrolló a través de los grupos de discusión y en dos reuniones con representantes legales de los trabajadores (RLT), con la finalidad de completar la información aportada por los cuestionarios y las entrevistas a través de la reflexión y el debate en grupo. Los pasos seguidos fueron:

- Contactar telefónicamente, por correo electrónico o personalmente con los responsables de formación, con los representantes sociales y con los formadores. En este caso hay que indicar sólo cuatro responsables de la formación manifestaron su disposición a participar en los grupos de discusión, se contactó con los sindicatos más representativos y no tuvieron inconveniente en colaborar, por último nos pusimos en contacto con profesionales que imparten cursos de formación a los que ya conocíamos previamente por lo que también participaron sin ningún problema.
- Al igual que con los cuestionarios y las entrevistas se les explicó previa y personalmente el funcionamiento de los grupos de discusión, el procedimiento que se iba a seguir y se acordaron las fechas más idóneas para todas las personas implicadas.
- Los grupos de discusión se realizaron en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación



- La duración de las sesiones ha sido de unas tres horas aproximadamente aunque se siguieron comentando cuestiones asociadas a la investigación en las reuniones informales que se mantuvieron posteriormente.
- Los grupos de discusión se han grabado y se ha garantizado el anonimato de las intervenciones de todos los participantes.

Al igual que con las entrevistas ha sido muy laboriosa la transcripción, codificación y catalogación de la información aportada por los grupos de discusión y en las reuniones informales pero también hay que decir que ha sido muy enriquecedora y clarificadora.

6.6. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los cuestionarios, las entrevistas, los grupos de discusión y las reuniones nos han aportado información de naturaleza diferente que si bien es complementaria requiere un tratamiento diferenciado con programas específicos en cada caso. El proceso seguido para abordar los datos cuantitativos aportados por los cuestionarios recibidos ha sido el siguiente:

- *Recepción de los cuestionarios y revisión de su contenido.* En esta fase se eliminaron todos aquellos que no cumplían los requisitos establecidos y se elaboró una base de datos para las preguntas cerradas.
- *Categorización de las respuestas abiertas.* Este proceso ha sido muy laborioso ya que se hizo un tratamiento sistemático de los comentarios realizados para reducir la variabilidad de las respuestas y hacer posible su análisis estadístico. Este planteamiento se ha seguido en todos los casos en que el número de respuestas era significativo en otras ocasiones se hizo una selección de los segmentos de significado más relevantes identificándolos con los indicadores establecidos para ello y considerándolos en la análisis cualitativo.
- *Elaboración definitiva de la base de datos.* En esta fase se seleccionaron los datos, una vez codificados y procedimos a realizar la base de datos definitiva que posteriormente utilizamos para trabajar las distintas técnicas estadísticas. Para ello aplicamos el programa estadístico SPSS. Versión 19.
- *Análisis descriptivo básico y análisis de frecuencias.* Se hace un resumen de las



6

características de la población y de la muestra. En este caso se especifica el tipo de muestreo y el error muestral, se presentan las frecuencias y porcentajes de las variables de clasificación, se realiza un análisis descriptivo básico de la información recopilada a través del cuestionario calculando para cada ítem la media, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje.

- *Tablas de contingencia* para comparar la distribución de frecuencias de las variables (categóricas). Posteriormente se realiza un análisis Chi-cuadrado donde se cruzan los ítems con las variables de clasificación para estudiar la independencia o la potencial existencia de asociaciones significativas al nivel $\alpha = 0.05$.

- *Análisis de diferencia de medias* para evaluar el grado de asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una variable categórica (diferencia a los individuos en grupos, tantos como categoría tiene dicha variable).

- *Análisis factorial (bloques de preguntas)*. Esta es una técnica de reducción de datos que permite encontrar grupos homogéneos de variables (factores) a partir de un conjunto numeroso de variables (ítems o preguntas en nuestro caso), estos factores facilitan la interpretación de la información obtenida en los distintos ítems y se combinan linealmente para formar los factores. El análisis factorial consta fundamentalmente de cuatro fases: el cálculo de una matriz donde se expresa la variabilidad conjunta de todas las variables; la extracción del número óptimo de factores (componentes principales); la rotación Varimax. Para obtener las soluciones factoriales que contienen las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores.

La información cualitativa obtenida de las entrevistas estructuradas personales y las discusiones de grupo se analizó y gestionó con el software AQUAD 6.0, con Word y Excell. El análisis de contenido sigue los procedimientos estándar planteados por sus autores (Huber, 2004; Huber et al., 2002) incorporando una metodología propia de la que ya se hemos contrastado su eficacia en otras investigaciones (Álvarez-Arregui, 2002; Álvarez-Arregui, 2004; Álvarez-Arregui, 2007; Álvarez-Arregui y Ramón Pérez, 2010; Álvarez-Arregui y Ramón Pérez, 2011; Grossi San Pedro, 2012; Pérez Bustamante-Ilander, Teresa Vega y Álvarez-Arregui, 2015; Álvarez-Arregui y Rodríguez Martín, 2015):

- *Transcripción de las entrevistas y de los grupos de discusión.*



- *Clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas.*
- *Búsqueda de palabras clave con el énfasis en empresa y formación.*
- *Codificación de segmentos de significado a partir de las palabras clave.*
- *Identificación de los segmentos de significado en base a sus referencias específicas.*
- *Elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias.*
- *Conformación metacódigos para integrar los catálogos y establecer subcódigos o subsumirlos bajo un nuevo código supraordenado cuando ha sido preciso.*
- *Búsqueda de códigos secuenciales para la concurrencia sistemáticamente alrededor de determinadas argumentaciones.*

Los análisis se han orientado a reducir/agrupar información a través de búsqueda de palabras clave, elaboración de segmentos de significado identificables, catalogación, vinculación y cruces de códigos.

| SIGLAS | EXPLICACIÓN |
|--------------------------------|--|
| E, GD, C | Aporta información sobre el origen del segmento de significado E: Entrevista GD: Discusión en grupo C: Pregunta abierta de cuestionario |
| Número | Dígitos para identificar el segmento de significado (0001, 0023, 0135, 1234...) |
| H, M | Género de la persona H: Hombre M: Mujer |
| IN o SR o CO | Sector económico de la empresa IN: Industria SR: Servicio CO: Construcción |
| 1 o 2 o 3 o 4 | Se refiere a la edad de los encuestados 1: 25 a 35 años 2: 36 a 45 años 3: 46 a 55 años 4: más de 55 años de edad |
| RF o DIR o AG o PU o PF | Identifica el segmento de significado con el perfil profesional de la persona RF: Responsable de Formación DIR: Director/a de Recursos Humanos AG: Agente Social PU: Profesor Universidad PF: Profesional que imparte cursos Formación |
| Ejemplo | Entrevista 1, respondida por un hombre que es un gerente de la formación en el sector industrial y tiene una edad de 47 años. Se codificó como (I.1.M.IN.3) |

Tabla 6.19. Referencias utilizadas para la identificación básica de los comentarios de las entrevistas, preguntas abiertas de los cuestionarios, grupos de discusión y reuniones.



6

Dado el volumen de información manejada se han utilizado unas siglas específicas, ver tabla, que permiten especificar las aportaciones de las personas a través de los cuestionarios y de las entrevistas para identificarlos sin dificultad. Estas siglas se utilizaron para hacer la hacer la codificación a través del programa AQUAD y de los segmentos de significado se hizo una segunda codificación manual y con Word que es la que se presenta en la tesis doctoral con una codificación más detallada.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS





CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

| | |
|--|------------|
| Introducción | 275 |
| 7.1. Perfil de las muestra | 276 |
| 7.2. Contexto general de la Formación | 283 |
| 7.3. Planificación de la Formación | 296 |
| 7.4. Estrategia de la Formación | 301 |
| 7.5. Agentes de la Formación | 326 |
| 7.6. Competencias: Responsable de la Formación y Formador | 343 |
| 7.7. Contenidos, Metodologías, Tiempos y Espacios | 347 |
| 7.8. Ejecución de la Formación | 353 |
| 7.9. Evaluación de la Formación: | |
| Control, Satisfacción y Eficacia | 367 |
| 7.10. Perspectiva de Futuro | 376 |
| Reflexiones finales | 377 |



INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las informaciones cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (grabaciones y registros realizados en las entrevistas, los grupos de discusión y las reuniones) obtenidas una vez que se gestionaron los datos.

Los principales programas que se han utilizado han sido Excel (tratamiento estadístico y gráfico de los datos), SPSS (tratamiento estadístico y gráfico de datos) y AQUAD (tratamiento estadístico y de contenido de información transcrita).

La organización y gestión de la información obtenida no ha sido fácil dado el volumen de la misma de ahí que hayamos optado por presentarla siguiendo una secuencia sistemática y lógica donde se muestran de manera específica o complementaria los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa y cualitativa.

Aquí hay que explicar cómo se presentan los resultados conjugando en apartados específicos la emergencia de dimensiones con entidad propia como en el caso de la estrategia de formación y en el caso de los agentes y evaluación como dimensiones complementarias. La secuencia de apartados así como los resultados obtenidos en la investigación cualitativa y cuantitativa es el siguiente:

- Perfil de la muestra. Resultados cuantitativos de las variables independientes de los cuestionarios
- Contexto general de la Formación. Resultados cuantitativos y cualitativos de una dimensión del cuestionario y de dos reuniones mantenidas con Representantes Legales de los Trabajadores.
- Planificación de la Formación. Resultados cuantitativos de una dimensión del cuestionario.
- Estrategia de la Formación. Resultados cualitativos de las entrevistas y de los grupos de discusión.
- Agentes de la Formación. Resultados cualitativos de las entrevistas y de los grupos de discusión.
- Competencias: Responsable de la Formación y Formador. Resultados cuantitativos de dos dimensiones del cuestionario.



- Contenidos, Metodologías, Tiempos y Espacios. Resultados cuantitativos de una dimensión del cuestionario.
- Ejecución de la Formación. Resultados cualitativos de las entrevistas y de los grupos de discusión.
- Evaluación de la Formación: Control, Satisfacción y Eficacia. Resultados cuantitativos de tres dimensiones del cuestionario.
- Perspectiva de Futuro. Resultados cuantitativos de una dimensión del cuestionario.

7.1. PERFIL DE LAS MUESTRAS

Las personas que han respondido al cuestionario dirigido a directivos y responsables de formación de la gran empresa asturiana, el 54% han sido hombres y el 46% han sido mujeres como se puede observar en el gráfico 7.1. No siendo significativa la diferencia en función del género de los encuestados.

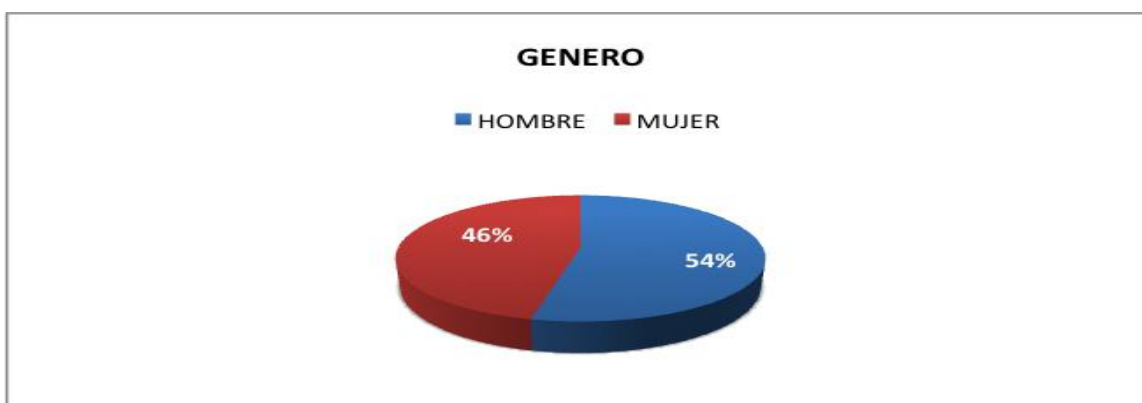


Gráfico 7.1. Perfil sociolaboral: Género

En cuanto a la edad el 4% de los encuestados tiene entre 36 y 45 años, siendo el grupo más representativo, seguido de aquellos que tienen de 46 a 55 años (32%). De 25 a 35 años suponen el 18% de los encuestados, mientras que son los mayores de 56 años (4%) los que recogen el porcentaje más bajo de encuestados. Así pues y como se ve en el gráfico 7.2, el mayor número de encuestados con responsabilidades en formación o cargos directivos en la gran empresa asturiana que definen y desarrollan la formación en la empresa tiene entre 36 y 55 años.

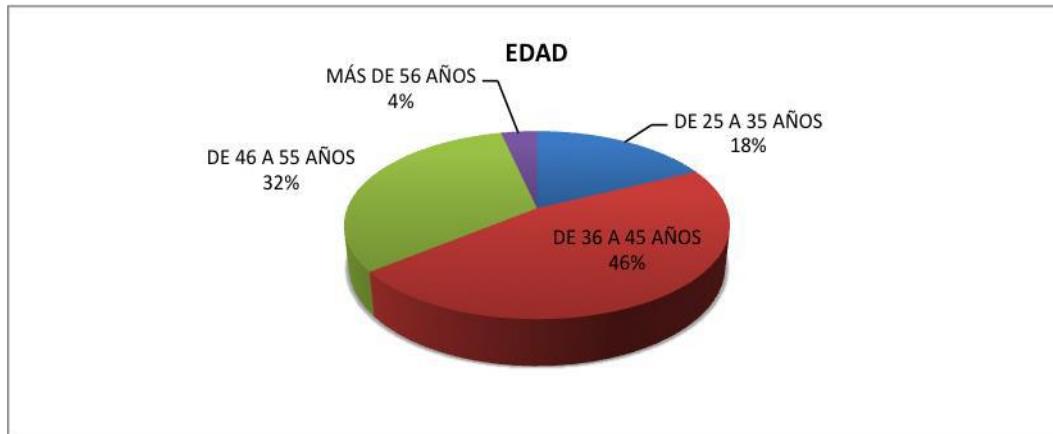


Gráfico 7.2. Perfil sociolaboral: Edad

En el gráfico 7.3, se puede observar que el 46,40% de los encuestados tiene entre 15 y 26 años de experiencia laboral, seguido del grupo de aquellos que tienen entre 5 y 15 años de experiencia laboral (35,70%), el menor porcentaje lo recogen aquellos que tienen más de 27 años de experiencia laboral (17,90%). Esta variable está, sin duda muy relacionada con la de grupo de edad.

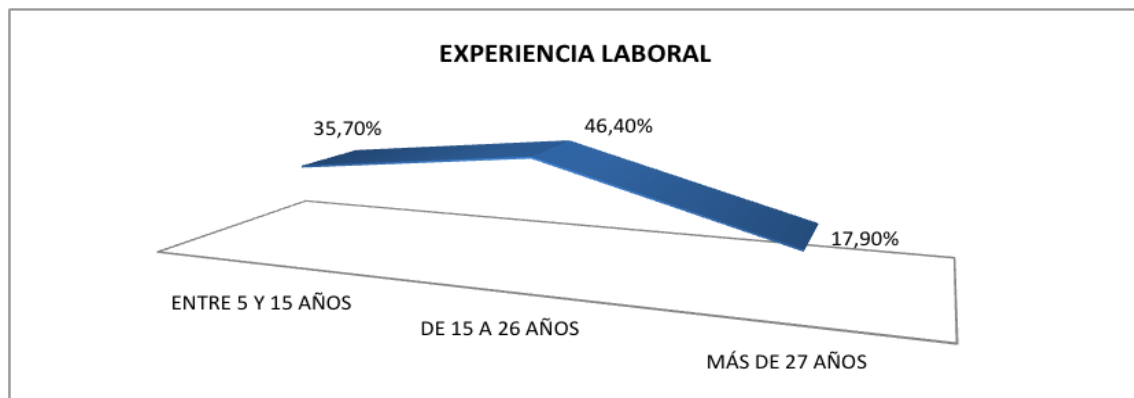


Gráfico 7.3. Perfil sociolaboral: Experiencia laboral

Otro dato que se ha recogido en los cuestionarios dirigidos a responsables de formación y directivos de empresa, es la experiencia laboral de éstos en la empresa en la que prestan sus servicios en la actualidad y el mayor porcentaje lo encontramos en aquellos que llevan más de 11 años trabajando en la empresa (59%), seguidos de los que llevan de 2 a 5 años (31%) y finalmente los que llevan en la empresa de 6 a 10 años (10%). Aunque, y como se recoge en el gráfico 7.4, la experiencia laboral en general en la empresa supera los 6 años.



Gráfico 7.4. Perfil sociolaboral: Experiencia laboral en la empresa

El siguiente dato tiene que ver con el nivel académico o nivel de estudios. El gráfico 7.5 nos indica que el 82% de los encuestados tiene estudios superiores universitarios de Licenciatura y el 11% de diplomatura, solamente un 7% tiene estudios de Formación profesional. Por lo tanto, los responsables y directivos vinculados a la toma de decisiones en el ámbito de la formación en la empresa en su mayoría tienen estudios universitarios.



Gráfico 7.5. Perfil sociolaboral: Nivel de estudios

Los cuestionarios se han pasado a responsables de formación y directivos de empresa del sector servicios (50%), del sector industria (46,40%) y del sector de la construcción (3,60%). Como se recoge en el gráfico 7.6. Siendo los sectores de actividad que actualmente se ven representados en el Principado de Asturias en porcentajes similares a los descritos.

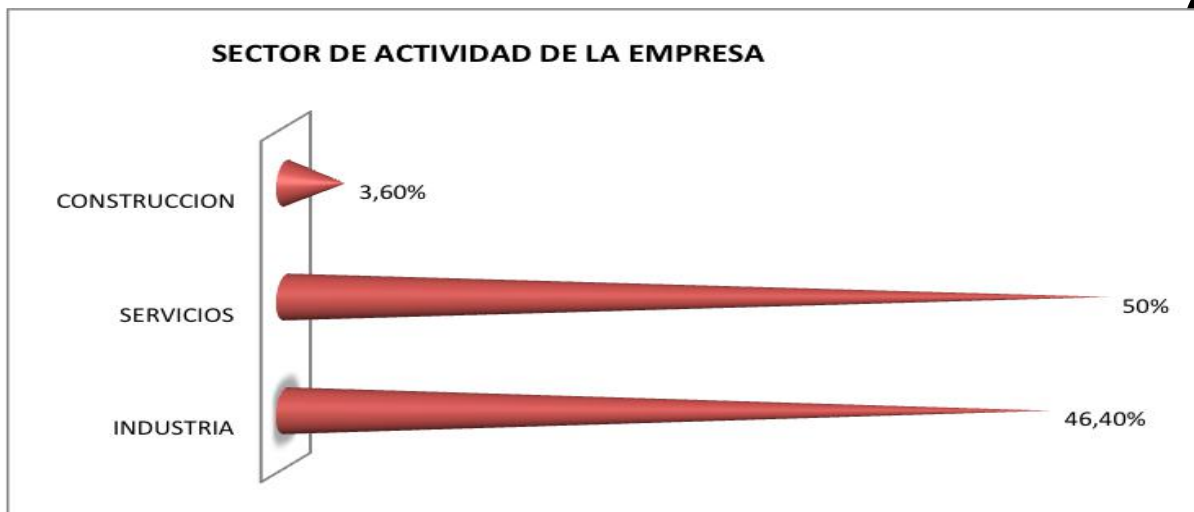


Gráfico 7.6. Perfil sociolaboral: Sector de actividad de la empresa

De las empresas encuestadas tiene un ámbito local en su actividad empresarial, el 3,60%, seguidas de aquellas con un ámbito de actuación provincial 10,70%. Un mayor porcentaje en relación con los anteriores lo tiene las empresas que desarrollan su actividad empresarial a nivel nacional y finalmente el 50% de las empresas encuestadas su ámbito de actuación es de tipo internacional. Todo esto se ve reflejado muy descriptivamente en el gráfico 7.7.

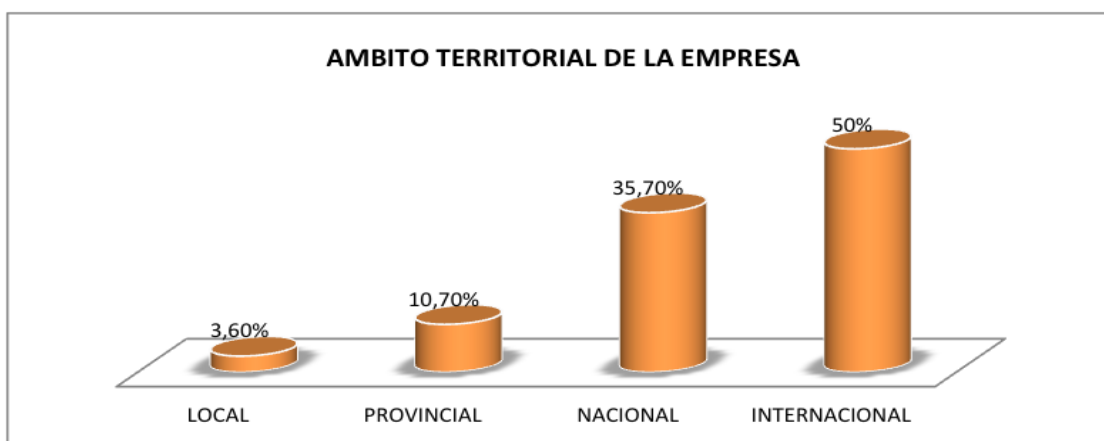


Gráfico 7.7. Perfil sociolaboral: Ámbito Territorial de la empresa



Todas las empresas encuestadas tiene un convenio colectivo de referencia que en el 57% de los casos es de tipo sectorial, y en el 43% restante las empresas disponen de convenio colectivo propio (figura 8). Este dato es interesante ya que en estos convenios es donde deberían de regularse todos aquellos aspectos que entran el ámbito de las relaciones laborales en la empresa, entre ellas, la formación. Una de las claves empresariales generadoras de valor basado en el capital humano. Donde representantes de la empresa y de los trabajadores deberían de recoger las bases y los acuerdos de formación. Orientadas a la producción y al clima laboral.

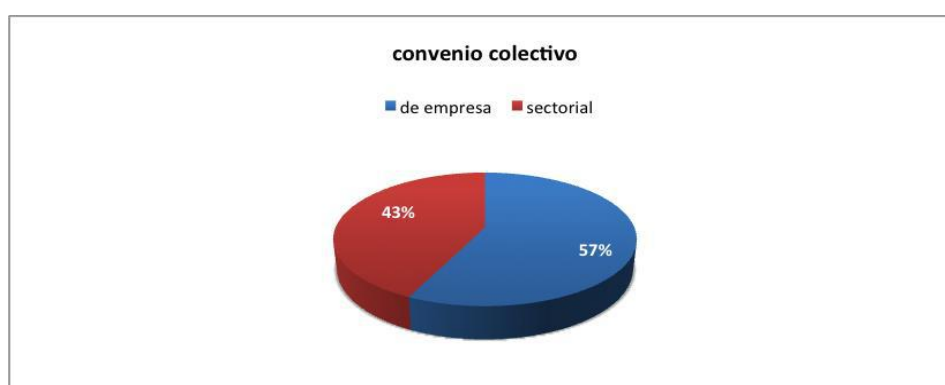


Gráfico 7.8. Perfil sociolaboral: Tipo de convenio colectivo

El 82% de las empresas encuestadas tiene Representación Legal de los Trabajadores (RLT). Solamente el 18% no disponen de RLT (figura 9). Este hecho está muy relacionado con lo comentado en el párrafo anterior en referencia a los convenios colectivos.

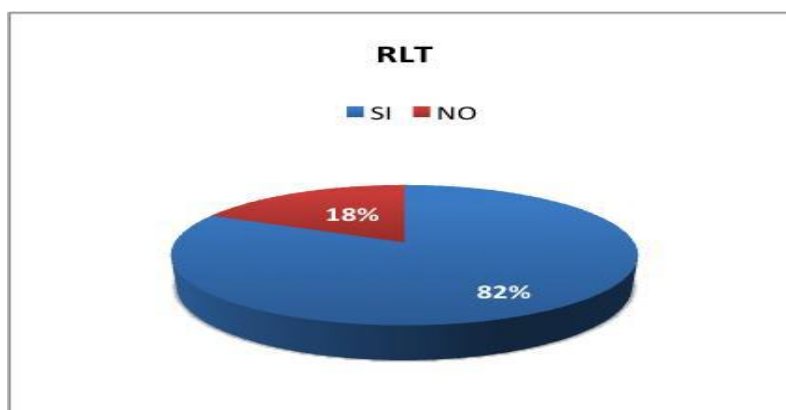


Gráfico 7.9. Perfil sociolaboral: Representación Legal de los Trabajadores



La Cuota de Formación Profesional es aquel porcentaje que las empresas aportan a la seguridad social en materia de formación profesional y que luego pueden volver a recuperar a través de los seguros sociales.

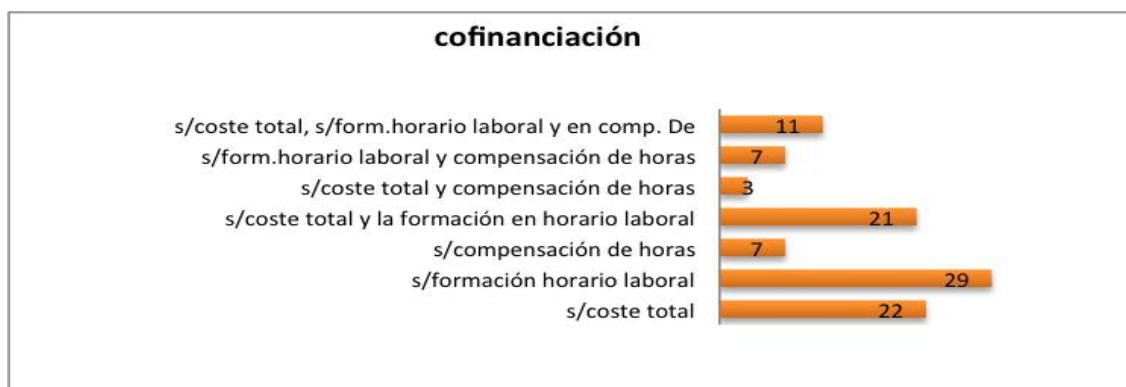


Gráfico 7.10. Perfil sociolaboral: Cofinanciación privada en la empresa.

En el caso de la gran empresa, ya hasta la normativa vigente en la actualidad, le corresponde el 50% de la cuota que aportan, para imputarlo a efectos de bonificación. Teniendo esto en cuenta la mayor parte de las empresas encuestadas (61%) aportan una cuota de más de 50.000 euros. Seguidas de las empresas que aportan de 10.001 a 50.000 euros como cuota de formación profesional (32%). Solamente un 7% aportan de 6.000 a 10.000 euros de cuota.

Como indicamos anteriormente, según la normativa vigente en el espacio temporal que nos ocupa, y en este caso la gran empresa, para poder bonificarse del 50% que le corresponde según su cuota, es necesario que haga una aportación privada que puede ir sobre el coste total de la formación, sobre la formación en horario laboral o en compensación de horas. O combinando estos tres conceptos, como se recoge en el gráfico 7.10. La mayor parte de las empresas, cofinancian la formación a través de la formación que imparten en horario laboral (29%) o sobre el coste total (22%) de la formación, que se refiere a aquella que ejecutan a lo largo de todo el ejercicio. Seguidas de aquellas que imputan la cofinanciación sobre el coste total y la formación en horario laboral (21%).

Como dato a destacar el 11% de las empresas encuestadas imputan los costes de cofinanciación sobre el coste total de la formación, la formación en horario laboral y la



7

compensación de horas. Tomando como referencia los datos descritos anteriormente podemos establecer que el perfil sociolaboral de los directivos y responsables de formación que han respondido a nuestra encuesta es el siguiente: hombre (54%), entre 36 y 45 años de edad (46%), con una experiencia laboral de 15 a 26 años (46,40%) y con más de 11 años de experiencia en la empresa actual (59%). Con titulación universitaria de licenciatura (82%), que desempeña su actividad en empresas del sector servicios (50%) o del sector industrial (46,40%), cuyo ámbito de actuación es internacional (50%).

La mayor parte de estas empresas tienen convenio sectorial (57%) y representación legal de los trabajadores (82%). La cuota de formación que aportan supera los 50.000 euros anuales (61%), y suelen cofinanciar la formación sobre la formación en horario laboral (29%), sobre el coste total de la formación a lo largo del año (22%), o sobre ambos conceptos (21%)



7.2. CONTEXTO GENERAL DE LA FORMACIÓN

En este apartado se presentan los resultados asociados a la primera gran dimensión del cuestionario, ver tabla 7.1. La información aportada indica que los directivos y responsables de formación de las grandes empresas de Asturias encuestados coinciden que en el contexto de formación de cada empresa se dan una serie de factores en común, cuya valoración se encuentra en una media superior a los cuatro puntos, es decir, tiene una valoración de bastante a mucho en la consideración de implantación en la empresa. Pasemos a describirlos, siguiendo la descripción que se recoge en la tabla 7.1.

| FORMACION EN LA EMPRESA: CONTEXTO DE LA FORMACION | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| La formación forma parte de la estrategia de RRHH ⁷ en la empresa | 4.36 | 0.6 | 0.0 | 0.0 | 3.6 | 57.1 | 39.3 |
| La empresa proporciona información sobre la formación a la plantilla | 4.18 | 0.67 | 0.0 | 0.0 | 14.3 | 53.6 | 32.1 |
| La empresa se bonifica para recualificar a la plantilla | 4.21 | 0.63 | 0.0 | 0.0 | 10.7 | 57.1 | 32.1 |
| La empresa se bonifica para recuperar el crédito de formación | 3.14 | 1.21 | 14.3 | 10.7 | 32.1 | 32.1 | 10.7 |
| La empresa se bonifica para que la empresa sea más competitiva | 4.04 | 1.20 | 7.1 | 7.1 | 3.6 | 39.3 | 42.9 |
| En esta empresa la formación se considera una inversión | 4.21 | 0.74 | 0.0 | 0.0 | 17.9 | 42.9 | 39.3 |
| En esta empresa los departamentos perciben la formación como inversión | 3.82 | 0.86 | 0.0 | 10.7 | 14.3 | 57.1 | 17.9 |
| En esta empresa se hace formación por una obligación de las normas de calidad (ISO...) | 3.14 | 1.21 | 7.1 | 28.6 | 21.4 | 28.6 | 14.3 |
| En esta empresa se hace formación por obligación legal | 3.54 | 1.26 | 10.7 | 10.7 | 14.3 | 42.9 | 21.4 |
| Personalmente pienso que la formación es una inversión | 4.75 | 0.44 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 25.0 | 75.0 |
| En mi empresa la formación se considera un coste | 2.36 | 1.30 | 32.1 | 14.3 | 42.9 | 7.1 | 3.6 |
| En mi empresa mis compañeros perciben la formación como un coste | 2.29 | 1.82 | 35.7 | 14.3 | 42.9 | 0.0 | 7.1 |
| Personalmente considero que la formación es un coste | 1.57 | 0.99 | 64.3 | 25.0 | 3.6 | 3.6 | 3.6 |
| En mi empresa quien se forma recibe beneficios salariales | 2.46 | 1.03 | 25.0 | 14.3 | 53.6 | 3.6 | 3.6 |
| En mi empresa quien se forma tiene mayores posibilidades de promoción | 3.61 | 1.10 | 7.1 | 7.1 | 21.4 | 46.4 | 17.9 |
| El convenio colectivo de aplicación en mi empresa existe referencia a la formación | 4.04 | 1.23 | 7.1 | 0.0 | 28.6 | 10.7 | 53.6 |
| Como valoraría la importancia que se concede a la formación en su empresa | 4.11 | 0.83 | 0.0 | 7.1 | 7.1 | 53.6 | 32.1 |
| Como valoraría la información que proporciona la empresa a la RLT ⁸ sobre la formación | 3.93 | 0.94 | 0.0 | 7.1 | 25.0 | 35.7 | 32.1 |
| Como valoraría la importancia que concede la RLT a la formación en su empresa | 3.96 | 0.99 | 0.0 | 7.1 | 28.6 | 25.0 | 39.3 |
| Como valoraría la importancia que concede la plantilla a la formación en su empresa | 3.82 | 0.82 | 0.0 | 7.1 | 21.4 | 53.6 | 17.9 |

Tabla 7.1. Formación en la empresa: Contexto de la Formación.

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** 1(Nada) 2(Poco) 3 (Regular) 4 (Bastante) 5 (Mucho)

⁷ Recursos Humanos

⁸ Representación Legal de los Trabajadores



7

En general la formación forma parte de la estrategia de recursos humanos, de la misma forma que las personas encuestadas consideran que la empresa proporciona información sobre la formación a la plantilla. Una de las razones por las que se bonifica la empresa es para recualificar a la plantilla y para que la empresa sea más competitiva, en este caso el mayor porcentaje de respuestas lo recoge la opción 5, que equivale a mucho, y supera a la media (4,04) para este ítem.

Los encuestados también coinciden en señalar que para la empresa la formación se considera una inversión en bastante medida (la media está en 4,21), aunque es importante señalar que los responsables encuestados, personalmente opinan (75%), superando esta media, que la formación es una inversión en la máxima puntuación que se establece (5). En casi todas empresas se recoge un apartado dedicado a la formación en el convenio colectivo (53,6%) de una manera importante, ya que le dan el máximo valor (5), aunque la media se encuentra en 4,04. Finalmente, y dentro de los ítems con media en 4 las personas encuestadas valoran como bastante la importancia que se da a la formación en la empresa.



Gráfico 7.11. Formación en la Empresa: Contexto

Siguiendo con los datos que se recogen en la tabla 7.1 y observando el gráfico 7.11. Si tomamos como referencia el valor de media 3, que equivale a regular, podemos observar que según los encuestados la empresa no se bonifica solamente para recuperar



7

el crédito, pero tampoco consideran que todos los departamentos de la empresa consideren la formación como una inversión de manera elevada, tampoco puede concluirse que en la empresa se haga formación por obligación legal, ni que quien recibe formación tenga mayores posibilidades de promoción, opinan que la RLT recibe información sobre la formación que se imparte en la empresa aunque en este caso como en el ítem relacionado con la importancia que concede la RLT a la formación, los porcentajes están muy repartidos entre los valores de 3 a 5. Algo parecido sucede con el ítem sobre cómo valoran las personas encuestadas la importancia que concede la plantilla a la formación en la empresa.

Existen cuatro ítems que obtienen los valores de medias menores de 3. En general, no consideran que en la empresa la formación se considere un coste, tampoco que los compañeros de la persona encuestada perciban la formación como un coste, de la misma manera que la valoración personal de la persona encuestada sobre su percepción de la formación como costes es negativa, es decir, no la percibe como un coste. Finalmente, indican que la formación no está asociada a beneficios salariales.

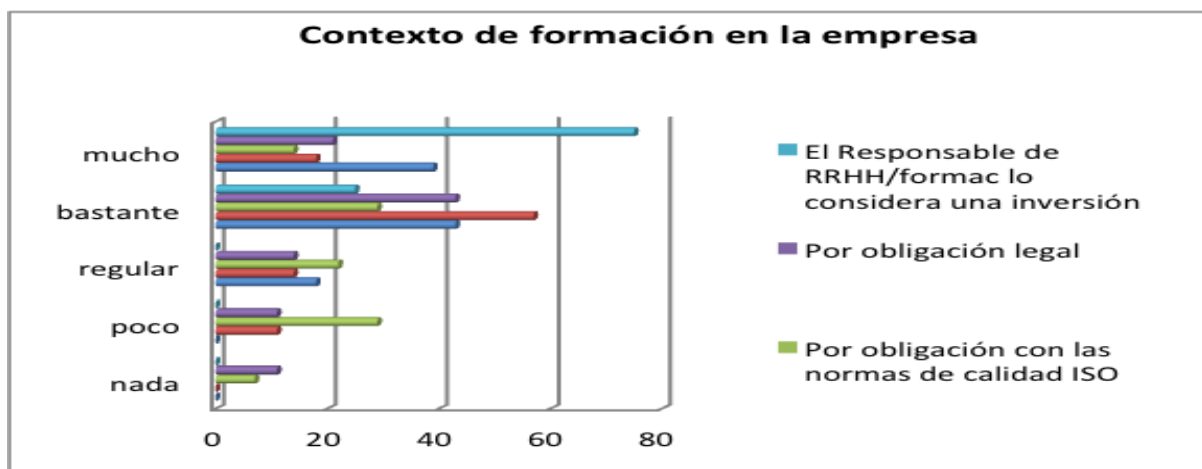


Gráfico 7.12. Formación en la Empresa inversión/obligación

Si observamos el gráfico 7.12, la mayoría de los responsables de RRHH y de formación (75%) consideran la formación con una inversión en su valor mayor (5). También destaca el ítem de por obligación legal en los valores de 4 (bastante) y 5 (mucho), que en total el 64,3% valora que es importante en el contexto de formación de la empresa. Y más repartido se encuentra el ítem de por obligación de las normas de

calidad ISO, para algunas de las personas encuestadas no es importante en el contexto de la formación de la empresa, mientras que para otras sí lo es.

La tendencia de los tres ítems descritos, como se observa en el gráfico 7.13. En la empresa la formación se considera un coste, los compañeros perciben la formación como un coste y el responsable de formación considera la formación un coste, los valores se encuentra recogidos en la tendencia central que equivale a 3 (regular), pero sobre todo hacia los valores más bajos 1 (nada) y 2 (poco), que en este caso tienen una acepción positiva.

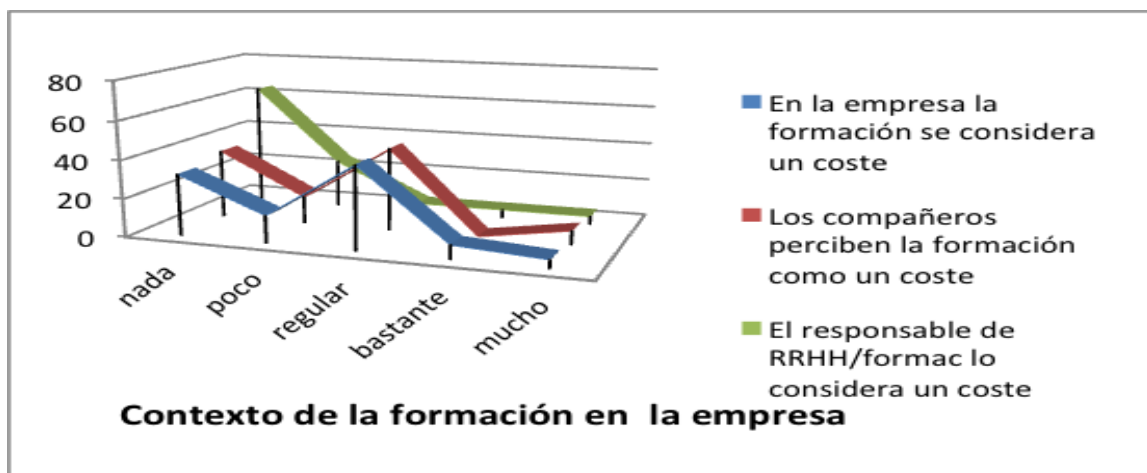


Gráfico 7.13. Formación en la Empresa: Coste

En el gráfico 7.14, podemos observar claramente la distribución de los valores referentes al ítem “quien se forma recibe beneficios salariales”, un 53% de los encuestados opina que regular (valor 3).

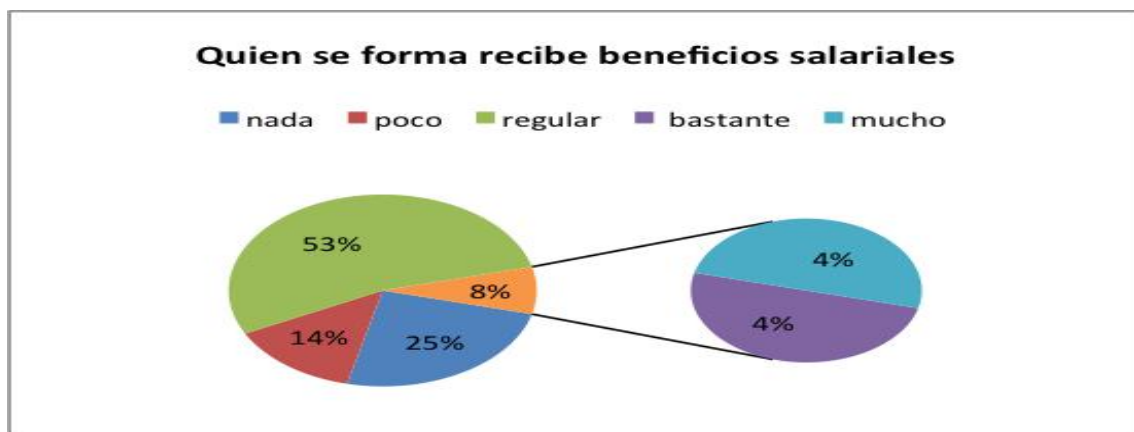


Gráfico 7.14. Formación en la Empresa: Beneficios salariales

Un 14% de las personas encuestadas opina que poco (valor 2) y un 25% que no está nada relacionado el recibir formación en la empresa con los beneficios salariales (valor 1). Finalmente solamente el 8% de los encuestados opinan que están bastante (valor 4) o muy relacionado (valor 5) el recibir formación con obtener beneficios salariales por parte de los empleados.

Otro de los aspectos que se han querido describir es la relación entre la participación en la formación en la empresa y las posibilidades de promoción, y como se recoge de manera gráfica en el gráfico 7.15, en este caso y según nos trasladan los directivos y responsables de formación encuestados de la gran empresa asturiana, en un 65% de los casos nos confirman que sí tienen bastante (47%) o muchas (18%) posibilidades de promocionar. Un 21% opina que regular y solamente un 7% nos traslada que poco o nada.



Gráfico 7.15. Formación en la Empresa: Contexto

En cuanto a la importancia de la formación en la empresa, para la plantilla los valores se encuentran repartidos entre regular (3), bastante (4) y mucho (5). Gráfico 7.16.

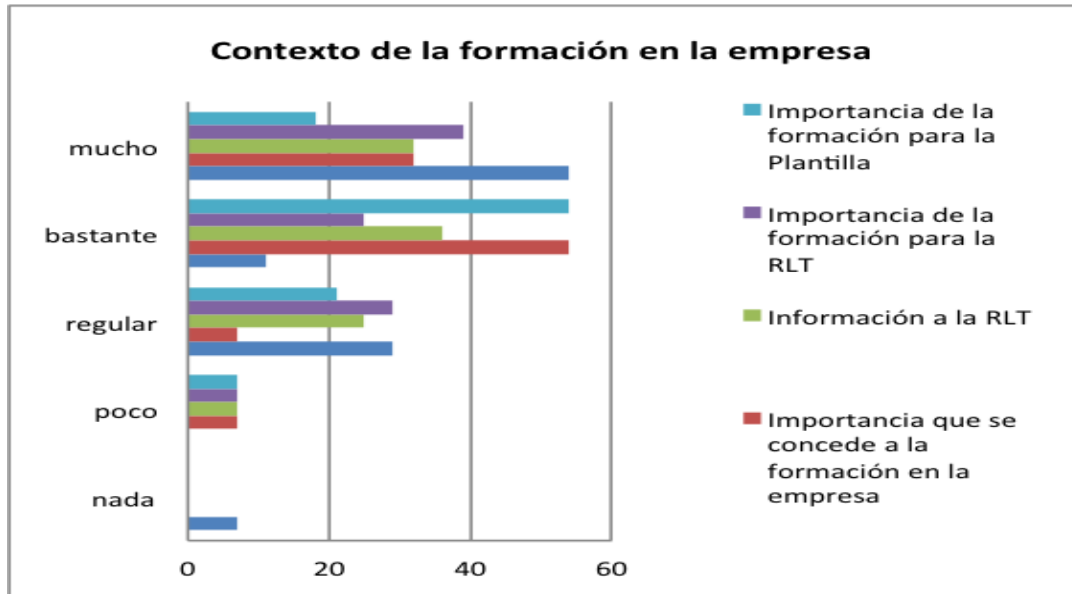


Gráfico 7.16. Formación en la Empresa: Importancia de la formación

La importancia de la formación para la representación legal de los trabajadores (RLT), se encuentra repartido entre los valores 3 (regular), 4 (bastante), 5 (mucho) y muy en menor medida en 2 (poco). Y en cuando a la información que recibe la RLT por parte de la empresa los responsables de la misma consideran que bastante (35,7%), mucho (32,1%) y regular (25%), y en menor medida, poco (7%). En cuanto al ítem la “importancia que se concede a la formación en la empresa” los mayores valores los encontramos en bastante (53,6%) y mucho (32,1%) y, los menores porcentajes los encontramos en regular (7%) y poco (7%). Finalmente, todos los responsables encuestados indican que en los convenios colectivos se hace referencia a la formación, en los valores de mucho (53,6%), regular (28,6%), bastante (10,7%) y solamente el 7% indica que nada.

Tomando como referencia estos datos descriptivos podría decirse que; en general, en las grandes empresas asturianas encuestadas en su contexto formativo, la formación no se considera un coste sino una inversión. Una de las finalidades de la formación es la recualificación y la competitividad de la empresa. Que no está relacionada la formación con la con los beneficios salariales, aunque sí puede estarlo con la promoción. Que tanto los responsables de la empresa, como la plantilla consideran importante la formación. Y que en un porcentaje importante muchos opinan que parte de la formación que se tienen que impartir está relacionada con obligaciones



legales. En cuanto a la Representación Legal de los Trabajadores como la plantilla indican que están informados de la formación que imparte la empresa.

Vamos a cerrar este apartado con el análisis del contenido de dos reuniones que se mantuvieron con 14 representantes legales de los trabajadores ya que de sus aportaciones se clarifican cuestiones relativas al contexto de la formación.

Para elaborar la información que se presentará a continuación se escogieron los textos transcritos de las dos reuniones donde se contabilizaron 43.327 palabras de las que se fueron extrayendo 408 segmentos de significado a partir de palabras clave (sindicato, agente social, información, comunicación, mejora, representante, trabajador...) y que se muestran en la tabla adjunta. Los segmentos se codificaron (agruparon) en 12 categorías que se clasificaron en 3 catálogos (ver tabla) que se han denominado como: Comunicación (98 segmentos – 4 categorías); Negociación Colectiva (90 segmentos – 2 categorías); y Propuestas de Mejora (220 segmentos – 6 categorías).

| D* | CATÁLOGO | CATEGORÍAS | CÓDIGO | f ** | F *** | FT **** |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|--------------|---------|----------|------------|
| FORMACION EMPRESAS RLT (FERLT) | COMUNICACIÓN (C) | Descendente (CD) | FERLT-C-CD | 35 | 098 | 408 |
| | | Ascendente (CA) | FERLT-C-CA | 12 | | |
| | | Desconocimiento (D) | FERLT-C-D | 08 | | |
| | | Formación (NF) | FERLT-C-NF | 43 | | |
| | NEGOCIACIÓN COLECTIVA (N.C.) | Convenio colectivo (CC) | FERLT-NC-CC | 43 | 090 | |
| | | Acción Sindical (AS) | FERLT-NC-AS | 37 | | |
| | PROPUESTAS DE MEJORA (P.M.) | Certificación Formación (CF) | FERLT-PM-CF | 43 | 220 | |
| | | Calidad (Q) | FERLT-PM-Q | 35 | | |
| | | Competitividad (C) | FERLT-PM-C | 30 | | |
| | | Valoración competencias plantilla (VCP) | FERLT-PM-VCP | 40 | | |
| | | Cualificación de Mandos (CM) | FERLT-PM-CM | 33 | | |
| | | Convenio Colectivo (CC) | FERLT-PM-CC | 39 | | |

Tabla 7.2. Dimensión Formación – Representantes Legales de los Trabajadores RLT

*Dimensión; f**Frecuencia de la categoría; F***Frecuencia del catálogo; FT**** Total de códigos.

La información más relevante aportada en los siguientes catálogos con números segmentos de significado y comentarios sobre los mismos

CATÁLOGO 1. COMUNICACIÓN

Este catálogo recoge los procesos de comunicación entre trabajadores y empresa de manera ascendente y descendente.



Un primer aspecto que tiene que analizarse respecto a la formación es que la RLT, en calidad de representantes de los trabajadores, es que tiene el derecho a ser informada de aquella formación que es bonificable. Pero, lógicamente, la norma de calidad ISO 90012008 también recoge la conveniencia de consultar las necesidades formativas a los trabajadores y, por ende, a la RLT. Así como una de las directrices de la normativa europea es la participación activa y a través del diálogo social de la RLT, en aquellos ámbitos que son de su competencia, y la formación es uno de ellos. Y tras la comunicación de la formación finalmente organizada, la RLT debe proceder a difundir la convocatoria. No obstante, en opinión de los representantes legales de los trabajadores entrevistados el proceso de comunicación y difusión de la información que ofrece la empresa es muy deficiente. Por una parte, se argumenta que se concreta en cumplir con la normativa de las bonificaciones (art.15 del RD 395/2007) y, aunque se recoja en el convenio, no se llega a desarrollar una actividad de comunicación hacia la RLT.

“Se traslada lo que hay de normativa en los convenio; pero a veces incompleto” (FERLT-I-NCC)

“Sólo nos informan de lo que les obliga la tripartita y a veces ni eso” (FERLT-I-NSDB)

La percepción es que la empresa tampoco informa de todo, ya que no le interesa dar protagonismo a la RLT para que disponga de menor información para poder negociar. Esta suspicacia es un claro indicio de problemas de relaciones entre trabajadores, representantes de los trabajadores y empresa.

“La información es poder y tampoco le interesa a la empresa que el sindicato esté muy informado de cara a la negociación del convenio colectivo” (FERLT-I-NCC)

“Nos informan de lo que les apetece, ¿cómo no va a haber conflicto así?”. (FERLT-I-ICL)

“Obviamente, cuando la información está sesgada influye en el clima laboral”. (FERLT-I-S)

“Se niegan categorías porque están con la negociación colectiva. Cumplen con lo que interesa, lo otro nada. Aunque venga en el convenio no siempre se cumple”. (FERLT-NC-IN)

Respecto a la comunicación ascendente se percibe un rol minoritario de la RLT que se puede achacar a dos motivos, la falta de interés de la empresa y la falta de interés de la RLT, motivada esta última también por su escasa preparación o cualificación. En general, es la empresa la que decide la formación *La formación la decide la empresa* (FERLT-T-DE) y lo hace en base a competencias aun cuando se solicite información a



los trabajadores. *Tenemos una herramienta donde se pregunta individualmente qué es lo que queremos de formación enfocada al puesto (FERLT-T-RO) y qué es lo que quieren personalmente (FERLT-T-PE). Luego preguntan a la RLT y es cierto que, a nivel sindical, nos piden que aportemos cosas pero al final decide la empresa y tienen muy en cuenta lo que les piden sus mandos (FERLT-T-DE). La formación está claramente dirigida a lo que se necesita en la empresa. (FERLT-T-FD).*

Por ello, es una formación totalmente a demanda de la empresa y, aunque se recojan las competencias como referentes para la formación, al final al trabajador se le pide que haga de todo.

Sí se ofertan cursos y muchos. Pero los cursos están relacionados con la ocupación es decir, sí les sirven para su desarrollo profesional pero no lo recogen en los convenios. (FERLT-T-RO)

Los RLT consultados consideran que no se articula adecuadamente su participación en la formación y ello, con independencia de la existencia de comisiones de formación.

La RLT traslada propuestas pero se desestiman. (FERLT-PM-PRLT)

Pasa todo por la Comisión de Formación. (FERLT-NC-CFR).

Quieren meter toda la información en la comisión de asuntos laborales y quitar las de formación e igualdad (FERLT-NC-CFR)

Hay convenios de formación en las pequeñas empresas pero no se desarrollan. Donde no hay representantes, la Comisión de Formación tiene que cubrir ese vacío (FERLT-NC-CFR)

El 80% de la planificación la hace la empresa y el 20% la RLT, pero siempre en base a denuncias. (FERLT-NC-D).

Aunque también hay quien considera que no siempre la culpa es de la empresa, sino que la RLT puede tener falta de capacidad o incluso conocimientos o interés por la política o por la normativa vigente de formación. Así pues, reconocen que primero necesitan informarse los cuadros sindicales ya que no conocen la normativa de la formación para el empleo. A pesar de que la formación sea un elemento tradicionalmente recogido en el convenio colectivo, ha estado relegado a un segundo plano frente a otras reivindicaciones. Porque tampoco se puede contrastar por parte de la RLT, los efectos de la inversión en formación; tampoco tienen asumido el concepto de capital intangible y la formación como generadora de valor, y por lo tanto, como activo en la negociación del convenio colectivo.



La RLT no se interesa, el interés es puntual. (FERLT-I-NCC)

No llega toda la información, ni nos interesa mucho, pero sobre todo por desconocimiento (FERLT-I-D)

Pero el 20% de la RLT es sobre todo en temas de prevención, el resto lo decide la empresa (FERLT-NC-PSL). Sólo pedimos de salud laboral, ¿de qué otra cosa vamos a pedir? (FERLT-NC-PSL).

Aunque también se constata cierta labor de vigilancia por parte de la RLT. El convenio lo recoge y no se desarrolla. (FERLT-NC-IN)

La empresa tiene convenio colectivo y en el art.48 del convenio está regulada la formación, pero no se cumple. Todo se activa con denuncias y reivindicaciones sindicales muchas veces. (FERLT-NC-D)

En este sentido, hay que reseñar que se requiere formación para los cuadros sindicales que demuestran su desconocimiento de la importancia de la formación y de las políticas de apoyo y por ello muestran desinterés o rechazo.

Pienso que no tienen claro que la formación en la ocupación podría ser objeto de negociación (FERLT-NC-DRLT).

Nadie sabe nada de formación y, de normativa, menos (FERLT-I-NSDB)

Me parece que algo afecta la reforma laboral a la formación pero no tengo ni idea (FERLT-NC-RLD)

Tanto la RLT como los trabajadores desconocen la normativa que se ha introducido en la reforma laboral. (FERLT-NC-RLD)

Es fundamental formar a los cuadros sindicales de cara a la negociación. (FERLT-NC-DRLT).

CATÁLOGO 2. NEGOCIACIÓN COLECTIVA

El escaso interés mostrado por la RLT en la política de formación como parte de la actividad sindical también incide en la menor relevancia de la formación en la negociación colectiva. En general ésta toma en consideración casi exclusivamente la formación vinculada a la empresa sectorialmente. Por desconocimiento de parte de la empresa y de la RLT no se consensua otro tipo de formación. En la mayor parte de las ocasiones, es básicamente la empresa la que decide la formación que se imparte –con base a capacidades para ejecutar los puestos y obligaciones legales o contractuales- y la RLT muestra su descontento con esta situación.

Sí es verdad que en los convenios no se toman como prioritario incluir la formación, se incluyen más temas salariales y demás de permisos. También se piden cursos de salud laboral. (FERLT-NC-PSL)

La empresa que tiene centros suele recoger la formación en el convenio porque interesa. (FERLT-T-FD)

La formación obligatoria regulada por convenio porque está regulada y esta formación sí la da la empresa. (FERLT-T-RC)

Nos dan cursos de medioambiente porque es obligatorio. Si no dan medioambiente les multan y es lo que hay. (FERLT-NC-MA).



En general, en el ámbito del dialogo social en la empresa en lo que a la formación, se refiere hay muchos déficit por parte de unos y otros. Con una posición reactiva por parte de los representantes sindicales que consideran que la formación debe ser parte de la acción sindical.

Mucha de la formación nace de los sindicatos pero la solicitamos a través del propio sindicato como formación de oferta y a partir de ahora tenemos que empezar a ser conscientes de que se debe hacer a través de la negociación colectiva, es una asignatura pendiente. Pero también la formación de los cuadros del sindicato porque les falta mucha información, no conocen lo que es una bonificación ni dominan el lenguaje, esto es algo que sin duda tenemos que mejorar y mucho. (FERLT-PM-IS)

Desde el sindicato no se está trasladando la información completa. (FERLT-PM-IS)

Muchas de esas personas (RLT) la implicación es muy testimonial y en realidad es la personas que hace la acción sindical, la persona que envía el sindicato la que hace la RLT. (FERLT-PM-AS)

Si desde el sindicato no se tutela la información y se le hace entender a la RLT nunca se va a llegar a las bases. (FERLT-PM-IS)

Falta Orientación y asesoramiento del sindicato. (FERLT-PM-IS).

CATÁLOGO 3. PROPUESTAS DE MEJORA

Según la RLT entrevistada, cuando los trabajadores necesitan una formación, si no se la oferta la empresa la pagan de su propio bolsillo.

Los cursos de oferta están colapsados. (FERLT-T-FO).

El trabajador si no le ofrecen la formación, se la paga de su bolsillo. (FERLT-T-RO).

El trabajador busca la formación y si no la encuentran subvencionada la paga. (FERLT-T-RO)

La empresa les da poca formación, la mayor parte de la formación la cubre el sindicato. (FERLT-T-FO)

Hay un problema en la calidad de la formación. Se percibe que las competencias de la plantilla no se valoran por parte de la empresa, ni tampoco su experiencia acumulada ni para formarse ni para ser formadores.

En el convenio colectivo de empresa la formación debe adecuarse al nivel por competencias; pero buscan multifuncionalidad en los puestos de trabajo no especificidad. (FERLT-T-RC)

En este apartado se va a presentar la dimensión cualitativa *Agentes de la Formación* que emergió a partir de la información proporcionada por las personas entrevistadas y en los grupos de discusión sobre que avales deben de tener los diferentes profesionales y colectivos relacionados con la organización que podrían ser agentes de



formadores. En este apartado se escogieron textos transcritos donde se contabilizaron 98.542 palabras de las que se extrajeron 839 segmentos de significado (839) desde palabras clave (formación, gestor, dirección, mandos, RLT, problemáticas,...) y que se muestran en la tabla adjunta. Los segmentos se codificaron en 29 categorías que se clasificaron en 7 catálogos (ver tabla) que se han denominado como: Formador (170 segmentos – 9 categorías); Gestor (150 segmentos – 5 categorías); Alta Dirección (167 segmentos – 2 categorías); Mandos Intermedios (148 segmentos – 4 categorías); Trabajadores (20 segmentos – 2 categorías); Representación Legal de los Trabajadores (25 segmentos – 2 categorías); y Proveedores / Clientes (140 segmentos – 3 categorías).

“Esa formación que llaman píldoras no es efectiva tal y como lo están haciendo, es necesario una práctica y que la formación dure lo que tiene que durar para poder alcanzar las competencias de manera adecuada y sin riesgos”. (FERLT-PM-AF).

“Se ha pasado de cursos a charlas de 3 horas que no sirven para nada porque nos exigen que salgamos dominando una práctica que nos enseñan a través de un muñeco que muchas veces no tienen nada que ver con la situación real y encima totalmente teórico. Eso cuando hay muñeco, otras veces nos lo tenemos que imaginar”. (FERLT-PM-AF).

Habría que mejorar la cualificación de los mandos que imparten la formación, aprovechar la experiencia y las competencias de partida de los trabajadores, y por ello, no participa la RLT en los procesos de formación. Se reclama formación informal.

“No se aprovecha la profesionalidad de la plantilla a través de los planes de formación. Los trabajadores adquieren la experiencia en el día a día no a través de la formación. Existe sobre todo la formación entre compañeros”. (FERLT-PM-VCP).

“Dudan de la capacidad de los mandos intermedios”. (FERLT-PM-VCP)

Tampoco observan que la formación que da la empresa lleve a unos resultados que repercutan en la competitividad de la misma.

“Esto es lo que llaman formación de demanda”. (FERLT-T-FD)

“El empresario compra productos a cargo de la formación”. (FERLT-PM-IB)

“Nos han dado formación sobre las facturas de la luz por si alguien nos pregunta por la calle que les sepamos contestar”. (FERLT-T-DE9)

“La formación que ha dado la empresa no ha tenido resultados”. (FERLT-PM-AF)

“Una empresa de futuro ha de formar en nuevas Tecnologías y no forma a la plantilla. Si la empresa no forma está destinada a desaparecer”. (FERLT-PM-AF).

“La evaluación no se aplica correctamente porque no les interesa ver el impacto de la formación. Lo que les interesa es cumplir con la legislación y aprovechar la rebaja de las cotizaciones”. (FERLT-NC-NRE)

“Deberían dejar participar al sindicato en la evaluación de la satisfacción cuando se piden los cuestionarios de evaluación no nos los entregan y nos dan largas”. (FERLT-PM-PRLT).



Otra cuestión que plantan como propuesta de mejora es que la formación que reciben sea certificable y se tenga en cuenta en su desarrollo laboral. Los certificados de profesionalidad no son una referencia en la formación en la empresa.

“Las empresas no tienen como referencia los certificados de profesionalidad y el trabajador tampoco porque la mayoría no tienen valor en el empleo”. (FERLT-T-CP)

“Hay maestros de taller que se han formado porque los obligan”. (FERLT-PM-AF)

“La certificación de la formación en la empresa quizás debería hacerse por la empresa, la universidad, el sindicato”. (FERLT-PM-CF)

“Pero al final hay un mercado -más de papeles que de competencias-“. (FERLT-PM-AF).

Como ya se ha constatado anteriormente, es significativo que la parte empresarial considera que las comunicaciones y calidad de la formación son buenas, mientras que las relaciones con la RLT no tanto. Las percepciones de la RLT son antagónicas respecto a las primeras cuestiones. En general, las empresas consideran que la plantilla está informada, poco preocupada por la formación y poco colaborativa y que hay satisfacción por la formación impartida. En opinión de la RLT la formación en tecnologías y también el papel del sindicato en el proceso de formación y su interés o motivación debería cambiarse.



7.3. PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

A los representantes de las grandes empresas encuestadas se les ha preguntado por aspectos relacionados con la planificación de la formación en la empresa en cuanto a su importancia, quién la realiza, la relación de la planificación con los resultados, los recursos de los que dispone la empresa para llevar a cabo la planificación, la planificación en competencias, el diagnóstico de necesidades y la participación en la planificación de los actores implicados. En este apartado se presentan los resultados aportados en el cuestionario, ver tabla 7.3.

| PLANIFICACIÓN FORMACIÓN EN LA EMPRESA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| La planificación es importante para la empresa | 4,21 | 1,07 | 3,6 | 7,1 | 3,6 | 35,7 | 50 |
| La planificación la realiza la propia empresa | 4,32 | 1,09 | 3,6 | 7,1 | 3,6 | 25 | 60,7 |
| La planificación la realiza una entidad externa | 1,68 | 1,27 | 71,4 | 10,7 | 3,6 | 7,1 | 7,1 |
| En la planificación se tienen en cuenta las aportaciones de la RLT ⁹ | 3,32 | 1,36 | 17,9 | 3,6 | 28,6 | 28,6 | 21,4 |
| Los resultados determinan la finalidad de la planificación | 3,57 | 1,03 | 3,6 | 14,3 | 17,9 | 50 | 14,3 |
| La planificación está determinada por las competencias de la plantilla | 3,86 | 0,89 | 3,6 | 7,1 | 3,6 | 71,4 | 14,3 |
| Los costes de la formación determinan la planificación | 3,00 | 1,01 | 7,1 | 25 | 32,1 | 32,1 | 3,6 |
| El sistema de bonificaciones determina la planificación | 2,39 | 1,16 | 21,4 | 46,4 | 7,1 | 21,4 | 3,6 |
| El nivel académico de los participantes determinad la planificación | 3,00 | 1,30 | 21,4 | 10,7 | 21,4 | 30,3 | 7,1 |
| La planificación incluye formación de acogida | 3,61 | 1,39 | 10,7 | 14,3 | 14,3 | 25 | 35,7 |
| La empresa no tiene recursos para hacer una planificación de la formación | 4,04 | 1,20 | 7,1 | 7,1 | 3,6 | 39,3 | 42,9 |
| El diagnóstico de necesidades debería hacerse entre todos los implicados | 4,21 | 0,95 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 46,4 | 42,9 |
| La necesidades detectadas deben recogerse en la planificación | 4,18 | 0,90 | 3,6 | 0,0 | 10,7 | 46,4 | 39,3 |
| El nivel académico de los participantes debe ser el referente de la planificación | 2,57 | 1,00 | 25 | 3,6 | 60,7 | 10,7 | 0,0 |
| El perfil socio-laboral de los participantes debería orientar la planificación | 3,43 | 1,07 | 10,7 | 7,1 | 14,3 | 64,3 | 3,6 |
| Las competencias del puesto de trabajo deberían orientar la planificación | 4,14 | 0,84 | 3,6 | 0,0 | 7,1 | 57,1 | 32,1 |
| Las competencias de los trabajadores deberían orientar la planificación | 4,11 | 0,83 | 3,6 | 0,0 | 7,1 | 60,7 | 28,6 |

Tabla 7.3. Planificación de la formación en la empresa

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** La correspondencia es: 1(Nada) 2(Poco) 3 (Regular) 4 (Bastante) 5 (Mucho)

⁹ RLT: representación legal de los trabajadores



Como podemos observar las medias cercanas a las mayores valoraciones (por encima de 4: bastante o mucho), están relacionadas con la importancia de la planificación para la empresa (la media está en 4,21), la realización de la planificación por la propia empresa (la media está en 4,32), la falta de recursos por parte de la empresa para llevar a cabo una planificación adecuada (la media está en 4,04), la percepción de que la planificación de la formación en la empresa debe de hacer se entre todos los implicados (la media está en 4,21), el acuerdo en que las necesidades detectadas deben de recogerse en la planificación (la media está en 4,18), la certeza de que las competencias que requiere el puesto de trabajo son aquellas que deben de orientar la planificación (la media está en 4,14) y también la opinión de que las competencias de los trabajadores son las que han de orientar la planificación (la media está en 4,11).

Las medias más bajas las encontramos en los siguientes ítems: con una media de 1,68 puntos, es decir poco o nada, opinan los responsables de las empresas que la planificación de la formación debe hacerla una entidad externa. Tampoco están de acuerdo con que el sistema de bonificaciones determina la planificación (la media está en 2,39), como tampoco parece muy importante para las empresas el nivel académico de los participantes como referente en la planificación, (la media está en 2,57). Existen otros ítems que se encuentra en el valor 3 (regular con tendencia hacia el valor 4). Como es el caso de que entre todas personas las personas encuestadas opinan que en la planificación se tiene en cuenta las aportaciones de la RLT (la media está en 3,32), que los resultados determinan la planificación (la media está en 3,57), que la formación está determinada por las competencias de la plantilla (la media está en 3,86), que los costes de la formación determinan la planificación (la media está en 3), también señalan que en la planificación en la empresa se incluye la formación de acogida (a media está en 3,61) y finalmente, todos opinan que en alguna medida, el perfil socio-laboral de los participantes debería orientar la planificación.

Como podemos observar en el gráfico 7.17, el 50% de las personas encuestadas opinan que la planificación es muy importante para la empresa y un 35,7% opinan que bastante, siendo los mayores porcentajes a gran distancia de los que le dan un valor entre 1 (nada) y 3 (regular).



Gráfico 7.17. Planificación en la empresa

Por otro lado, y en un porcentaje aún mayor que el ítem anterior, los responsables de la formación y de recursos humanos de la gran empresa asturiana encuestados, opinan que la planificación es la propia empresa quien debe hacerla (60,7% con un valor 5 “mucho”), seguidos del 25% que opina que es bastante importante que la planificación la lleve a cabo la propia empresa (valor 4). Todo lo contrario sucede cuando se les pregunta si ha de ser una entidad externa la que planifique la formación en la empresa, está claro que en la gran empresa asturiana encuestada el 71,4% piensa que “nada”.

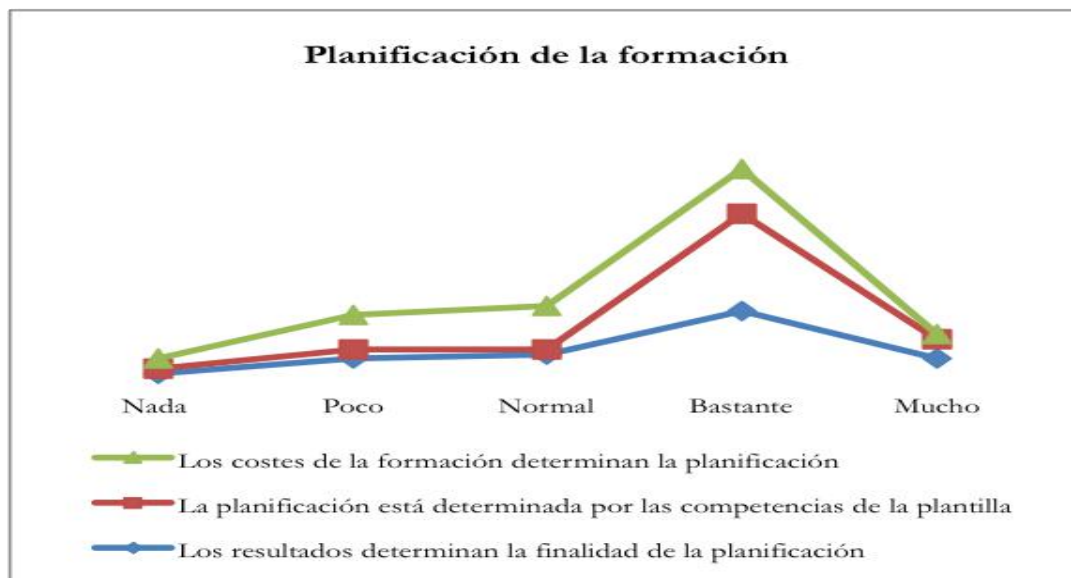


Gráfico 7.18. Planificación en la empresa: costes, competencias y resultados

En lo que se refiere a la relación que establecen las personas encuestadas con los resultados que se esperan obtener en la planificación de la formación, el 50% de los responsables encuestados opinan que están bastante relacionados, mientras que el resto de porcentajes está distribuido entre los que opinan que los resultados determinan “poco” (14,3%) la finalidad de la planificación, otro 14,3% opinan que determinan mucho la planificación y finalmente el 17,9% opina que “regular”, es decir ni mucho ni poco. Esto se puede ver muy gráficamente en el gráfico 7.18.

Por otro lado, el 71,4% de los encuestados sí opina que la planificación está “bastante” determinada por las competencias de la plantilla, sumándole un 14,3% que opina que está muy determinada por dichas competencias. Solamente un 3,6% opina que no está nada determinada por estas competencias, un 7,1% que “poco” y un 3,6% que “regular”. Finalmente en cuanto, a lo que determinan los costes la planificación de la formación, los valores están más repartidos, como se puede observar en el gráfico 7.19, casi en los mismos porcentajes entre los que opinan que está “poco” determinada (25%), los que opinan que “regular” (34,1%) y los que opinan que bastante (34,1%).

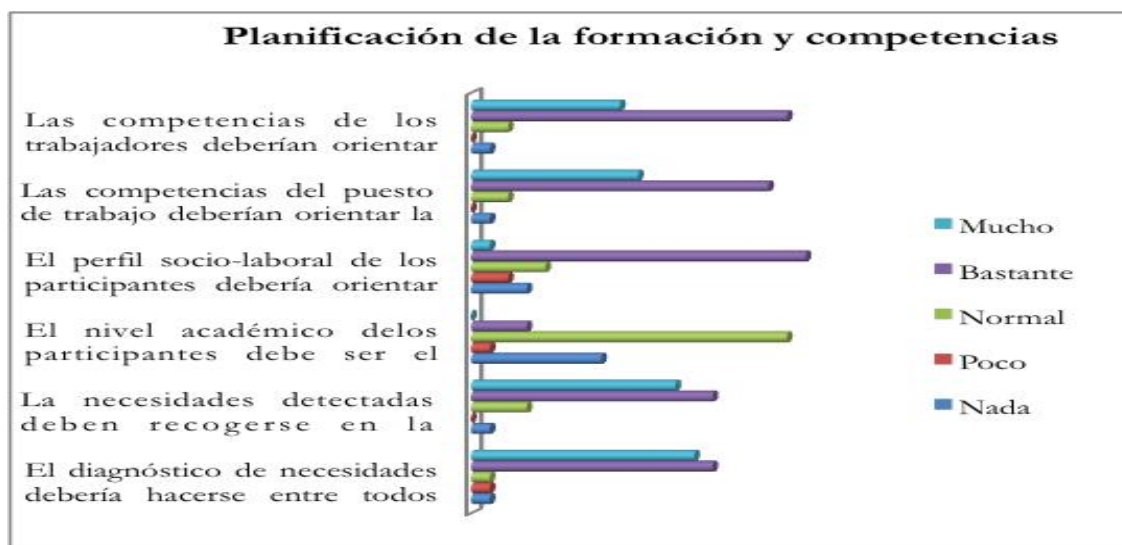


Gráfico 7.19. Planificación de la formación y competencias

En lo que se refiere a la participación de los agentes implicados en la formación en la empresa, el 89,3% es de la opinión que han de estarlo bastante o mucho, los porcentajes más bajos se encuentran entre los valores 1 (nada), 2 (poco) y 3 (regular).

Por otro lado, todos los responsables coinciden en que las necesidades detectadas deben de recogerse en la planificación (85,7%). De la misma manera que no encontramos los valores más altos en el ítem de tomar el nivel académico de los participantes como referente para planificar la formación, aunque un 60,7% opina que “regular” que equivale a ni mucho ni poco. Un 25% opina que no se ha de tener nada en cuenta. Esto choca con los valores que se dan al ítem de si las competencias de los trabajadores deberían de orientar la planificación donde el 89,3% opinan que bastante o mucho, y solamente un 10,7% opinan que “nada”. Las competencias en el puesto de trabajo u ocupación son muy valoradas por los responsables encuestados, en el momento de tenerlas en cuenta a la hora de la planificación de la formación, el 89,2% opinan que se han de tener “bastante” o “muy” en cuenta. Existe también un acuerdo en los dar los valores más altos (64,3% valor 4: “Bastante”) al perfil sociolaboral de los trabajadores como cuestión a tener en cuanto en la orientación de la planificación de la formación en la empresa. Todo esto se puede ver muy gráficamente en el gráfico 19.



7.4. ESTRATEGIA DE LA FORMACIÓN

En el proceso de codificación llevado a cabo en la información cualitativa proporcionada por las entrevistas ha emergido una dimensión que tiene entidad por sí misma para ser abordada en un apartado independiente y la hemos denominado Estrategia de la Formación, ver tabla 7.12 y que hace referencia a las preguntas que se plantearon a los entrevistados sobre el contexto general de la formación y la planificación cuyos resultados cuantitativos ya se presentaron en los apartados anteriores.

En esta parte de las entrevistas se contabilizaron 112.327 palabras de las que se fueron buscando segmentos de significado a partir de palabras clave (objetivo, motivo, decisión, planificación, formación, bonificación, comunicación...) que permitieron acotar 1891 segmentos de significado (frases). Los segmentos se codificaron (agruparon) en 36 categorías que se clasificaron en 9 catálogos (ver tabla) que hacen referencia a los objetivos, finalidad, toma de decisiones, estrategia operativa, planificación, repercusiones laborales, comunicación y limitaciones. El nombre que engloba los distintos catálogos en una dimensión más amplia fue la de Estrategia de la Formación en la empresa. Hemos utilizado la palabra dimensión para hacer estas agrupaciones más amplias si bien en el programa AQUAD y el propio Huber (2004) se refiere a ella como Metacodificación.

Desde una perspectiva amplia (dimensión) podemos afirmar que, en general, las empresas entrevistadas manifiestan mayoritariamente que la actividad de formación está claramente vinculada con la estrategia empresarial y la de RR.HH. En el proceso formativo, *la cultura empresarial*, que concreta los valores de la misma, *el cambio*, medido en términos de globalización y desarrollo tecnológico, así como *la competitividad la supervivencia de la empresa y la satisfacción de la fuerza laboral* son los principales motores de la formación. En general, la planificación no está relacionada con la promoción o los beneficios salariales. Aunque sí sucede en algunas empresas que los cambios de puestos o jubilaciones conllevan a una formación del trabajador in situ, para cubrir esa vacante. De esta manera, con la formación se garantiza el funcionamiento de la actividad laboral dentro de la cultura empresarial.



| D* | CATÁLOGO | CATEGORÍAS | CÓDIGO | f | F | FT |
|--|---|--|------------|-----|-----|------|
| ESTRATEGIA FORMACION (EF) | OBJETIVO (O) | Orientada a resultados (OR) | EF-O-OR | 060 | 300 | 2049 |
| | | Competencias Plantilla (CP) | EF-O-CP | 058 | | |
| | | Satisfacción Laboral (SL) | EF-O-SL | 030 | | |
| | | Competitividad empresa/cultura (CEC) | EF-O-CEC | 152 | | |
| | MOTIVO-FINALIDAD (M) | Cambio Tecnológico (CT) | EF-F-CT | 55 | 298 | |
| | | Adaptación legalidad/proveedor (ALP) | EF-F-ALP | 85 | | |
| | | Acogida (ACC) | EF-F-ACC | 54 | | |
| | | Solución Problemas (SP) | EF-F-SP | 45 | | |
| | | Satisfacción Traba. Clima Laboral (STCL) | EF-F-STCL | 16 | | |
| | | Motivación (STCLM) | EF-F-STCLM | 15 | | |
| | | Normas de Calidad (NC) | EF-F-NC | 28 | | |
| | VINCULACION TOMA DECISIONES (V.T.D.) | Alta Dirección-Estratégicas (ADE) | EF-VTD-ADE | 174 | 288 | |
| | | Líneas-Operativas (LO) | EF-VTD-LO | 087 | | |
| Fricciones-reacciones (FR) | | EF-VTD-FR | 027 | | | |
| CONSIDERACION ESTRATÉGICA U OPERATIVA (C) | Coste (CO) | EF-CE-CO | 062 | 250 | | |
| | Inversión (IN) | EF-CE-IN | 058 | | | |
| | Largo Plazo/visible (LPV) | EF-CE-LPV | 015 | | | |
| | Productividad/Legal (PL) | EF-CE-PL | 093 | | | |
| | Subcontratación (SU) | EF-CE-SU | 022 | | | |
| PLANIFICACION (P) | Subcontratación (SU) | EF-P-SU | 045 | 134 | | |
| | Detección de Necesidades (DN) | EF-P-DN | 043 | | | |
| | Perfil Sociolaboral (PSL) | EF-P-PSL | 044 | | | |
| | Momento Temporal (MT) | EF-P-MT | 042 | | | |
| REPERCUSION EN TRABAJADOR (RT) | Salario (SA) | EF-RT-SA | 012 | 280 | | |
| | Promoción (PR) | EF-RT-PR | 028 | | | |
| | Voluntario (V) | EF-RT-V | 153 | | | |
| | Satisfacción (S) | EF-RT-S | 087 | | | |
| BONIFICACION (B) | Recurso (R) | EF-B-R | 135 | 284 | | |
| | Influencia (I) | EF-B-I | 126 | | | |
| | Porcentaje (P) | EF-B-P | 023 | | | |
| COMUNICACIÓN DIFUSIÓN-RLT (DT) | Información (IN) | EF-DT-IN | 124 | 205 | | |
| | Divulgación (DI) | EF-DT-DI | 081 | | | |
| LIMITACIONES (L) | Formación Obligatoria (FO) | EF-L-FO | 010 | 073 | | |
| | Impacto (I) | EF-L-I | 028 | | | |
| | Detección de necesidades (DN) | EF-L-DN | 014 | | | |
| | Sistema de bonificaciones (SB) | EF-L-SB | 021 | | | |

Tabla 7.4. Dimensión Estratégica de la Formación

*Dimensión



A continuación se da una explicación más pormenorizada de los catálogos través de múltiples segmentos de significado se avalan las argumentaciones manifestadas por los gestores de la formación a través de las entrevistas en sus contextos laborales.

CATÁLOGO 1. OBJETIVO

Este catálogo tiene el mayor número de segmentos de significados, 300, nos indica que cuando la gran empresa asturiana planifica la formación, lo hace tomando en consideración los resultados que espera obtener después de su ejecución y está relacionada con las competencias de la plantilla, con la actividad productiva de la empresa o de la satisfacción del personal. Es una formación orientada a resultados y gestionada en términos de resultados y de competencias necesarios para el puesto y la ejecución de tareas.

“La formación que se plantea se tiene que ver en los resultados por ejemplo en los comerciales tiene que haber un incremento en las ventas”. (24SERMDIR1.2.C.F.E.P.R.T)

“Se valora sobre todo que la formación tenga repercusión en los beneficios de la empresa por el tipo de mercado. Es un negocio industrial y se tiene que invertir en máquinas. En la parte comercial, la de los vendedores, no se trata de ganar más clientes ni más dinero sino de mantener lo que se tiene y que estén contentos. La empresa prácticamente tiene el monopolio en el territorio donde está instalada, por lo tanto, no tiene que competir con nadie, por eso no tiene que hacer nuevos clientes”. (9INHDIR3.2.C.F.E.P.R.T)

“Hay una formación que va enfocada a demanda por las necesidades de la empresa en términos de resultados, tiene que ser así, sino no podemos ser competitivos”. (18INHDIR1.1.C.F.E.P.R.T)

En este enfoque a resultados se tiene en cuenta la realidad de los puestos y de las competencias de los sujetos que los ocupan.

“La formación personal la debe de hacer el trabajador por su cuenta. La empresa solamente ha de hacer la formación relacionada con el puesto de trabajo”. (8INMRF2.2.C.F.E.P.C.M.P)

“Toda la formación va dirigida a unos resultados, se planifica pensando en los puestos de trabajo y en los resultados que queremos obtener”. (11NMRF2.2.C.F.E.P.R.T)

“Sin la formación no se puede avanzar, y por lo tanto no se pueden adaptar las competencias a los requerimientos del mercado”. (16INHDIR2.1.C.F.E.V.P.I.F.E)

“En casi todos los sectores, y en especial en éste, la formación no solamente es importante sino que es imprescindible”. (14INMDIR1.1.C.F.E.V.P.I.F.E)



“La formación nunca se puede considerar un coste, es una inversión, y cada vez más necesaria, ya forma parte de la cultura de nuestra empresa. Sin formación no se puede ser competitivo”. (22SERHDIR3.3.C.F.E.V.P.F.C.I)

“Hoy en día, con el avance de las tecnologías, todos tenemos que formarnos sino nos quedamos fuera del mercado, tanto la empresa como los empleados. Por lo tanto es fundamental para la empleabilidad que es una de las cuestiones que más se está valorando actualmente. La empleabilidad sin una formación que la acompañe no existe”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.V.P.I.F.E).

“La formación siempre es una inversión, es un valor positivo para la empresa, además de fundamental para la competitividad”. (27SERMRF3.2.C.F.E.V.P.F.C.I).

“El nivel académico y el nivel competencial suelen coincidir, de hecho, uno equivale a lo otro. Cada puesto exige un nivel académico y por lo tanto, unas competencias” esto no lo tengo tan claro, no era un comentario habitual, lo habrán hecho pero como mucho una vez, un poco más adelante se dice lo contrario”. (24SERMDIR1.2.C.F.E.P.N.A)

“Se trabaja la formación del factor humano para evitar la siniestralidad” (9INHDIR3.2.C.F.E.P.C.M.P). “la importancia de la formación hoy en día es indiscutible, nosotros hemos mejorado en siniestralidad gracias a toda la formación impartida”. (4INHFRF3.2.C.F.E.V.P.I.F.E)

“Hay una formación que es obligatoria y va enfocada a competencias que exige nuestro cliente”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.C.M.P)

Si bien, esta formación obligatoria, permite desarrollar una dimensión competitiva en la empresa que la posiciona en mejores condiciones en el mercado. A este respecto se indica

“La formación permite comunicar aspectos clave de la prevención de riesgos laborales, responsabilidad medioambiental, calidad, seguridad e higiene en el trabajo, prevención de delitos societarios. Estos son programas que ya existen protocolizados y que demandan para su eficacia del conocimiento y asunción de sus principios por parte de los trabajadores. Para nosotros, la formación supone un coste inicial importante, pero es la mejor forma de sensibilizar y comunicar los protocolos y políticas estratégicas al personal” (29INHDIR3.2)

En el proceso de formación es importante en desarrollo de competencias que permitan al individuo adaptarse al puesto tal y como manifiestan numerosos entrevistados. Así,

“Las competencias tiene que ver con el puesto más que con los empleados o con el participante en la formación”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.P.C.M.P). “Las competencias van dirigidas al puesto de trabajo por imperativo legal, la mayoría de las veces”. (20INHDIR2.1.C.F.E.P.C.M.P). “La planificación está basada en competencias funcionales bien definidas, por un lado y también en competencias núcleo (transversales



y básicas), por ejemplo, en temas de liderazgo”. (1INMRF2.2.C.F.E.P.C.M.P). “Existe formación en gestión de competencias: gestión de tiempo, gestión de situaciones, gestión de estrés”. (27SERMRF3.2.C.F.E.P.C.M.P). “Importa el nivel académico en el ámbito de los líderes para generar competencias en otros ámbitos pero no es lo más importante”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.P.N.A)

CATÁLOGO 2. FINALIDAD

Un segundo catálogo está relacionado con la finalidad concreta de los programas formativos. Está relacionada con el anterior, pero tiene una dimensión más operativa. Así, la importancia del cambio tecnológico en la política de formación se produce por dos vías: la necesidad de adaptarse a los cambios y la necesidad de estar actualizado y recualificar a los trabajadores debido al dinamismo del sector. Su incidencia en los valores de la empresa queda reflejada en las afirmaciones siguientes:

“El cambio cultural cuesta mucho, fue muy duro el paso de la fuerza manual al ámbito tecnológico” (13INHRF4.3.C.F.E.E.R.H).

“Antes no había cajeras, cobraban los mismos carniceros, pescaderos, charcuteros, ha tenido que haber un cambio de organización de empresa, y dentro de esta estrategia de cambio empresarial, la formación ha jugado un papel importantísimo” (11SERHDIR2.2.C.F.E.E.R.H)

“Hay variedad de cursos, la escala se hace hallando una media porque unos son muy técnicos y otros son más creativos, pero van dirigidos a la recualificación. Ha de ser permanente ya que la empresa se basa en la tecnología y de no ser así, nos quedaríamos fuera del mercado”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.E.R.P.)

Un aspecto clave del proceso de formación viene de la mano de las responsabilidades que asumen las empresas (por ejemplo, la responsabilidad penal de las empresas que impone como eximente total o parcial la existencia, difusión y comunicación –formación- de los protocolos de prevención-). Es por ello que la mayor parte de la gran empresa asturiana hacer formación por obligación legal, en muchos casos porque lo exige el sector o la implantación de las tecnologías. Por otro lado, la formación en prevención o en medio ambiente, aunque en algunas actividades productivas es recomendable, en otras es obligatoria. Buena parte del crédito de formación para el empleo se destina a este tipo de formación, tal y como confirman también los datos de la Fundación Tripartita y la Encuesta Europea de formación continua que plantean respectivamente que un XX% y un 20% de la formación es en esta materia.



“Ahora, con la crisis, se hace la formación estrictamente necesaria como normativa, calidad o prevención”. (4INHRRF3.2.C.F.E.F.D.N)

“Tenemos que hacer una formación obligatoria porque así lo demanda el sector del transporte”. (10SERHRF3.3.C.F.E.F.O.L) “y si podemos bonificarla hacemos una buena gestión de los recursos de la empresa. Pero, sin bonificación la daríamos igual” (16INHDIR2.1) Esta misma frase se repite más adelante.

“Hay una formación que exige la DGT, esa hay que hacerla obligatoriamente”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.F.O.L).

“La formación de prevención se recoge en el convenio colectivo es obligatoria dar 20 horas de formación en prevención dentro del oficio. Por cada oficio 20 horas de formación, 14 horas son de teoría, estas son comunes a todos los oficios. Las prácticas son 6 horas y éstas son las específicas de cada oficio, así que un trabajador que hace las 14 horas comunes ya no tiene que volver a repetir la teoría y solamente tendría que hacer las 6 horas del oficio que tenga. El que no tenga esta formación no puede trabajar. La empresa está homologada para impartir esta formación y la cubre con formadores internos”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.F.O.L)

Otra formación que también se recoge en la planificación de la gran empresa asturiana es la formación de acogida, una formación que se imparte a los recién llegados. En general, no se percibe como actividad formativa y no se imputa como formación bonificada, aunque sí se puede utilizar como cofinanciación privada y, de esta manera, contribuir a que la empresa se pueda bonificar de la totalidad de su crédito. Es una formación básica, que en muchos sectores están obligados por ley y en otros casos, es el punto de partida para que un empleado conozca la cultura de la empresa, las normas y los procedimientos. Puede decirse que la mayor parte de la gran empresa asturiana tiene formación de acogida. Aunque con el nuevo RDL 4/2015, la duración mínima de un grupo puede ser una hora lectiva, muchas empresas podrán empezar a bonificarse por esta temporalización.

“La formación de acogida se tiene en cuenta como información para conocer y crear cultura de empresa no como formación”. (14INMDIR1.1.C.F.E.F.F.A)

“A los empleados se les exige que vengan con los cursos, por lo tanto, no suele haber formación de acogida”. (24SERMDIR1.2.C.F.E.F.F.A)

“La formación de acogida se hace aparte, la hay pero fuera del sistema de bonificaciones”. (27SERMRF3.2.C.F.E.F.F.A)

“En una empresa como la nuestra la formación de acogida es fundamental porque se tienen que explicar los protocolos, etc.”. (18INHDIR1.1.C.F.E.F.F.A9)

“Hay una formación básica de 5 horas en seguridad, esta formación es obligatoria y específica, se hace a través de la plataforma de Teleformación, esto no se bonifica”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.F.F.A).

“Hace dos años que no se contrata personal, pero antes sí se hacía formación de acogida. Pero la formación de acogida solamente se hace para los mineros no para los



ingenieros ni los licenciados, aunque estos también la necesitan”. (5INHRF2.1.C.F.E.F.F.A).

También se produce formación de una manera más reactiva e inmediata para solucionar problemas o desfases: esto le da un mayor dinamismo y agilidad a la política de formación, aquí encontramos una de las causas por las que las empresas no se bonifican por los certificados de profesionalidad, más inflexibles y normalizados, con contenidos, módulos formativos y tramos horarios cerrados y obligatorios. *“La formación surge de la necesidad de solucionar problemas, con lo cual la formación tiene una función clave”. (20INHDIR2.1.C.F.E.P.D.N).*

“La detección de necesidades la vamos haciendo sobre la marcha, vamos a ver cómo lo hacen en relación a antes y si lo hacen mal la cambiamos a la cajera, a la cortadora de jamón o a quien sea, y la formamos de nuevo”. (7INMRF2.1.C.F.E.P.D.N)

Pero además del cambio tecnológico, la acogida de trabajadores y los requerimientos legales, la formación puede tener una finalidad de mejora del clima social y valores aunque aquí la consideración es dispar.

“La formación se planifica teniendo en cuenta el puesto, está centrada en el puesto y en las competencias del puesto. No favorece el desarrollo personal. De hecho es que el trabajador viene a trabajar es lo que le interesa saber” (8INMRF2.2.C.F.E.E.R.H).

“Entendemos que la formación que ha de dar la empresa a los trabajadores ha de ir muy dirigida a los resultados que se esperan en la empresa, no al desarrollo personal del trabajador, para eso tiene su tiempo libre”. (8INMRF2.2.C.F.E.P.R.T)

“La formación está dirigida por la empresa a las necesidades del puesto más que a las de los participantes”. (12SERMRF2.2.C.F.E.P.D.N)

“La formación ha de fomentar la motivación y el sentimiento de grupo, esto también se tiene en cuenta cuando planificamos la formación como parte de la estrategia de recursos humanos” (13INHRF4.3.C.F.E.E.R.H).

“En el convenio colectivo hay más horas de formación de las que marca la ley. Se apoya la formación en desarrollo personal. Para la empresa sí es importante que exista un buen clima laboral y los trabajadores estén contentos. Algunos puestos como el de una persona que tiene que estar en un túnel como poco a 60 grados, no puede ser un buen puesto de trabajo, pero es lo que hay. Entonces se trata de compensarle de alguna manera para que tenga una contraprestación y sea más llevadero”. (9INHDIR3.2.C.F.E.P.P.S.L)

“Un 90% de la formación es práctica y otra busca más el desarrollo personal y social para favorecer el clima laboral”. (13INHRF4.3.C.F.E.P.C.M.P)

“En algunas ocasiones, si por ejemplo, nos piden un curso de inglés que no tiene que ver con su actividad laboral, se lo damos. También es importante que vengan contentos a trabajar y vean que la empresa les facilita otro tipo de formación, esto al final repercute en el clima laboral”. (9INHDIR3.2.C.F.E.V.P.F.P.L)

“Cuando detectamos algún conflicto más personal que laboral, ofertamos formación más dirigida al desarrollo personal, y ahí tratamos de limar asperezas. En este sentido es



positivo para el clima laboral y los empleados pienso que también lo agradecen”. (13INHRF4.3.C.F.E.V.P.F.P.L)

Aunque la tendencia es compatibilizar ambas exigencias: la tecnológica y operativa con la motivacional. *“La cultura empresarial está muy definida todo va de arriba hacia abajo, orientada a la recualificación y a los resultados: a las demandas del mercado. Con ello, la formación está orientada tanto al desarrollo profesional como a potenciar las competencias definidas en el puesto de trabajo”* (12SERMRF2.2.C.F.E.R.H).

Como parte del esfuerzo en formación y por lo que implica tener una correcta ejecución de la misma, los departamentos de RRHH han hecho un importante esfuerzo por acreditar sus procesos formativos. Además, casi todas las grandes empresas aplican algún tipo de norma de calidad, prevención de riesgos laborales, del delito o de conformidad con los proveedores y clientes que, en la mayoría de los casos, llevan asociadas la ejecución de determinadas acciones formativas. Pero independientemente de que dispongan de un certificado de calidad, valoran la formación como elemento de cualquier política integrada de prevención de riesgos, calidad, seguridad e higiene, medioambiental o responsabilidad penal por encima de cualquier obligación.

“Tenemos la ISO 90012008 en formación y estamos acreditados”. (10SERHRF3.3.C.F.E.F.N.I.S)

“Tenemos certificado de calidad porque forma parte de la política de empresa, pero aunque no lo tuviéramos seguiríamos haciendo formación de calidad porque si no la formación no sirve para nada”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.F.N.I.S)

“El certificado de calidad es un mero trámite, lo realmente importante es que los cursos realmente sean lo suficientemente buenos y realistas para que repercutan en los resultados de la empresa”. (3SERHDIR2.2.C.F.E.F.N.I.S)

“Tenemos certificado de calidad pero porque es una exigencia del sector y del mercado”. (7INMRF2.1.C.F.E.F.N.I.S)

“El tener un certificado de calidad es algo formal, es importante, pero no es lo fundamental para hacer una formación de calidad, es decir, nuestra formación no tiene calidad porque estemos certificados sino porque creemos y potenciamos una formación bien hecha”. (28SERMRF3.2.C.F.E.F.N.I.S)

CATÁLOGO 3. VINCULACIÓN CON TOMA DE DECISIONES

El tercer catálogo hace referencia a cómo se integra la política de formación dentro de las actuaciones operativas y estratégicas de la organización; es decir el proceso de toma de decisiones. Está integrado por tres categorías asociadas a la Alta Dirección-Estratégicas; a las Líneas-Operativas y a las Fricciones-reacciones. Los 288



segmentos de significado vinculados a las diferentes categorías avalan su importancia para los gestores de la formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias.

En los catálogos anteriores se constató la importancia de vincular los departamentos estratégicos (que planifican la formación) con los operativos (que la utilizarán y pagarán por ella), potenciando la presencia del directivo de RR.HH. o de formación en la toma de decisiones estratégicas y facilitando así que la formación, además de recualificar y cumplir con la obligación legal, se apoye en los valores y la cultura de la organización sin prescindir de transmitir los conocimientos necesarios para la correcta ejecución de las tareas del puesto. Este nivel de integración depende de las funciones de recursos humanos en la empresa que ya se plantearon en el capítulo 5.

“En nuestra empresa coincide el responsable de formación con el de personal porque se entiende que está totalmente relacionada una con otra al ser la empresa la que decide la estrategia de formación” (6CONHDIR2.1.C.F.E.E.R.H).

“Las decisiones se toman siempre de arriba hacia abajo, siempre desde el departamento de recursos humanos y el de formación, que actúan de forma colaborativa; es que tiene que ser así” (10SERHRF3.3.C.F.E.E.R.H)

“La empresa tiene muy complicada la política de Formación porque ha de hacerse un análisis de competencias de muchos países y muy diferentes. Existe la sensación de que continuamente se está empezando y esto es sumamente complicado de gestionar dentro de la estrategia de recursos humanos, implica tiempo y esfuerzo” (1INMRF2.2.C.F.E.E.R.H)

“La planificación de la formación depende de los departamentos. Para la formación en prevención de riesgos preguntamos a la plantilla. El resto la planifica la empresa”. (25SERMDIR3.2.C.F.E.P.D.N)

No obstante, pueden surgir fricciones entre los departamentos de RRHH y formación, que tiene un rol más centralizado y los departamentos operativos o funcionales debido a un potencial alejamiento de los departamentos centralizados de las necesidades de los operativos, a que el coste temporal y laboral es asumido por estos y a que los cursos no se programan necesariamente cuando lo permiten sus necesidades.

“Los supervisores no quieren siempre que los trabajadores se formen porque les supone problemas en la organización del trabajo, esto siempre repercute, de una forma u otra, en la planificación y en la estrategia de recursos humanos” (6CONHDIR2.1.C.F.E.E.R.H)

“Aunque seamos gran empresa en los centros de trabajo funcionamos como micropymes y tenemos los mismos problemas en las ausencias por formación, por eso a veces es complicado planificar a largo plazo, siempre tenemos que ir adaptando sobre la marcha” (15INMRF1.1.C.F.E.E.R.H).



“La imputación de costes se hace en cada centro de trabajo y esto no gusta mucho porque se hace cuando decide la empresa no cuando deciden lo centros”. (11NMRF2.2.C.F.E.F.C.S)

“Hay veces que hay que esperar a crear un grupo y entonces la fecha de la formación y la no presencia en el puesto del formando no ese ajusta a la planificación de disponibilidad del centro, lo que genera tensiones con su supervisor” (11NMRF2.2)

CATÁLOGO 4. CONSIDERACIÓN ESTRATÉGICA U OPERATIVA

El cuarto catálogo que se construye en base a 250 segmentos de significados nos referimos a la importancia que se concede a la formación en la empresa, ésta se hace desde una doble perspectiva, como inversión o como gasto, teniendo en consideración las categorías que han emergido y que hacen referencia a: Coste; Inversión; Largo Plazo y visibilidad de los resultados; Productividad u obligación legal y finalmente, Subcontratación.

Las empresas a las que pertenecen los directivos y responsables de formación entrevistados constatan que la formación es una inversión, aunque en algunos casos, reconocen que supone, en principio, un coste. Al ser una necesidad sin la cual no es posible la adaptación a los nuevos recursos tecnológicos o cambios organizacionales impuestos por los mercados es imprescindible adoptarla.

“Claro que tenemos en cuenta los costes de la formación en la planificación, pero no lo vemos como algo negativo”. (18INHDIR1.1.C.F.E.F.C.S)

“La formación siempre supone costes pero nosotros la vemos como una inversión, siempre”. (2SERMRF2.2.C.F.E.F.C.S)

“Claramente, la formación incide en los beneficios de la empresa, por lo que no es un coste”. (16INHDIR2.1.C.F.E.F.C.S). “Es un coste, la formación es un coste, pero bien administrado es una inversión”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.F.C.S)

“Consideramos la formación como una inversión y a los datos me remito. En el año 2013 dedicamos 100.000 horas formar a 11.500 participantes. En el año 2013 el 50% de la formación era bonificada, el 40% propia y el 10% de ayudas de fomento”. (10SERHRF3.3.C.F.EF.I.V)

“Sin lugar a dudas, vemos la formación como una inversión si no ya hubiéramos cerrado nuestro centro de formación”. (13INHHRF4.3.C.F.E.F.I.V).

“La formación se ve en la cuenta de resultados porque en la mayor parte de la formación las competencias están muy adaptadas al puesto de trabajo”. (10SERHRF3.3.C.F.E.P.R.T)

Además, la adaptación tecnológica y el cumplimiento de la normativa exigen la formación del capital humano.

“Cuando la empresa invirtió en tecnología, la formación fue obligatoria para los empleados, ya que era fundamental”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.F.I.V)



“Para nosotros la formación es una inversión, ha habido un proceso interno de informatización, fue duro, un cambio radical, y toda la planificación ha ido dirigida a la formación de todo el personal en estos cambios. Sin la formación, la inversión en tecnología no hubiese servido para nada y por eso es muy importante planificarlo”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.F.I.V).

La mayor parte de los directivos entrevistados y de los responsables de formación valoran que la formación no es un coste sino una inversión para la empresa. Es cierto que, en muchos casos, la alta dirección de la empresa siempre ve la formación como un coste, entre otras causas porque hay que presupuestarla, pagarla (generalmente los departamentos funcionales los asumen) y sus efectos no son visibles a corto plazo.

Los directivos de recursos humanos no opinan lo mismo. Una de las razones por las que piensan que la formación se ve como un coste y no como una inversión es la imposibilidad de poder medir el retorno de la inversión, ya que valorar el impacto de la formación en los puestos y, en consecuencia, en los resultados de la actividad productiva de la empresa, sobre todo es complicado en aquellas competencias relacionadas con las actitudes. En cualquier caso, manifiestan de manera generalizada que la formación es fundamental, valoran su importancia tanto en un contexto local, territorial o global. Sin formación una empresa está abocada al fracaso, no es competitiva y no puede desarrollarse ni innovar. El empleo y la empleabilidad están íntimamente relacionadas con la formación, el mantenimiento de ocupaciones y empleos favorece la competitividad y, por lo tanto, las repercusiones del impacto formativo son consecuencia de los resultados esperados. Cada vez más se valora la formación de calidad vinculada a estos aspectos.

“Aunque en mi empresa muchas veces la formación se ve como un coste, yo no lo veo así, opino que siempre es una inversión no un coste”. (19INHDIR2.1.C.F.E.V.P.F.C.I)

“Aunque la formación es necesaria y actualmente no se puede concebir la empresa sin formación, de la misma manera es un coste. Siempre supone un gasto que al final tiene que poner la empresa.” (2SERMRF2.2.C.F.C.V.P.F.C.I).

No se puede pensar en una empresa moderna, innovadora y competitiva sin formación”. (27SERMRF3.2.C.F.E.V.P.F.C.I)

“La formación siempre es una inversión nunca un coste”. (12SERMRF2.2.C.F.E.V.P.F.C.I)

“No estoy en absoluto de acuerdo con que la formación es un coste”. (3SERHDIR2.2.C.F.E.V.P.F.C.I)

En general, para la gran empresa asturiana la formación aunque suponga un coste, la valora como inversión. Es una vía de solución de problemas, genera ingresos o,



al menos evita incurrir en pérdidas por malas praxis. Por ello, aunque a corto plazo sea un coste, su percepción es una inversión necesaria para la supervivencia de las empresas.

Aparte de invertir en formación, como elemento que fomenta la competitividad de la empresa, la formación también permite minorar costes. Sí se incrementa la productividad por la vía de reducción de accidentes, sanciones por comisión de infracciones o delitos u obtener adjudicaciones de contratistas que requieran determinadas acreditaciones. *“Una buena planificación reduce costes, por ejemplo, en los cursos de prevención o reducción de siniestros, como actitud preventiva para evitar siniestros”.* (12SERMRF2.2.C.F.E.F.C.S)

“Hay formación obligatoria que hay que incluir en la planificación, sea cual sea el coste”. (10SERHRF3.3.C.F.E.F.C.S)

“Para nada lo vemos como un coste, de hecho gastamos mucho más de lo que nos bonificamos. La formación ya forma parte de la empresa y por lo tanto está incluida en los costes” (27SERMRF3.2.C.F.E.F.C.S)

“Evidentemente los costes influyen pero hay formación que se tiene que dar sí o sí”. (26SERMRF1.1.C.F.E.F.C.S)

“Los costes influyen en la planificación de la formación, pues sí, pero hay formación que viene establecida por Ley y hay que ejecutarla, cueste lo que cueste”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.F.C.S)

Así, la formación es una actividad que viene a cubrir necesidades detectadas por las empresas y que favorecen su productividad y por lo tanto, su competitividad. Pero, al ser un coste en términos cuantitativos, se tiene en cuenta en la planificación de la formación. Normalmente los módulos económicos que se utilizan para justificar e imputar los costes formativos, son los que establece la formación para el empleo, excepto en aquella formación que no es susceptible de bonificación, aunque en muchos casos también se utiliza para justificar la cofinanciación privada, concepto exigido por el sistema de bonificaciones o formación de demanda del que se benefician estas empresas, y sin el cual (la cofinanciación) no podrían bonificarse de la totalidad del crédito que aportan a través de las cuotas de formación profesional a la seguridad social.

La importancia del coste de la formación es muy dispar. Así, en unos casos, se percibe como un coste irreversible (*sunk cost*) por ser obligatorio. En otros, se percibe como necesaria para ser competitivo (necesidad de adaptación tecnológica) y mantener la capacitación de la fuerza de trabajo. La parte mejor controlada de la formación es su coste, que es fácilmente identificable y, de hecho, se tiene en cuenta a la hora de



planificar los diferentes programas de formación, por lo que incide en la elección de los programas formativos.

“La planificación de la formación está determinada por los costes que supongan para la empresa”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.F.C.S)

“Influyen, hay formación que aunque sea necesaria no se puede hacer porque ya nos hemos gastado el dinero en otra formación obligatoria para la empresa”. (19INHDIR2.1.C.F.E.F.C.S).

“En mi opinión como responsable de recursos humanos los costes influyen mucho en el momento de planificar unos cursos u otros”. (7INMRF2.1.C.F.E.F.C.S)

“En nuestra empresa, los costes no influyen nada en la planificación”. (3SERHDIR2.2.C.F.E.F.C.S)

“Bueno puede decirse que el coste de la formación influye un poco en la formación”. (14INMDIR1.1.C.F.E.F.C.S)

“Los costes de la formación influyen para unas acciones formativas sí y para otras no, vamos lo normal”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.F.C.S)

“Evidentemente el coste influye en la planificación pero hay cursos que hay que planificar porque el titular de la patente lo exige, sino nos quedamos obsoletos. Esos cursos son muy caros, pero hay que hacerlos”. (28SERMRF3.2.C.F.E.F.C.S)

En la mayor parte de los casos, la formación hay que presupuestarla e imputarla a los actores, sobre todo cuando se imparte por entidades externas. Cuestión diferente es el proceso de evaluación de dicha formación.

“La empresa no se dedica a la formación no es su negocio por lo tanto no puede ejecutar en su centro de formación toda la formación que planifica, de ahí que tenga que subcontratar la formación sobre todo en tecnología, esto siempre supone un coste añadido”. (13INHRF4.3.C.F.E.F.C.S)

“Los costes influyen en la planificación, sobre todo cuando se tiene que contratar parte de la formación a una entidad externa”. (9INHDIR3.2.C.F.E.F.C.S).

“La imputación de costes se hace en cada centro de trabajo y esto no gusta mucho porque se hace cuando decide la empresa no cuando deciden lo centros”. (11NMRF2.2.C.F.E.F.C.S).

CATÁLOGO 5. PLANIFICACIÓN

El catálogo que hemos denominado planificación se ha construido teniendo en cuenta 134 segmentos de significado, ver tabla, donde se tienen en cuenta las siguientes categorías en mayor o menor grado: Normas de Calidad; Subcontratación; Detección de Necesidades; Perfil Sociolaboral y Momento Temporal. Una de las primeras decisiones a tener en cuenta en la planificación es que se imparta la formación por imperativo legal, necesidades de adaptación tecnológica o a proveedores y clientes y su coste. Todas las empresas entrevistadas planifican su formación a través del departamento de recursos humanos o de formación, solamente en ocasiones puntuales o para acciones



formativas concretas contratan parte de la gestión o de la impartición con entidades externas, pero sobre todo por cuestiones de inversión en recursos tecnológicos. “La empresa planifica la formación para algunas acciones formativas, otras en función de cómo van surgiendo”. (26SERMRF1.1.C.F.E.P.P.E.M).

“Sí solemos planificar bastante la formación porque tenemos datos de años anteriores”. (27SERMRF3.2.C.F.E.P.P.E.M)

“En la empresa se planifica mucho la formación”. (3SERHDIR2.2.C.F.E.P.P.E.M)

“Es una empresa con mucho nivel cultural eso facilita la gestión, por eso lo hace la propia empresa, es decir, son los directivos y el dueño los que planifican”. (20INHDIR2.1.C.F.E.P.P.E.M)

“La planificación depende de la importancia de la formación en la estrategia de la empresa en ese momento” (21SERHDIR3.3.C.F.E.P.P.E.M)

Se subcontrata para ejecutar una formación muy especializada y concreta donde prefieren recurrir a entidades que sí ofertan y tienen los recursos necesarios para este tipo de formación. Lo que confirman es que la planificación siempre la hace la empresa. Es formación a demanda de las necesidades de las empresas y por ello está dirigida hacia unos resultados relacionados con la actividad productiva de cada empresa. Esta formación se centra sobre todo en el ámbito de las competencias, por encima del nivel académico del empleado-participante. “Sí planificamos bastante la formación, de hecho hay cursos que se tienen que hacer todos los años”. (12SERMRF2.2.C.F.E.P.P.E.M)

“Planificamos bastante la formación porque solemos tener claro en qué se tienen que formar los trabajadores”. (25SERMDIR3.2.C.F.E.P.P.E.M)

“La planificación la hace la propia empresa porque tiene recursos suficientes y es la que realmente conoce la formación que necesita la plantilla. Pero la planificación se hace a lo largo del año, es imposible predecir a largo plazo todas las necesidades”. (14INMDIR1.1.C.F.E.P.P.E.M)

“Consideramos que es muy importante que la planificación la haga la propia empresa”. (15INMRF1.1.C.F.E.P.P.E.M)

“Normalmente, la planificación la hace la propia empresa”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.P.P.E.M)

“Una parte de la formación la planifica la propia empresa”. (22SERHDIR3.3.C.F.E.P.P.E.M)

“Una cosa es la planificación y otra cosa es que contratemos parte de la impartición. Pero la gestión y la planificación la hacemos nosotros”. (5INHRF2.1.C.F.E.P.P.E.M)
5INHRF2.1.

“La planificación la hace la empresa. Lo que tiene que hacer la persona que gestiona la formación y que coincide con el responsable de formación es que se cumplan los plazos”.
F.C.G.R.P.L.



“En esta empresa con poca gente se hace mucho en el departamento de formación somos tres personas y otras cinco están en desarrollo y selección, nosotros mismos hacemos la planificación”. (13INHRF4.3.C.F.E.P.P.E.M)

Es importante también señalar que la planificación se hace a lo largo de todo el año, no es fija y se va adaptando. En muchos casos, se hace después de la reunión de la comisión de formación donde además de los directivos y los miembros del departamento de recursos humanos y de formación, participan los representantes sindicales o RLT. Aunque quien realmente marca las directrices son los representantes de la empresa. En este sentido han criticado la inflexibilidad de la aplicación de gestión de bonificaciones porque no se ajusta a esta realidad de las empresas y muchas acciones formativas no se pueden bonificar o se incidentan directamente.

“Normalmente siempre se hace una planificación a principios de año porque es muy importante para la empresa”. (8INMRF2.2.C.F.E.P.P.E.M)

“La planificación es muy importante para la empresa, solemos revisar la planificación a lo largo del año”. (9INHDIR3.2.C.F.E.P.P.E.M)

Aunque la gran empresa asturiana planifica su propia formación, también existe un mercado para la formación. (8INMFR2.2.C.F.E.P.P.E.M.)

“Hay una parte de la formación de la empresa que no se planifica, nos la ofrecen otras entidades externas”. (9INHDIR3.2.C.F.E.P.P.E.E.X)

“Algunos centros vienen y nos ofrecen formación y si nos interesa la cogemos, aunque no la hayamos planificado pero si es necesaria o está relacionada con la actividad de la empresa” (15INMRF1.1.C.F.E.P.P.E.E.X)

En la gestión de esta formación o en su impartición-ejecución suele recurrir a entidades externas por varios factores: gestión del tiempo, gestión de la aplicación de bonificaciones, recursos y materiales didácticos, etc.

“La planificación la hacemos nosotros pero para la gestión tenemos un convenio de agrupación con un entidad organizadora porque no tenemos muchos recursos y genera mucho trabajo administrativo. Lo que yo hago es estar en contacto permanente con esta entidad que nos lo gestiona muy bien y lo tiene todo controlado. Al final ahorramos costes”. (15INMRF1.1.C.F.E.P.P.E.M)

Todos los directivos y responsables de formación entrevistados coinciden en que la detección de necesidades es fundamental y el paso previo para una planificación adecuada. En el caso de la gran empresa asturiana se plantea de forma centralizada y colaborativa con los departamentos involucrados. En muchos casos, se hace de manera intuitiva o recabando información de los mandos intermedios, supervisores o empleados, aunque no existen herramientas específicas para la recopilación de datos y la detección de necesidades.



En distintos segmentos de significado se enfatiza en que se cubren aquellas competencias y carencias que se van detectando. Su visión es que gracias a la experiencia de los mandos y al día a día se pueden ir recopilando información fiable.

“No hay un modelo de identificación de competencias pero si se hace de manera informal”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.P.C.M.P)

“En la detección de necesidades deben de participar todos los implicados, pero la toma de decisiones debe de ser de los jefes de equipo y en última instancia los directores, es lo lógico”. (2SERMRF2.2.C.F.E.P.D.N)

“La detección de necesidades se hace entre los responsables de recursos humanos y los responsables de área, que entiendo son todos los implicados en la formación”. (26SERMRF1.1.C.F.E.P.D.N)

“La detección de necesidades se pregunta a los departamentos pero a iniciativa de la Responsable de formación”. (28SERMRF3.2.C.F.E.P.D.N)

“La detección de necesidades está muy centralizada, se hace bien, desde los centros de trabajo se traslada al departamento de RRHH”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.P.D.N)

“Se evalúan las necesidades. Hay un procedimiento un sistema implantado por la empresa”. (10SERHRF3.3.C.F.E.P.D.N)

“La detección de necesidades la hacen los directores por ser más operativos. Ellos se lo escalan a los trabajadores y les transmiten lo que quieren, los directores lo filtran. Puede decirse que sí participan todos los implicados”. (5INHRF2.1.C.F.E.P.D.N)

“La detección de necesidades está automatizada en una aplicación, nos viene dada por los jefes de departamento”. (28SERMRF3.2.C.F.E.P.D.N)

“Hay una intranet en la empresa donde se filtran todas las necesidades, de formación o de selección y se coordina telemáticamente”. (24SERMDIR1.2.C.F.E.P.D.N)

“En la detección de necesidades los mandos intermedios juegan un papel muy importante y la RLT también porque son los que conocen las necesidades de formación”. (26SERMRF1.1.C.F.E.P.D.N)

“Existe una definición de puestos muy elaborada por recursos humanos y un análisis de puesto donde también se tiene en cuenta el perfil sociolaboral del empleado. Hay un procedimiento”. (10SERHRF3.3.C.F.E.P.P.S.L)

Por otro lado, la participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje que supone la formación en una empresa, no es hecho habitual, según los entrevistados la RLT apenas muestra interés en participar en el proceso a no ser, en aquellas cuestiones que se recogen en el convenio colectivo y que tienen que ver sobre todo con temas de prevención. En general, la mayoría señala que existe buena relación entre la RLT y la empresa en la definición de las acciones formativas a impartir.

“Existe una comisión de formación cada tres meses o menos. Ahí también se hace detección de necesidades, de hecho es una de las finalidades y participamos todos. Luego la empresa es que decide”. (20INHDIR2.1.C.F.E.P.D.N)



“Con la RLT hay buena relación, hay comisión de formación por lo tanto, nos tenemos que reunir como mínimo una vez al año, si hace falta más también, antes de planificar para hacer una buena DN”. (15INMRF1.1.C.F.E.P.D.N).

“La RLT no solicita formación. No le dan importancia. Es una RLT mayor, de más de 45 años, no quieren complicaciones”. (9INHDIR3.2.C.F.E.P.D.N)

“Durante años se ha preguntado a la RLT las necesidades de formación y solamente han respondido un par de veces. No les interesa, nunca aportan nada”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.P.D.N)

Para la mayoría de entrevistados, el perfil sociolaboral del empleado-participante en la formación en la empresa, sí debe de orientar la formación, ya que ofrece información sobre las competencias de partida, carencias, necesidades y peculiaridades propias de la generación a la que pertenece. Todo ello facilita la planificación en cuanto a la adaptación de la programación de cursos al colectivo destinatario. Dentro de este perfil, la formación académica no es prioritaria, pues inciden en que un nivel académico determinado no implica poseer las competencias que requiere la empresa para el desempeño de una ocupación concreta.

“El nivel académico es importante cuando lo exige el puesto por normativa u obligación legal. Pero es más importante la experiencia laboral, o la formación que ha ido recibiendo en la empresa a lo largo de los años”. (4INHRF3.2.C.F.E.P.N.A)

“Es necesario tener en cuenta el perfil socio-laboral porque muchos cursos, por ejemplo, se hacen presenciales por las carencias en competencias básicas tecnológicas que tienen muchos trabajadores. Esto no facilita la formación on-line”. (8INMRF2.2.C.F.E.P.P.S.L)

“Siempre se tienen en cuenta las competencias, los estudios es algo accesorio pero no lo más importante”. (22SERHDIR3.3.C.F.E.P.C.M.P)

“Las habilidades sociales son fundamentales. La parte académica no es la más importante, la estabilidad emocional es fundamental”. (25SERMDIR3.2.C.F.E.P.C.M.P)

“El nivel cultural, es muy importante mucho más que el nivel académico”. (22SERHDIR3.3.C.F.E.P.N.A)

“Se está detectando una nueva generación de trabajadores de gente joven que ha sido expulsada del sistema educativo y que acceden al mercado laboral y no tienen ningún interés por aprender ni por la formación. Solamente van por el salario y no sabemos cómo hacer para motivar a este tipo de trabajadores. Esto es la primera vez que está empezando a pasar y suele ser gente con muy baja cualificación”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.P.P.S.L)

“Existen trabajadores operacionales (equivalente a nivel 1 de competencias en el ámbito de la cualificación) que no quieren subir de perfil, esto es necesario tenerlo en cuenta en la planificación”. (14INMDIR1.1.C.F.E.P.P.S.L)

“Podríamos tener un peón que sea ingeniero y al revés una persona muy especializada sin cualificación académica. La experiencia laboral va por encima del nivel académico”. (19INHDIR2.1.C.F.E.P.N.A)

“Las competencias se demuestran en el puesto, en su desarrollo, en situaciones reales. Es ahí donde se ve realmente si han adquirido las competencias. Esto en un proceso de selección no es tan fácil de saber”. (16INHDIR2.1.C.F.E.P.C.M.P)



CATÁLOGO 6. CONSIDERACIÓN ESTRATÉGICA U OPERATIVA

El sexto catálogo que hemos denominado *repercusión en el trabajador* emerge a partir de 280 segmentos de significado que se han distribuido en 4 categorías que hacen relación a: Incidencia en la Promoción o en el Salario; Voluntariedad de la misma o Nivel de Satisfacción.

La teoría del capital humano predice diversos efectos de la formación en el formado en atención a que ésta sea genérica o específica. En el primer caso, predice un aumento diferido del salario o mejores posibilidades de promoción (además de las posibilidades de movilidad laboral, en principio no deseadas por la empresa) y, en el segundo, un aumento directo del salario percibido. A este respecto hemos encontrado un importante número de segmentos de significado donde los directivos y los responsables de formación entrevistados indican que no existe relación entre la asistencia a la formación y los beneficios salariales. En algunos casos la justificación la encuentra en la situación de crisis económica que se vive desde hace unos años mientras que otros opinan que la formación es voluntaria y, por lo tanto, la perciben como un beneficio en sí misma para el trabajador. Solamente en algunas empresas, la formación puede implicar un cierto beneficio salarial, pero no es lo habitual, en estos casos, se establece una relación entre promoción interna y formación.

“Hay formación que va asociada a mayor categoría y por lo tanto a mayor nivel salarial”. (5INHRF2.1.C.F.E.E.B.S)

“Si lo que me preguntas es si por hacer un curso en la empresa un empleado va subir de categoría te digo que no, que ese no es el objetivo de la planificación en la empresa. Ahora, que con el tiempo queda un vacante y hay que cubrirla, evidentemente tiramos antes de una persona formada que de otra que no lo esté”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.E.P.R)

“La formación se valora mucho en la empresa pero no quiere decir que garantice la promoción, y en épocas de crisis menos”. (25SERMDIR3.2.C.F.E.E.P.R)

Al analizar las implicaciones de la formación en el trabajador se observa que la tendencia es a que debe formarse porque el entorno económico y tecnológico es muy dinámico y variable y, con ello, garantiza su supervivencia en la empresa y de la misma empresa. En este sentido, la formación es una actitud del trabajador que debe ser asumida voluntariamente y no tiene incidencia en su promoción o salario, con independencia de su naturaleza genérica o específica. La crisis –y la reforma laboral acaecida en España- han permitido eliminar cualquier plus o incentivo derivado de la formación o mayor cualificación. Obviamente, en cuanto inversión necesaria para la



supervivencia empresarial, en caso de necesidad de cobertura de puestos, la empresa tiende a considerar mejor candidato a quien ostenta cualificación y, con eso, se genera un beneficio implícito para que el trabajador se forme. La mayoría de los segmentos de significado confirman que un empleado que se forme tiene mayores posibilidades de promocionar, aunque reconocen que en la planificación de la formación ambos hechos no van necesariamente unidos.

“La promoción es por méritos y cuando se valoran los méritos, evidentemente también se valora la formación”. (13INHRF4.3.C.F.E.E.P.R)

“Hay muy pocas acciones de formación que sirvan para promocionar, pero está claro que siempre tendrá más posibilidades una persona formada que otra que no lo esté”. (5INHRF2.1.C.F.E.E.P.R)

“La plantilla va a la formación; no se les paga ni desplazamiento ni horas, no hay compensación económica por asistir a la formación. Pero asisten a la formación de la empresa de forma voluntaria” (11SERHDIR2.2.C.F.E.E.B.S)

“Antes, cuando había dinero, antes de la crisis, a los trabajadores dentro del convenio se les pagaba muy bien las horas de formación fuera del horario laboral. Se daba muchísima formación. Ahora ya no es posible, ni ejecutar tanta formación y mucho menos pagarla” (7INMRF2.1.C.F.E.E.B.S).

Por supuesto, hay formación obligatoria por exigencia legal u operativa, que será imprescindible para optar a ocupar un puesto de trabajo.

“Tenemos formación de acogida y cursos específicos que se han de hacer obligatoriamente todos los años”. (12SERMRF2.2.C.F.E.F.F.A). “El 68% de la formación es formación obligatoria. El contenido es un imperativo legal y es independiente de los participantes” (19INHDIR2.1.C.F.E.F.O.L). ““La importancia de la formación es indiscutible, la formación es fundamental tanto para mantener el empleo como para la competitividad de la empresa y quien no quiera formarse a lo largo de la vida no tiene cabida en nuestra organización.”. (7INMRF2.1...C.F.E.V.P.I.F.E). “Cuando se hace selección de personal se tienen en cuenta las competencias. También se tienen en cuenta las competencias en el desarrollo de la carrera. El empleado es el responsable del desarrollo de su carrera y la empresa le va a ayudar. Esto es algo que siempre tienen en cuenta el departamento de recursos humanos y el de formación en el momento de definir las acciones formativas” (16INHDIR2.1.C.F.E.E.R.H).

La valoración que hacen los responsables de la empresa es que la plantilla se encuentra satisfecha con la formación que recibe de la empresa. Cubre la mayoría de las competencias que se exigen para el puesto, al ser formación bonificada en su mayor parte, la norma exige que esta formación esté relacionada con la actividad de la empresa.

“La plantilla en general se encuentra satisfecha con la formación que recibe, en ese sentido no se detectan quejas”. (25SERMDIR3.2.C.F.E.V.P.F.P.L)

“Yo creo que están contentos, en general, además les sale gratis”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.V.P.F.P.L)



“Pienso que están satisfechos aunque siempre hay alguno que les gustaría que les ofertásemos otro tipo de cursos, pero bueno, no siempre van a estar todos de acuerdo eso es imposible”. (26SERMRF1.1.C.F.E.V.P.F.P.L)

Es significativo que en algunas empresas la demanda de cursos sea tal que haya listas de espera o un catálogo de cursos, si bien, también se diseñan para los cursos transversales con la finalidad de tener una masa crítica mínima de alumnos para ser económico.

“Tenemos listas de espera para los cursos y cuando existe un número mínimo de participantes, se organiza la formación porque es voluntaria y los trabajadores se van apuntando a la lista, esta formación siempre está relacionada con la recualificación”. (18INHDIR1.1.C.F.E.E.R.P).

El problema es que a veces el momento de la formación no coincide con el mejor momento para los departamentos funcionales, lo que genera problemas, como se señaló anteriormente lo que se ratifica desde numerosos segmentos de significado.

CATÁLOGO 7. BONIFICACION

Un aspecto clave de todo proceso de formación en España es el apoyo institucional a los procesos de formación. En este sentido, se debe profundizar en el sistema de bonificaciones de la formación continua, que es valorado de forma diversa. La mayoría de las empresas utiliza la bonificación sobre todo para recualificar a la plantilla. Aunque para otras empresas, la minoría, no es lo más importante. El dato común entre unas y otras es que existe un apartado reservado a la recualificación en su planificación y que el sistema de bonificación contribuye al mismo. Cuando la empresa contrata parte de la gestión de la formación está relacionado con conceptos de coste administrativo y muy vinculado a la parte burocrática de la bonificación. A este respecto hay que tener en cuenta que todas las empresas entrevistadas se bonifican, lo que varían son las razones por las que lo hacen unas y otras.

“El 30% del presupuesto de formación lo bonificamos, para nosotros es muy importante la formación”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.B.R.C)

En la mayor parte de los casos sí reconocen que es para recuperar el crédito pero no como algo negativo, sino como un recurso que les pertenece y hacen uso de él.

“Nos bonificamos porque internamente nos obligan a ello, por no perder ese crédito y por imagen interna de nos prescindir de algo a lo que se tiene derecho porque previamente se aporta”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.P.R.C.F)

También, en la mayoría de empresas, se insiste en que con o sin crédito la formación se ejecutaría de igual forma. “La empresa hace formación independientemente de que haya o no crédito. No la hacemos para recuperar el crédito hacemos formación porque es necesaria”. (26SERMRF1.1.C.F.E.B.R.C)



“La formación se imparte con o sin crédito, no sólo para recuperarlo, aunque también porque está ahí. Pero la formación es una necesidad”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.B.R.C)

“Evidentemente el crédito está ahí y lo queremos recuperar, pero si no existiese tendríamos que hacer formación igualmente”. (10SERHRF3.3.C.F.E.B.R.C)

De hecho, en la mayoría de las empresas, el gasto en formación supera el crédito de que disponen ya que bien por el dinamismo del sector, que obliga a recualificar a los trabajadores, bien por innovaciones tecnológicas bien por la normativa sectorial aplicable en cada caso, han de realizar formación obligatoriamente. También porque para poder bonificarse del 100% del crédito disponible, deben de aportar una cofinanciación privada del 50% sobre el coste total de la formación ejecutada a lo largo del año.

“En nuestro caso el coste de la formación suele ser superior al crédito, si no hubiese crédito para formación se haría formación igual”. (4INHRF3.2.C.F.E.F.C.S)

“No lo vemos como un coste, en absoluto. Porque aunque no hubiese bonificaciones tendríamos que formar a los empleados, de hecho antes de existir las bonificaciones ya gastábamos mucho en cursos”. (24SERMDIR1.2.C.F.E.CF.C.S)

La mayoría de las empresas valora muy positivamente el sistema de bonificaciones y la posibilidad que ofrece de recuperar parte de la cuota que aportan a través de los seguros sociales, reconocen que efectivamente viene a cubrir, en el porcentaje que corresponde, que la empresa sea más competitiva.

“Nos bonificamos para recuperar el crédito claro, pero la formación que hacemos supera a la bonificación que tenemos y antes de que hubiera bonificaciones ya hacíamos mucha formación”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.B.R.C.)

Para los directivos y responsables de formación, la formación es un elemento fundamental en el desarrollo y la innovación de las empresas, íntimamente ligado a su competitividad aunque no el único.

“Aunque no hubiese bonificación la empresa se formaría igual debido a lo dinámico del sector y a las modas cambiantes es necesario estar muy al día y eso implica una formación permanente, pero reconocemos que poder recuperar parte de la cuota que aporta la empresa es algo muy positivo, que indudablemente beneficia a la empresa”. (4INHRF3.2.C.F.E.B.C.P)

“Es importante la bonificación y no la queremos perder, pero sobre todo es importante la formación porque es buena para la competitividad de la empresa”. (18INHDIR1.1.C.F.E.B.CP)

“Opino que aunque la empresa, invierte más en formación que el crédito que tiene, la bonificación al estar dirigida a la formación de los empleados repercute directamente en la competitividad de las empresa, eso es cierto”. (1INMRF2.2.C.F.E.B.CP)

“Bueno la bonificación está bien pero no es suficiente para que la empresa sea competitiva utilizando la formación”. (22SERHDIR3.3.C.F.E.B.C.P)



Por otro lado, los responsables de las empresas entrevistados, reivindican, unánimemente, el cien por cien de la cuota de formación que aportan, al entender que los costes de formación superan el crédito de que disponen, teniendo que asumir esos costes como cofinanciación privada. Cuando en realidad si lo invierten en formación no entienden porque no pueden disponer de toda la cuota, sino solamente del cincuenta por ciento.

“Está bien que podamos recuperar parte del crédito, pero deberíamos de disponer de todo ya que es la empresa la que aporta ese dinero, no entiendo por qué tiene que ser solamente el 50%”. (10SERHRF3.3.C.F.E.B.C.P)

“Bueno, en el momento que es un gasto es un coste. El problema es que no nos devuelven todo lo que aportamos a la gran empresa, entonces tenemos que poner más dinero además del crédito que tenemos y no entiendo muy bien por qué. Eso habría que revisarlo”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.F.C.S).

CATÁLOGO 8. COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN Y REPRESENTACIÓN LEGAL DE LOS TRABAJADORES (RLT)

El octavo catálogo hace referencia al proceso de comunicación seguido por la empresa a través de la RLT. Se configura en dos categorías donde destaca la información y la divulgación.

Un proceso formativo será operativo si la información se difunde ampliamente por ello con independencia de la obligatoriedad que recoge la normativa. Se plantea la necesidad de una comunicación bidireccional: prioritariamente descendente pero también ascendente de manera que no se limite a la difusión de las iniciativas sino también recopilar información de las áreas funcionales sobre sus necesidades. En cuanto se puede definir como voluntaria la actividad formativa, con la salvedad de la determinada por norma legal o acuerdos contractuales o de certificación, se difundirán las iniciativas a través de la RLT. Aspecto diferente es su participación en la planificación de la misma, que puede ser menos relevante al tener que rentabilizarse la mejora de competencias laborales.

En general, las empresas informan a la plantilla sobre la formación que planifican y señalan que está muy bien informada de todos los cursos que se ofrecen a lo largo del año, sobre todo de aquellos que se gestionan con cargo al sistema de bonificaciones de la formación para el empleo. En relación con esta comunicación, se observan diferentes posibilidades: la mayoría manifiesta cumplir con las obligaciones



del RD 395/2007 que impone la obligación de informar a la RLT (art.15) para poder bonificarse, implicando también a la RLT en la difusión y comunicación, aunque no en exclusiva

“Cumplimos con lo que se indica en el RD 395/2007 de informar a la RLT, cumplimos con la normativa, por lo tanto la plantilla se encuentra muy y bien informada”. (16INHDIR2.1.C.F.E.E.I.P).

“La información a la plantilla se hace por correo electrónico y además informamos a la RLT como se regula en el sistema de bonificaciones”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.E.I.P)

“El comité de empresa favorece que le den difusión de la formación para la participación y además se recoge en el sistema de bonificaciones con lo que se cumple con la normativa”. (4INHRF3.2.C.F.E.E.I.P)

“Normalmente la información de los cursos se da a la plantilla y a la RLT¹⁰”. (14INMDIR1.1.C.F.E.E.I.P)

“La información se pone en el tablón de anuncios por lo que entiendo que todo el mundo está informado, en ese sentido el departamento de formación ofrece toda la información, además cumplimos con la normativa de bonificaciones”. (26SERMRF1.1.C.F.E.E.I.P)

“Entendemos que la empresa informa como se recoge en el RD de bonificaciones a la RLT y luego que sean ellos los que informen a la plantilla. Son sus representantes, ¿no?”. (8INMRF2.2.C.F.E.E.I.P)

“Cumplimos con el RD de bonificaciones e informamos a la RLT”. (28SERMRF3.2.C.F.E.E.I.P.).

En lo que se refiere a la valoración a la RLT de la formación, todas las empresas entrevistadas coincide que se benefician del sistema de bonificaciones y por lo tanto la norma impone informar a la RLT de la formación que se va a impartir en la empresa. Sin el informe de la RLT la empresa no puede comenzar a ejecutar las acciones formativas. En este sentido, se valora que la RLT está informada, incluso en algunas empresas participan en las comisiones de formación. Esa misma valoración positiva se extiende a la plantilla, en opinión de los responsables de la empresa la plantilla está puntualmente informada de la formación que se imparte. Por lo tanto, la comunicación les llega tanto por parte de las empresas, como de sus representantes (RLT).

“Es necesario tener un buena relación con la RLT en general, pero en el tema de formación no participan mucho. Les informamos porque es política de la empresa y porque la normativa de bonificaciones obliga a ello. Personalmente opino que les da igual, pero informados están muy informados”. (12SERMRF2.2.C.F.E.V.P.I.R.L.T)

“En general, la RLT pasa de la formación pero no puede decirse que no estén informados, además nos obliga la normativa de bonificaciones”. (23SERMDIR3.3.C.F.E.V.P.I.R.L.T)

¹⁰ Representación Legal de los Trabajadores.



No obstante, como la formación está encaminada a la recualificación debe existir una comunicación ascendente, si bien cabe recordar los problemas mencionados en el segmento de relaciones entre los departamentos funcionales u operativos y los estratégicos de RRHH.

CATÁLOGO 9. PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los directivos manifiestan tener poca capacidad de desarrollo de formación debido al escaso presupuesto y margen que tiene tras impartir la formación obligatoria

“Uno de los principales problemas que vemos para poder ajustar realmente las necesidades de la empresa a todo el proceso formativo es que la mayoría de la formación ya nos viene impuesta por el sector, es formación obligatoria. Esto nos deja poco margen de maniobra para otro tipo de formación. Prácticamente nos gastamos todo el crédito en la formación obligatoria y se nos disparan los costes para otras acciones formativas”. (2SERMRF2.2.F.R.P.F.O.)

“Solamente planificamos aquellos cursos que no son obligatorios, y a veces nos tenemos que conformar con los recursos económicos que tenemos porque, hoy por hoy, no podemos valorar el retorno de la inversión en formación.” (16INHDIR2.1. F.R.F.U.P.)

“Mucha de la formación es obligatoria independientemente de la detección de necesidades que podemos hacer, esto es un problema a la hora de planificar la formación. Es una formación y planificación que ya nos viene dada”. (25SERMDIR3.2.F.R.P.F.O.)

“Bueno existe formación en prevención o medio ambiente que la tenemos que dar sí o sí, esto dificulta mucho hacer otro tipo de cursos. Casi nos queda presupuesto”. (8INMRF2.2.F.R.P.F.O.)

Superado este aspecto, no trivial, ya que relega la función de formación a un aspecto marginal y no estratégico, existen dos grandes problemas vinculados. La dificultad para analizar cómo repercute la formación en la competitividad de la empresa y la falta de apoyo por parte de la dirección a la política de formación precisamente por esta invisibilidad del aporte de la política de formación.

“No podemos comprobar la eficacia de la formación porque no hacemos una planificación formal, la planificación se va haciendo en función de las necesidades”. (4INHRF3.2.F.R.E.F.P); “Vamos comprobando sobre la marcha si las acciones formativas son eficaces porque se van cumpliendo los resultados que esperamos con los cursos, por ejemplo, si vendemos más jamón es porque el curso de corte de jamón ha sido eficaz y tenemos los resultados que esperábamos”. (11SERHDIR2.2.F.R.E.F.P.)

“Bueno hoy por hoy no podemos establecer esa relación, damos la formación pero no podemos decir que gracias a esos cursos se obtenga un beneficio”. (25SERMDIR3.2.F.R.E.F.R.C.B.)

“A fecha de hoy veo muy complicado que se puedan medir los beneficios que la formación tiene para la empresa en términos de retorno de la inversión o beneficio. Pero es fundamental poder hacerlo en un futuro”. (24SERMDIR1.2.F.R.F.U.R.B.E.)



“Conocer la mejora de las competencias en el puesto de trabajo y los beneficios que esto supone para empresa es una de las cuestiones que actualmente no podemos relacionar porque nos faltan las herramientas pero sería un auténtico hito”. . (9INHDIR3.2.F.R.F.U.M.C.P.)

“Uno de los problemas que actualmente tendríamos para poder valorar el impacto o la eficacia de la formación en términos de resultados es que no disponemos de un sistema que evalúe el proceso”. (12SERMRF2.2.F.R.P.E.P.)

“No tenemos un sistema de evaluación sistematizado y objetivo. Ese es el gran problema básicamente que te puedo comentar” (11SERHDIR2.2.F.R.P.E.P)

“Debería de ser así, la relación entre la formación y los resultados que demostrarán su eficacia, pero en general, la formación se percibe como un coste por la alta dirección”. (12SERMRF2.2.F.R.E.F.R.C.B)

“Si dispones de una metodología que sea capaz de medir todas las competencias en términos cuantitativos y de resultados te la compro. Sería todo un avance en la formación en la empresa y mi consejo de dirección estaría encantado”. (6CONHDIR2.1.F.R.P.M.A.C.R.)

Los responsables de las empresas son conscientes de que es necesaria una correcta definición de puestos en términos de competencias para poder realizar una adecuada detección de necesidades. Actualmente las necesidades formativas se definen, en gran medida, de manera intuitiva y con herramientas que no tienen la suficiente calidad como para que puedan ser objetivadas, evaluadas y contrastadas de manera cuantitativa y empírica, en términos de eficacia y eficiencia. Por lo tanto, se ha de desarrollar una metodología fiable y eficaz de detección de necesidades.

“Es cierto que no existe una metodología formal de recogida de información para poder hacer una correcta detección de necesidades, lo hacemos de manera intuitiva. Esto es algo que evidentemente tenemos que mejorar”. (19INHDIR2.1.C.F.E.P.M.M.D.N)

“Una necesidad que observamos es precisamente el tener herramientas de detección de necesidades que sean fiables, actualmente lo hacemos sobre la marcha, un poco por observación personal, fiándoos de la experiencia de los supervisores “. (5INHFRF2.1.C.F.E.P.M.M.D.N)

“Sería necesario poder medir los objetivos en términos de resultados. En términos de competencias para poder tener un análisis cuantitativo de la inversión y del beneficio”. (4INHFRF3.2.F.R.P.M.A.C.R.)

“Es cierto que deberíamos de formalizar eso que ahora hacemos en reuniones informales, en las comisiones de formación, pero que no lo tenemos adaptado a nuestra empresa”. (4INHFRF3.2.C.F.E.P.M.M.D.N)

“La empresa no tiene un sistema de detección de necesidades con una metodología desarrollada, esto es un aspecto, que sin duda tenemos que mejorar y que además reconozco que es fundamental”. (15INMRF1.1.C.F.E.P.M.M.D.N)

Los directivos y responsables de formación entrevistados también señalan dos problemáticas básicas con la que se encuentran actualmente en la planificación del sistema de bonificaciones que gestiona la Fundación Tripartita y que está regulada por



la normativa de bonificaciones. En su opinión esta aplicación es muy inflexible y en muchos casos no está adaptada a la realidad de la gran empresa, al no permitir hacer modificaciones en las notificaciones de inicio o finalización una vez que se inicia la formación, o algunas incidencias que surgen en la rutina de las empresas no son subsanables.

“En nuestra opinión el crédito que no se gasta tendría que poder pasarse a otro ejercicio (19INHDIR2.1.C.F.E.P.R.C.F). En esta empresa el procedimiento de gestión de la planificación puede ir de enero a mayo. Al final los cursos comienzan en septiembre hasta diciembre. Es poco tiempo. Esto puede suponer un problema para la formación” (19INHDIR2.1.C.F.E.P.R.A.G.B).

“La normativa de bonificaciones es poco flexible. El horario y el calendario deberían de ser más flexible porque pueden surgir casuísticas que generan mucha burocracia (dentro del sistema de bonificaciones, de su gestión). Es muy inflexible para las empresas de determinados sectores”. (24SERMDIR1.2.C.F.E...P.R.A.G.B)

“Debería de poder hacerse más allá del año porque hay formación que se inicia en octubre o noviembre y termina al año siguiente es formación certificada o módulos profesionales”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.P.R.A.G.B)

“El sistema de bonificaciones está muy bien pero sería necesario adaptarlo a la gran empresa. Teniendo en cuenta que existen necesidades de producción que influyen en la planificación de la formación”. (7INMRF2.1.C.F.E.P.M.F.S.D.B)

“La planificación de la formación se va adaptando a lo largo del año, por la propia inercia del sector nos vemos obligados a hacer cambios sobre la marcha, esto debería de poder recoger se en el sistema de bonificaciones adaptándolo a estas necesidades”. (2SERMRF2.2.C.F.E.P.M.F.S.D.B)

“En sectores como el nuestro, la construcción, el sistema de bonificaciones es muy inflexible de cara a la planificación y dificulta muchísimo su gestión, por ejemplo, la climatología influye en el diseño y planificación de los cursos. En muchos casos se trabaja al aire libre y las empresas aprovechamos cuando llueve para formarnos”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.R.A.G.B)

7.5. AGENTES DE LA FORMACIÓN

En este apartado se va a presentar la dimensión cualitativa Agentes de la Formación que emergió a partir de la información proporcionada por las personas entrevistadas y en los grupos de discusión sobre que avales deben de tener los diferentes profesionales y colectivos relacionados con la organización que podrían ser agentes de formadores. Para elaborar este apartado se escogieron textos transcritos donde se contabilizaron 98.542 palabras de las que se fueron extrayendo 839 segmentos de significado (839) a partir de palabras clave (formación, gestor, dirección, mandos, RLT, problemáticas,...) y que se muestran en la tabla adjunta.



| D* | CATÁLOGO | CATEGORÍAS | CÓDIGO | f | F | FT |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|------------|-----|-----|-----|
| AGENTES DE LA FORMACION (AF) | FORMADOR (F) | Experto Materia (EM) | AF-F-EM | 63 | 170 | 820 |
| | | Habilidades Sociales (HS) | AF-F-HS | 12 | | |
| | | Conocimientos Programación (CP) | AF-F-CP | 13 | | |
| | | Mando Intermedio (MI) | AF-F-MI | 11 | | |
| | | Metodologías Evaluación (ME) | AF-F-ME | 21 | | |
| | | Adaptación Cultura Empresarial (ACE) | AF-F-ACE | 09 | | |
| | | Nivel Académico (INA) | AF-F-INA | 10 | | |
| | | Experiencia Laboral (IEL) | AF-F-IEL | 13 | | |
| | | Experiencia Formación (IEF) | AF-F-IEF | 18 | | |
| | GESTOR (G.RI) | Planificación (PL) | AF-GR-PL | 11 | 150 | |
| | | Diseño (DI) | AF-GR-DI | 21 | | |
| | | Aplicación SDB (ASDB) | AF-GR-ASDB | 10 | | |
| | | Cultura Empresarial (CE) | AF-GR-CE | 63 | | |
| | | Subcontratación (SU) | AF-GR-SU | 45 | | |
| ALTA DIR. RRHH (A.D.R.H) | Planificación (PL) | AF-ADRH-PL | 93 | 167 | | |
| | Programación (PR) | AF-ADRH-PR | 74 | | | |
| MANDOS INTERMEDIOS (M.I) | Formadores (F) | AF-MI-F | 47 | 148 | | |
| | Evaluadores (EV) | AF-MI-EV | 45 | | | |
| | Relación RRHH (RRH) | AF-MI-RRH | 27 | | | |
| | Detección de Necesidades (DN) | AF-MI-DN | 29 | | | |
| TRABAJADOR (T.B) | Formación Individual (FI) | AF-TB-FI | 08 | 020 | | |
| | Perfil académico (P) | AF-TB-P | 12 | | | |
| (RLT)** | Propuestas Formación (P.F) | AF-RLT-PF | 09 | 025 | | |
| | Voluntaria (V) | AF-RLT-V | 17 | | | |
| PROVEEDORES CLIENTES (P.C.) | Q de calidad (Q.C) | AF-PC-QC | 18 | 140 | | |
| | Acreditación de Competencias (A.C) | AF-PC-AC | 37 | | | |
| | Exigencia Formación (E.F) | AF-PC-EF | 85 | | | |

Tabla 7.5. Codificación de la dimensión Agentes de la Formación

*Dimensión; **Representación Legal de los Trabajadores

Los segmentos se codificaron (agruparon) en 29 categorías que se clasificaron en 7 catálogos (ver tabla) que se han denominado como: Formador (170 segmentos – 9 categorías); Gestor (150 segmentos – 5 categorías); Alta Dirección (167 segmentos – 2 categorías); Mandos Intermedios (148 segmentos – 4 categorías); Trabajadores (20 segmentos – 2 categorías); Representación Legal de los Trabajadores (25 segmentos – 2 categorías); y Proveedores / Clientes (140 segmentos – 3 categorías).

El nombre que nos pareció más oportuno para englobar los distintos catálogos en una metacodificación (dimensión) fue la de Agentes de Formación. El mayor foco de atención de las personas entrevistadas se centró en los catálogos asociados al Formador, a la Alta Dirección y a los Mandos Intermedios. En cualquier caso, en la dimensión que



se estableció queda patente que el proceso formativo requiere de la colaboración de todos los agentes implicados y plantea posibilidades de subcontratación a cualquier nivel.

Estos “Agentes de Formación” guardan por tanto relación con: la alta dirección (que incluye al responsable de recursos humanos como agente de apoyo); los mandos intermedios (que incluye al responsable de formación como agente de apoyo); los enlaces sindicales representantes de los trabajadores y trabajadores (que aportan valoración de necesidades específicas, sectoriales, obligatorias o genéricas y voluntarias, así como potencian la motivación por la formación dentro de una negociación del reparto de costes y beneficios de la misma); la empresa encargada de proporcionar la formación; el agente formador, proveedores de tecnología y clientes; y el gestor encargado de la formación en la empresa que ha de amalgamar todo el proceso y gestionar su eficacia.

La dimensión “AGENTES DE FORMACIÓN” acaba englobando a distintos miembros de colectivos diferenciados pero complementarios dado que todos ellos son esenciales en el proceso de formación tal como se presentará en los diferentes catálogos. A este respecto debe hacerse costar que en el catálogo Representación Legal de los Trabajadores se hizo una reunión complementaria con cuatro agentes sociales porque entendíamos que sus funciones son mejor analizadas desde su perspectiva lo que nos sirvió de elemento de contraste, con independencia de que en este apartado se presenten las percepciones de los directivos.

CATÁLOGO 1: FORMADOR

Este catálogo los directivos se centraron en desarrollar las características que ha de tener un formador para que el proceso de formación se ejecute exitosamente. Así, forman parte de este catálogo las siguientes categorías: Experto Materia (63c); Habilidades Sociales (12c); Conocimientos Programación (13c); Mando Intermedio (11c); Metodologías Evaluación (21c); Adaptabilidad Cultura Empresarial (9c); Nivel Académico (10c); Experiencia Laboral 13c); Experiencia Formación (18c); donde se han destacado por encima del resto ser experto en la materia, poseer habilidades sociales, saber adaptarse a la cultura empresarial y tener experiencia laboral.



En el proceso de construcción de este catálogo ha ido emergiendo la figura del formador como un experto en los contenidos y temáticas a impartir pero no se ha destacado especialmente la competencia pedagógica en programación didáctica. Se valora que tenga conocimientos del tema, que sepa transmitirlos y que sepa liderar al grupo en sus interacciones. Obviamente, al conocer el tema quizás haya participado de alguna manera en el diseño del contenido; aunque ello no es necesario. Tampoco es quien tendrá que evaluar conocimientos adquiridos, salvo que así lo exija la normativa o la acreditación de la formación recibida. Opinan que este tipo de cuestiones ya viene dadas por la planificación que, previamente, realiza la empresa y, por lo tanto, el formador simplemente tendría que aplicarlo en el curso, siendo sus competencias pedagógicas las menos valoradas. Es decir, no se quiere perder el control del proceso por parte de los directivos de recursos humanos o responsables de formación.

“Yo entiendo que no es necesario que el formador tenga conocimientos de programación. Para eso está el departamento de formación, que es el que hace la programación”. (6CONHDIR2.1.F.C.F.C.P.)

“Nosotros contratamos un centro de formación que es el que nos gestiona la formación y, en función de las necesidades que le trasladamos de los cursos, ellos nos presentan una programación que nosotros revisamos. Pero entendemos que el formador no es necesario que sepa programación”. (12SERMRF2.2.F.C.F.C.P.)

“No creo que sea una de las competencias que tenga que tener el formador, como mucho saber qué tiene que hacer, pero siempre en función de lo que le vaya diciendo el departamento de recursos humanos de la empresa”. (4INHRF3.2.F.C.F.M.E.)

“No necesita habilidades pedagógicas, aunque no le sobra saberlas. Lo que tratamos es de tener una interacción constante con el formador para que nos vaya dando información del curso”. (18INHDIR1.1.F.C.F.C.P.)

“Entendemos que las metodologías de evaluación las tiene que trasladar la empresa no es necesario que sea una de las competencias del formador”. (11NMRF2.2.F.C.F.M.E.)

“La empresa es la que le facilita al formador la evaluación que tiene que hacer”. (3SERHDIR2.2.F.C.F.M.E.)

“No se hace evaluación continua. Lo único que se pasa al final del curso es el cuestionario de Tripartita, que lo pasa el formador”. (9INHDIR3.2.F.C.F.M.E.)

“Sí tiene que conocer metodologías de evaluación porque lo ideal sería que él fuese evaluando día a día los objetivos del curso”. (28SERMRF3.2.F.C.F.M.E.)

Para la mayoría, los directivos y responsables de formación entrevistados la competencia más importante del formador es ser experto en la materia. Ese conocimiento no tiene que estar vinculado con una determinada formación reglada, sino que se deriva de la experiencia profesional. Este requisito se plantea para que los



empleados reciban la formación adecuada al puesto de trabajo cuando el formador no es un compañero de la empresa.

“Lo más importante es que sea un experto en la materia porque si no que maneje otras habilidades no sirve para nada”. (26SERMRF1.1.F.C.F.E.M.)

“En nuestra empresa el primer requisito que exigimos a un formador es que sea un experto en la materia, es fundamental para que pueda formar a nuestros empleados”. (21SERHDIR3.3.F.C.F.E.M.)

“La competencia más importante que tiene que tener un formador a nuestro entender y, claramente por encima de todas las demás, es que sea experto en la materia. De hecho, solamente contratamos a formadores con los que tenemos garantías de que lo son”. (2SERMRF2.2. F.C.F.E.M.)

“La experiencia laboral es una de las cuestiones más importantes que tenemos en cuenta a la hora de contratar a un formador”. (18INHDIR1.1.F.C.F.I.E.L.)

“El nivel académico del formador no es lo más importante, hay formadores que no tienen unos estudios relacionados con la materia que imparten pero por la razón que sea se han especializado en ella y son unos expertos. Eso es lo que nos importa y lo que valoramos”. (3SERHDIR2.2.F.C.F.I.N.A.)

“Si coincide el nivel académico con la materia que tiene que impartir o en la que tiene que ser experto pues perfecto. Si no, el nivel académico importa menos que su especialidad en la materia para la que se le contrata”. (11SERHDIR2.2.F.C.F.I.N.A.)

“El nivel académico o los estudios del formador son importantes sobre todo, o se tiene en cuenta por encima de sus competencias, cuando nos lo exige la normativa, porque está regulado que imparta la formación personal de una determinada titulación”. (24SERMDIR1.2.F.C.F.I.N.A.)

Un aspecto cada vez más relevante es el uso de formadores internos, debido a su conocimiento de la empresa y de la materia a impartir. Como agentes de la formación se analiza esta característica en el catálogo mandos intermedios.

“Mucha de la formación en la empresa la imparten los supervisores o mandos intermedios, algunas, los técnicos o directivos. Depende en función del contenido. Todos ellos saben más que sus compañeros y se lo tienen que transmitir, esto es lo que valoramos por encima de todo. Si tenemos personal cualificado en la empresa para formar al reto de empleados, tiramos de ellos” (14INMDIR1.1.F.C.F.E.M.)

“En nuestro caso, gran parte de la formación en la empresa la imparten los propios compañeros por lo que una de las cuestiones que se tienen en cuenta es precisamente su experiencia para impartir los cursos a sus compañeros”. (11NMRF2.2. F.C.F.I.E.L.)



Otras competencias relevantes, además de los conocimientos o de la experiencia laboral, son la capacidad de formación, la capacidad de adaptación a la cultura empresarial y el dominio de las habilidades sociales que permitan al formador adaptar los contenidos al grupo y desarrollar trabajo en equipo, de manera que se potencie la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para el puesto.

“La experiencia en formación también es uno de los aspectos más importantes cuando valoramos el contratar a un formador u otro porque eso implica el éxito o el fracaso del curso”. (20INHDIR2.1.F.C.F.I.E.F.).

“Aunque no es una de las cuestiones que más valoramos, la experiencia como formador es algo que sirve para sumar en positivo a la hora de contratar al formador”. (26SERMRF1.1.F.C.F.I.E.F.).

“La experiencia en formación no es una de las cuestiones que más valoramos. Hay otras más importantes que garantizan el éxito de la formación. Además, pensamos que hay que dar oportunidades a formadores nuevos que traen nuevos métodos y, a lo mejor, son más innovadores aunque no tengan tanta experiencia”. (28SERMRF3.2.F.C.F.I.E.F.).

“La experiencia es fundamental, eso se nota muchísimo en los cursos. De un formador experto a un formador inexperto hay un abismo”. (12SERMRF2.2.F.C.F.I.E.L.).

“La experiencia es uno de los requisitos, no es que lo consideramos el más importante, pero es necesario que el formador sepa transmitir a los participantes lo que les va a enseñar y que estos lo entiendan”. (27SERMRF3.2.F.C.F.A.P.).

Además del conocimiento específico y especializado, cabe señalar la necesidad de poseer habilidades sociales que permitan el manejo del grupo. Esto está en consonancia con el uso de la formación para desarrollar conocimiento de naturaleza colectiva y para mejorar el clima laboral. Las metodologías participativas permiten, cuando menos, establecer un mayor contacto y conocimiento entre los participantes en el sentido de la formación en relaciones.

“Depende del tipo de formación y del tipo de contenido. Valoramos las competencias de habilidades sociales. Si necesitamos que los trabajadores sepan o tengan conocimientos muy concretos sobre algo, tienen que saberlo y ya está, ahí da igual que el formador tenga habilidades sociales. Pero claro, si lo que queremos es que ese curso nos sirva también para que los empleados resuelvan algún tipo de conflicto que repercute en el clima laboral, entonces ahí ya necesitamos un formador que sepa manejar estos temas”. (25SERMDIR3.2.F.C.F.H.S.).

“Aquí hay una plantilla muy diversa y eso hay que saber manejarlo”. (17SERHDIR2.1.F.C.F.H.S.).



“Las habilidades sociales son una de las competencias que damos por hecho que ha de tener sino no se le contrata”. (13INHRF4.3.F.C.F.A.C.E.).

“Para mi es una de las competencias más importantes del formador. Si no maneja las habilidades sociales puede generar un conflicto en el curso y, al final, eso repercute negativamente en la empresa”. (7INMRF2.1.F.C.F.H.S.).

“En la empresa es un exigencia que el formador domine las dinámicas de grupo y la metodología de impartición porque esto no es la escuela”. (11SERHDIR2.2.F.C.F.H.S.).

“Es importante que sepa trabajar con adultos que sepa adaptarse a los participantes y que sepa adaptarse al nivel de cada colectivo. No es lo mismo dar un curso a los directivos que a los técnico o a los mandos intermedios”. (23SERMDIR3.3. F.C.F.A.P.).

“Si no se adapta y no aprenden, no nos sirve. Y se contrata a otro”. (22SERHDIR3.3.F.C.F.A.P.).

De la misma manera, una de las problemáticas que a veces se encuentran los formadores externos es que aunque son muy competentes en la materia y tienen las competencias pedagógicas, no se adaptan a la cultura empresarial o no asumen la estrategia de la empresa y esto dificulta el proceso formativo en la empresa.

“El problema de muchos formadores externos es que saben de la materia y conocen las metodologías de impartición, pero no conocen la cultura de la empresa y eso dificulta el aprendizaje y trae problemas”. (F.C.P.F.E.).

“Muchos formadores externos no tienen en cuenta el contexto de la empresa o del sector, esto hace que tengamos que anular algún curso”. (F.C.P.F.E.).

“Hemos tenido casos problemáticos en formación a directivos. Por culpa del formador, por no respetar esas reglas no escritas que existen en todas las empresas, hemos tenido que parar el curso y cambiar de formador. Y no hemos vuelto a contar con el centro al que se había contratado”. (10SERHRF3.3. F.C.F.A.P.).

“Es fundamental que el formador conozca la cultura empresarial, qué hace la empresa y cuáles son los valores, si no puede haber problemas. Ya se ha prescindido de proveedores de formación por este tipo de cosas. Una de las competencias más importantes que entendemos ha de tener el formador es ser consciente de dónde está impartiendo la formación”. (14INMDIR1.1.F.C.F.A.C.E.).

“Se supone que un buen formador ha de saber comportarse y trasladar los conocimientos dentro del contexto en el que está impartiendo la formación, sino malo”. (19INHDIR2.1.F.C.F.A.C.E.).

“Hemos tenido problemas con algunos formadores porque han ido en contra de la cultura y de las directrices de la empresa y no se les ha vuelto a contratar”. (25SERMDIR3.2.F.C.F.A.C.E.).



CATÁLOGO 2: GESTOR

Un aspecto relevante en todo el proceso de formación es la gestión de la misma. Se han desarrollado los procesos de detección de necesidades y planificación, ejecución y en el siguiente apartado evaluación, que se dan por reproducidos por cuanto representan elementos comunes a la actividad de gestión. En este catálogo, se analiza la figura y funciones.

La actividad de gestión es relevante sobre todo, desde el ámbito de la recuperación del coste de la formación y de la coordinación de todo el proceso formativo. Este catálogo se corresponde con las siguientes categorías: Planificación (11c); Diseño (21c); Aplicación sistema de bonificaciones (10c); Cultura Empresarial (63) y Subcontratación (45c) siendo los más relevantes los dos últimos.

Alguna de las competencias que ha de tener el gestor, según los responsables entrevistados, son el conocimiento de la cultura empresarial y las estrategias de cambio cultural, ya que han de verse reflejadas en el seguimiento y en el diseño de la planificación, lo que se suele alcanzar por una vinculación del gestor con los departamentos de formación y recursos humanos. En la mayoría de las empresas la planificación y el diseño se hacen desde el departamento de recursos humanos o el departamento de formación en el caso de que lo haya. La función del gestor de la formación es administrativa y de ejecución de las actividades programadas sean ejecutadas interna o externamente. Aparte de esta tarea administrativa, dado que el gestor suele ser miembro del equipo de formación o de recursos humanos, puede colaborar en la planificación y diseño además de gestionarla.

“Es fundamental que el gestor conozca la cultura empresarial, sobre todo cuando esa actividad la contratamos con una entidad externa, nosotros le trasladamos exactamente lo que queremos y cuál es la filosofía o política de la empresa. Si vemos que no funciona adecuadamente no lo volvemos a contratar más”. (F.C.G.R.C.E.)

“Los cursos que se programan siempre se organizan teniendo en cuenta la cultura empresarial, en nuestro caso como el gestor de la formación coincide con el responsable de formación no tenemos ese problema. En algunas ocasiones se nos han dado situaciones incómodas con algún proveedor que, por no conocer bien la cultura empresarial, ha metido la pata y ha supuesto que no le volvamos a contratar”. (F.C.G.R.C.E.)

“En nuestro caso, la planificación la hace el departamento de recursos humanos con el responsable de formación que suele ser el gestor”. (F.C.G.R.P.L.)



“Normalmente, suele estar en contacto con el responsable de recursos humanos. Entonces el responsable de formación cuando gestiona la formación lo hace siguiendo las directrices de la empresa. Es donde ya se recogen, en el caso que se ha dado, estos cambios de estrategia empresarial”. (F.C.G.R.E.C.C.)

A pesar de esto, una vez fijados los objetivos estratégicos de la formación por el departamento de recursos humanos, el diseño de los cursos y de la gestión suele subcontratarse. (F.C.G.R.P.L.)

“La mayoría de los cursos los contratamos con centros de formación, ellos nos suelen dar el diseño de los cursos, aunque otras veces también les decimos lo que queremos y nos lo hacen a medida por decirlo de alguna manera. El gestor en este caso se encarga de comprobar que todo vaya correctamente. (F.C.G.R.D.I.)

“Como la gestión nos la lleva una entidad organizadora, es ella la que suele encargarse del diseño de los cursos”. (F.C.G.R.D.I.)

“Nosotros tenemos un freelance que se encarga de toda la gestión de la formación, le decimos lo que necesitamos y nos lo gestiona, el diseño de los cursos también”. (F.C.G.R.D.I.)

“El 20% de la formación es externa y se tiene que contratar, aunque la planificación a haga la empresa”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.E.E.X)

“Tenemos contratado a un autónomo, freelance, que nos gestiona y nos organiza toda la formación”. (11SERHDIR2.2.C.F.E.P.E.E.X)

“La entidad externa, en este caso firmamos un convenio con una entidad externa para que nos haga la gestión de toda la formación, con nuestra supervisión, evidentemente”. (16INHDIR2.1.C.F.E.P.E.E.X)

En muchas ocasiones se contrata con una entidad externa para que, entre otras, lleve a cabo toda la gestión del crédito de formación a través de la aplicación telemática del sistema de bonificaciones pues implica mucha carga administrativa y consume mucho tiempo. Así, de los aspectos que detectan las empresa como problemática es la gestión interna de la formación, sobre todo en lo que tiene que ver con la gestión de la aplicación de bonificaciones por el trabajo administrativo que supone y que genera, hasta tal punto que algunas empresas prefieren no bonificar parte de su formación por los requerimientos y las alegaciones que estarían dispuestas a elaborar debido, en su opinión, a la falta de adaptación de la aplicación de la Fundación Tripartita a la realidad del contexto empresarial.

No consideran importante que los gestores conozcan los aspectos más particulares de la gestión de la aplicación del sistema de bonificaciones ya que, en su opinión, no es el gestor el que ha de realizar las comunicaciones a través de la misma y, menos cuando se subcontrata por considerarse una función totalmente administrativa.



Sus funciones son más ejecutivas y de verificación del funcionamiento global de la política de formación.

“El gestor tiene que conocer los costes de formación pero sobre todo para tener en cuenta a la hora de programar la formación”. (10SERHRF3.3.F.C.G.R.C.F.)

“En nuestro caso, que contratamos la gestión de la formación con una entidad externa es ella la que se encarga de cuadrar los módulos económicos. Nosotros decimos lo que queremos y luego ella gestiona en función de esto”. (F.C.G.R.C.F.)

“Está bien que los conozca sobre todo de cara a negociar la contratación de los cursos con los centros de formación pues es necesario ajustarse a los módulos económicos de la tripartita”. (F.C.G.R.C.F.)

“Es indudable que un gestor o la persona que gestiona la formación en la empresa ha de conocer los costes y los precios de mercado que tiene la formación”. (F.C.G.R.C.F.)

“A nuestro entender, la aplicación de bonificaciones no es necesario que la sepa ejecutar el gestor, que en nuestro caso es el responsable de formación, sí es necesario que la conozca pero para eso ya están otros perfiles, para su gestión me refiero. Es más una labor administrativa que otra cosa.”. (F.C.G.R.A.S.D.B.)

“El gestor es necesario que sepa cómo funciona la aplicación pero no quiere decir que tenga que comunicar el inicio y finalización, así como todos los pasos que son necesarios, se ha de dedicar a otras cosas”. (F.C.G.R.A.S.D.B.)

“Precisamente, y debido al tiempo que lleva la gestión de la aplicación, hemos contratado ese servicio con una entidad externa”. (F.C.G.R.A.S.D.B.)

“El responsable de formación, que es el responsable de la gestión de la formación, es la persona que controla que todo se lleve a cabo de forma correcta en la aplicación, pero no es quien la gestiona directamente”. (F.C.G.R.A.S.D.B.)

“La principal dificultad para que la empresa gestione su formación interna es el tiempo que lleva la comunicación de cualquier incidencia a través de la aplicación de bonificaciones”. (F.C.P.G.I.)

“La aplicación de bonificaciones impide muchas veces que la empresa gestione su propia formación, lleve mucho tiempo, y en ocasiones incidencias reales de la empresa o del sector no se tienen en cuenta y se anulan las acciones, deberían de estar más cercanas a la realidad”. (F.C.P.G.I.)

“La gestión del crédito es muy complicada a través de la aplicación, sobre todo porque no está adaptada al mundo real de las empresas, muchas veces preferimos hacer la gestión fuera del sistema de bonificaciones porque nos ahorramos tiempo y dinero”. (F.C.P.G.I.)

Por lo tanto, se valora del gestor el conocimiento de los módulos de costes y los costes de mercado de la formación para poder hacer una buena planificación, también tener en cuenta la evaluación de los resultados. A este respecto hay que tener presente que aunque básicamente se evalúa la satisfacción porque es una de las cuestiones que viene impuesta por la normativa vigente. Cuando se analiza el papel jugado por los



agentes en el proceso de evaluación queda patente que por una parte, la desarrolla el gestor, los directivos de línea y, en menos ocasiones, los propios formadores.

“La evaluación de resultados que suele llevar a cabo el gestor, es la que nos exige el Sistema de bonificaciones, sobre todo la evaluación de la satisfacción, se encarga de que todos los participantes en los cursos cubran el cuestionario de calidad”. (F.C.G.R.E.R.)

“Más que a través del gestor, la evaluación de resultados nos llega a través de los mandos intermedios que nos van contando cómo se desenvuelve el trabajador en el puesto después de recibir la formación”. (F.C.G.R.E.R.)

“El responsable de formación, que es el que se encarga de todo lo relacionado con la gestión de los cursos, es el que en coordinación con los mandos intermedios se encarga de observar si se están obteniendo los resultados que se esperan después de la formación. Es cierto que todo esto se hace de manera informal. Pero, al final, sabemos lo que queremos y podemos comprobar si está haciendo o no”. (F.C.G.R.E.R.)

Así, la gestión de la formación o la hace la propia empresa o contrata con una entidad externa. Pero lo que sí decide la empresa es la planificación y el diseño.

“Es la empresa la que lleva a cabo la gestión de la formación en un 90% el otro 10% contamos con una entidad externa”. (F.C.G.T.E.M.)

“La mayoría de la formación la gestiona la empresa, tenemos un departamento de formación y personal cualificado para hacerlo”. (F.C.G.T.E.M.)

“Nosotros contratamos a un freelance para que lleve a cabo toda la gestión de nuestro crédito de formación, para nosotros supone mucho tiempo y dedicar a una persona en exclusiva para ello, eso nos da muchos quebraderos de cabeza.” (F.C.G.T.E.M.)

“La gestión de la formación, es decir, del crédito para bonificar la lleva a cabo la propia empresa pero implica dedicar a una persona solamente para gestionar la aplicación, esto es un problema, además es un coste que nunca se recupera, sin duda, tendría que tratar de buscarse una solución”. (F.C.G.T.E.M.)

“No gestionamos nuestro crédito de formación, contratamos a una entidad externa que es la que nos gestiona toda la formación, por supuesto bajo nuestra supervisión, pero no nos compensa dedicar a una persona para todo la gestión del crédito”. (F.C.G.T.E.E.X.)

“Externalizamos toda la gestión del crédito en función del tipo de formación, hemos firmado más de un convenio de agrupación con diferentes entidades y de momento nos va bien”. (F.C.G.T.E.E.X.)

Finalmente, cabe analizar un último aspecto de la eficacia y es la gestión global desarrollada desde el departamento de formación en materia administrativa y no estratégica. Por una parte, hay una clara preocupación por contener los costes y ello conlleva recuperar las bonificaciones y subcontratar a otras organizaciones más especializadas y con escala la realización de algunas de las actividades.



“La función de gestión está muy unida a los costes y éstos a la eficacia”. (21SERHDIR3.3. F.R.E.F.G.)

“Es evidente que una buena gestión de los cursos es símbolo y síntoma de eficacia”. (5INHRF2.1.F.R.E.F.G.)

“Sí, es cierto que una buena gestión está relacionada con una formación eficaz y una mala gestión una formación ineficaz”. (9INHDIR3.2.F.R.E.F.G.)

“Sí, la gestión es importante, pero mucho ya nos viene marcado por la normativa Sectorial y de bonificaciones”. (18INHDIR1.1.F.R.F.U.G.)

CATÁLOGO 3. ALTA DIRECCIÓN. RECURSOS HUMANOS - RRHH

En catálogo se agrupan dos categorías que hacen referencia a: Actividades y Percepciones de la Alta Dirección (93c) y al Departamento de RRHH (74c) que básicamente, se centran en la consideración estratégica de la política y en su participación en el proceso de planificación.

“Claro que me interesa poder medir en términos cuantitativos el impacto de la formación, sería la guinda para presentar en mi consejo de administración que hoy por hoy no ve con claridad cómo repercute la inversión en formación en los resultados productivos de la empresa. Nos bonificamos porque no quieren perder el crédito pero no porque crean en la formación. Pero es imposible medir algunas competencias como las actitudinales porque hay factores que no dependen de la empresa”. (17SERHDIR2.1.F.R.P.M.A.C.R.)

“Por supuesto que es uno de los elementos que tenemos que tener en cuenta de cara al futuro y seguramente hay competencias que se puedan evaluar; aunque otras sigo viendo muy difícil poder hacerlo. En los consejos de administración de las empresas sería un paso importantísimo poder evaluar con datos económicos esta inversión”. (19INHDIR2.1.F.R.F.U.R.B.E.)

“Si alguien tiene un método con el que yo pueda demostrar a mi consejo de dirección los resultados cuantificados del impacto de la formación, se lo compro”. (19INHDIR2.1.F.R.F.U.I.)

El departamento de recursos humanos ha de ser el nexo estratégico entre la alta dirección (de la que debería participar y apoyar el desarrollo estratégico el departamento de formación (que suele incorporarse a las funciones de RRHH y los departamentos de línea u operativos a los que debe asesorar). El rol predominante es el de planificador y supervisor de la gestión de la formación.

“Las necesidades las marca la empresa. Es así como tiene que ser, no?”. (8INMRF2.2.C.F.E.P.D.N)



“La planificación la hace la empresa. Lo que tiene que hacer la persona que gestiona la formación y que coincide con el responsable de formación es que se cumplan los plazos”. (F.C.G.R.P.L.)

“Más que el gestor, que es en este caso es nuestro responsable de formación, es la empresa la que marca las estrategias a seguir el gestor lo que hace es llevarlas a cabo y constatar que se hagan de manera correcta”. (F.C.G.R.E.C.C.)

“Es el departamento de formación es el que hace la programación, no es necesario que el formador sepa hacerla”. (2SERMRF2.2.F.C.F.C.P.)

“El diseño de los cursos lo suele hacer el responsable de formación con el responsable de recursos humanos. En nuestro caso, el responsable de formación también es el que gestiona la formación”. (F.C.G.R.D.I.)

“En la empresa coincide el responsable de recursos humanos con el responsable de formación, esto facilita que se lleven a la práctica de manera adecuada y se pueda hacer un seguimiento de la formación teniendo en cuenta el cambio de estrategia que en su momento ha promovido la empresa”. (F.C.G.R.E.C.C.)

“solemos ser los responsables de formación quienes definimos las acciones formativas que se necesitan, es decir, la detección de necesidades parte de aquí”. (28SERMRF3.2.C.F.E.P.D.N.)

“solemos preguntar de abajo a arriba qué formación piensan que necesitan, y cuando tenemos toda la información la contrastamos con la nuestra y decidimos la programación de las acciones”. (17SERHDIR2.1.C.F.E.P.D.N.)

CATÁLOGO 4. MANDOS INTERMEDIOS

El rol de los mandos intermedios emerge como catálogo indicando en las 4 categorías que lo conforman que son importantes en cuanto a la Formación (47c) y en su situación en las tres fases del proceso: en la detección de necesidades (29c), en el momento de ejecución (27c) y, en el momento de evaluación (45c). El agrupamiento de las codificaciones es lógico desde el momento en que los mandos intermedios son los que tienen un contacto más directo con el trabajador, pueden detectar mejor las competencias de los recursos humanos en la organización y disponen de información de las actitudes requeridas para el desempeño de las tareas y tienen influencia en el proceso de la formación en las mismas.

“Bueno, tratamos de adaptar los contenidos lo más que podemos, para eso nos viene muy bien la información de los supervisores.”. (16INHDIR2.1.F.E.J.C.A.P.T.)

“La detección de necesidades se llevan a cabo por parte de los responsables de cada departamento de la empresa, se traslada a las diferentes unidades y luego se decide”. (5INHRF2.1.C.F.E.P.D.N.)



“En esta empresa se hace detección de necesidades pero teniendo en cuenta las aportaciones tanto de los mandos intermedios, como de los trabajadores, como de la RLT, como del propio equipo directivo.”. (26SERMRF1.1.C.F.E.P.D.N)

“Una vez que finaliza la formación es fundamental que cada responsable de área observe la ejecución de cada trabajador en su día a día, aunque sea de manera intuitiva es evaluación y sabemos las competencias que queremos que haya adquirido el empleado”. (25SERMDIR3.2F.C.G.R.E.R.)

Una de las problemáticas con las que se están encontrando actualmente las empresas es que para el tipo de contenidos que necesitan impartir en los cursos, en la mayoría de las ocasiones, pueden utilizar formadores internos en las figuras de los mandos intermedios o trabajadores cualificados o de los propios directivos; pero les falta cualificación en competencias pedagógicas y metodológicas para trasladar de manera adecuada esos conocimientos y destrezas que ya poseen.

Es decir, sería necesario pasar de ser profesionales a ser formadores y eso requiere un curso de formación de formadores. Esto se produce porque se computa la formación formal como algo vinculado con impartir un curso y no se tiene en cuenta otro tipo de formaciones (individual o autoaprendizaje) y formación en relaciones y colaboración de empleados. Por ello parece necesario apoyar aquellas modalidades de formación que más potencian la actividad informal y que plantean las empresas japonesas.

“Uno de los problemas que estamos detectando desde hace algún tiempo es que necesitamos que a nuestros trabajadores los formen los mandos intermedios, ya que en algunas competencias son los mejores formadores al tener la experiencia y conocer las competencias. Pero fallan en las metodologías, es cierto que en estos casos un curso de formación de formadores sería lo adecuado”. (10SERHRF3.3 F.C.P.F.I.)

“Tenemos formadores internos que saben mucho de la materia que imparten pero muy poco de cómo impartirla, esto sin duda a la largo es un problema, porque los trabajadores podrían aprender mucho más de lo que aprenden y en menos tiempo”. (27SERMRF3.2.F.C.P.F.I.)

“Una asignatura pendiente que tenemos es la formación de los formadores internos. Además de saber de lo suyo han de saber cómo trasladarlo a sus compañeros”. (14INMDIR1.1F.C.P.F.I.)

“En la empresa existe una formación interna que forma a los formadores en metodologías de impartición”. (22SERHDIR3.3.F.C.P.F.I.)

“Es necesario reconocer que las empresas tienen en muchas ocasiones, los mejores formadores entre los propios empleados. Además es una tendencia cada vez mayor la imputación de formadores como coste interno. Pero también es cierto que necesitan formarse en metodologías de impartición y también aprender a evaluar los objetivos que



se vayan alcanzando en los cursos para poder dar una formación de calidad”. (4INHRF3.2.F.C.P.M.F.F.)

“La formación de formadores cada vez se va a hacer más necesaria en la empresa si queremos que nuestra formación interna sea de calidad y sobre todo sea eficaz y eficiente y muy orientada a los resultados. Podemos tener empleados que saben mucho y cualificados para explicar esas competencias a sus compañeros pero les faltan las herramientas pedagógicas para hacerlo correctamente y alcanzar realmente la eficacia”. (18INHDIR1.1.F.C.P.M.F.F.)

“tenemos un capital humano muy bien formado y con experiencia, que es necesario utilizar en la formación interna pero sería necesario una formación de formadores para que tuviera las competencias necesarias para impartir esos cursos”. (10SERHRF3.3.F.C.P.M.F.F.)

No obstante, pueden surgir fricciones entre los departamentos de RRHH y formación, que tiene un rol más centralizado y los departamentos operativos o funcionales debido a un potencial alejamiento de los departamentos centralizados de las necesidades de los operativos, a que el coste temporal y laboral es asumido por estos y a que los cursos no se programan necesariamente cuando lo permiten sus necesidades.

“Los supervisores no quieren siempre que los trabajadores se formen porque les supone problemas en la organización del trabajo, esto siempre repercute, de una forma u otra, en la planificación y en la estrategia de recursos humanos” (6CONHDIR2.1.C.F.E.E.R.H)

“Aunque seamos gran empresa en los centros de trabajo funcionamos como micropymes y tenemos los mismos problemas en las ausencias por formación, por eso a veces es complicado planificar a largo plazo, siempre tenemos que ir adaptando sobre la marcha” (15INMRF1.1.C.F.E.E.R.H).

“La imputación de costes se hace en cada centro de trabajo y esto no gusta mucho porque se hace cuando decide la empresa no cuando deciden lo centros”. (11NMRF2.2.C.F.E.F.C.S)

CATÁLOGO 5. TRABAJADOR

En este catálogo emergen dos categorías asociadas a la utilización de formación individual (08c) y la voluntad de formarse de los trabajadores (12c) tal y como es percibida por los directivos. Es aplicable lo analizado en otros catálogos. A este respecto debe indicarse que solamente existe una iniciativa de formación que se llama el PIF que su hecho diferenciador de una acción formativa bonificable es que no ha de estar vinculada con la actividad profesional del trabajador. Y existe desconocimiento de los PIF *“Algunos empleados nos solicitan formación más de tipo personal, pero eso no es posible ya que la formación tiene que estar relacionada con las competencias en el puesto de trabajo”. (28SERMRF3.2.C.F.E.V.P.I.P.L)*



“Yo entiendo que algunos trabajadores nos pidan formación más relacionada con su desarrollo personal, en ese sentido nosotros utilizamos bastante los PIF y creo que la plantilla en general, está contenta con la formación que les ofrece la empresa”. (5INHRF2.1.C.F.E.V.P.F.P.L)

“Algún empleado solicita formación muy específica que tiene que ver más con su desarrollo personal y en muchas ocasiones se lo concedemos porque también mejora el clima laboral, y están más contentos. No cuesta nada dar lo que piden de vez en cuando, porque realmente no perjudica a la empresa, entiendo que todo lo contrario”. (28SERMRF3.2.F.C.G.T.A.R.L.T)

“La eficacia no siempre tiene que ver con una buena gestión de la formación, si los participantes no quieren aprender o formarse no vale para nada”. 26SERMRF1.1.F.R.E.F.G

Está más basada en las competencias del individuo que en el nivel académico” (8INMRF2.2.C.F.E.P.R.T)

“Bueno, no sé al final los cursos se dan todos más o menos igual, lo importante es que aprendan y adquieran las competencias”. (16INHDIR2.1.F.R.E.F.M.)

“Existe formación en inglés porque es una necesidad del mercado laboral, esta formación la da la propia empresa, forma parte de la estrategia de la empresa y siempre es una necesidad. En la selección se exige el idioma pero si el profesional no es muy competente se le forma en idiomas”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.D.N)

CATÁLOGO 6. REPRESENTATES LEGALES DE LOS TRABAJADORES (RLT)

En este catálogo se tiene en cuenta el rol de la Representación Legal de los Trabajadores (RLT) en el proceso de desarrollo de la política de formación (09c) Así, los empresarios consideran que el rol jugado por la RLT en la política e formación es muy reactivo pues la RLT apenas aporta necesidades formativas, a no ser en temas de prevención o medio ambiente, cuestiones que ya suele recoger la formación obligatoria del convenio o de la empresa. En algunas ocasiones solicitan cursos de manera voluntaria (17c) que están más relacionados con el ámbito de la formación personal que con el de la formación laboral. Algunas empresas conceden ese tipo de requerimientos porque entienden que repercuten en el clima laboral, otras opinan que la formación personal compete a cada empleado y a su tiempo de ocio.

“La RLT nunca nos aporta nada respecto a la formación, solamente negociamos subidas salariales y cosas así”. (8INMRF2.2.F.C.G.T.A.R.L.T.)

“La RLT lo que pide son cursos de prevención de riesgos laborales y medio ambiente, no tenemos problemas con ellos, hay buena relación pero no aportan más en el ámbito de la formación”. (17SERHDIR2.1.F.C.G.T.A.R.L.T.)

“No se tiene en cuenta en la gestión pero porque realmente no aportan información o nunca nos trasladan nada en cuanto a cursos. También hay que decir que son una RLT



mayor y no tienen una percepción de que la formación sea negociable. Se conforman con lo que les ofrecemos”. (21SERHDIR3.3.F.C.G.T.A.R.L.T.)

“No tenemos problemas con la RLT pero tampoco aportan nada en temas de formación”. (24SERMDIR1.2.F.C.G.T.A.R.L.T.)

“La RLT a veces nos piden cursos de idiomas, de inglés y cosas así, pero eso es más para el ámbito personal y no depende de la empresa”. (19INHDIR2.1.F.C.G.T.A.R.L.T.)

“Es necesario tener una buena relación con la RLT en general, pero en el tema de formación no participan mucho. Les informamos porque es política de la empresa y porque la normativa de bonificaciones obliga a ello. Personalmente opino que les da igual, pero informados están muy informados”. (12SERMRF2.2.C.F.E.V.P.I.R.L.T)

“La RLT está muy informada y la empresa siempre está dispuesta a escuchar, y a valorar sus aportaciones”. (18INHDIR1.1.C.F.E.V.P.I.R.L.T)

“Durante años se ha preguntado a la RLT las necesidades de formación y solamente han respondido un par de veces. No les interesa, nunca aportan nada”. (21SERHDIR3.3.C.F.E.P.D.N)

“Valoro de gran importancia las aportaciones que nos pueda hacer la RLT, pero es que normalmente solamente les importan los temas de prevención y salariales”. (20INHDIR2.1.C.F.E.V.P.I.R.L.T)

“Al principio los sindicatos creían que con la formación trasladábamos a los trabajadores la responsabilidad en caso de incumplimiento de los protocolos. Hubo que informarles que la responsabilidad existía con o sin formación, que la formación perseguía dar a conocer y sensibilizar las medidas como política de la empresa” (29INHDIR3.2.)

CATÁLOGO 7. PROVEEDORES/CLIENTES

Por último, se presenta el catálogo 7 que se ha asociado con los proveedores o clientes ya que son fuente de obligaciones de formación ya sea por adaptación tecnológica (7c) o por asegurar la calidad final del bien o servicio (12c). Se recogen algunos segmentos de significado como ejemplificación de que se aborda esta temática pero no fue especialmente significativo el número de codificaciones que emergieron.

“Mucha de la formación que hacemos es imprescindible porque nos obliga el proveedor tecnológico para actualizar conocimientos de la patente de tecnología punta”. (25SERMDIR3.2.F.E.J.C.A.T.)

“Tenemos certificado de calidad en formación pero porque es una exigencia del sector y del mercado”. (7INMRF2.1.C.F.E.F.N.I.S)

“Parte de la obra de la empresa, es obra de ferrocarril y tiene que estar homologada por ADIF, que es muy exigente y por ello, hay que hacer mucha formación y además los cursos han de estar homologados por ADIF”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.C.M.P.)



7.6. COMPETENCIAS DEL GESTOR Y DEL FORMADOR

En este apartado se abordan las competencias que le atribuyen las personas encuestadas a los profesionales encargadas de gestionar la formación e impartirla. Se han agrupado las informaciones obtenidas a través de los cuestionarios en dos dimensiones diferentes de los mimos.

a) Competencias que se atribuyen a al profesional encargado de gestionar la formación en la empresa.

Las competencias del gestor se ordenan teniendo en cuenta la importancia que le dan los responsables de recursos humanos y de formación encuestados a los ítems que defienden las competencias de una gestión favorable.

| Competencias del gestor | 1* | 2* | 3* | 4* | 5* | 6* | 7* | 8* | 9* | 10* |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Gestionar desde la empresa | 60,7 | 17,9 | 0,0 | 7,1 | 10,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 10,7 |
| Gestionar desde una entidad externa | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,1 | 0,0 | 7,1 | 0,0 | 10,7 | 39,3 | 35,7 |
| Ha de tener en cuenta a la RLT | 7,1 | 17,9 | 3,6 | 14,3 | 14,3 | 0,0 | 21,4 | 0,0 | 7,1 | 14,3 |
| Ser competente en la imputación de costes | 0,0 | 3,6 | 7,1 | 3,6 | 25,0 | 21,4 | 3,6 | 7,1 | 28,6 | 0,0 |
| Conocer y saber aplicar la normativa | 3,6 | 7,1 | 14,3 | 28,6 | 0,0 | 21,4 | 10,7 | 7,1 | 0,0 | 7,1 |
| Planificar y diseñar la formación | 0,0 | 17,9 | 35,7 | 10,7 | 17,9 | 7,1 | 10,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Evaluar los resultados de la formación | 10,7 | 7,1 | 14,3 | 10,7 | 7,1 | 17,9 | 7,1 | 21,4 | 0,0 | 3,6 |
| Conocer la aplicación telemática de SDB ¹¹ | 0,0 | 7,1 | 0,0 | 7,1 | 0,0 | 10,7 | 28,6 | 17,9 | 10,7 | 17,9 |
| Conocer la cultura empresarial | 14,3 | 28,6 | 3,6 | 21,4 | 0,0 | 14,3 | 10,7 | 0,0 | 7,1 | 0,0 |
| Conocer estrategias de cambio cultural | 7,1 | 14,3 | 7,1 | 0,0 | 17,9 | 0,0 | 7,1 | 28,6 | 7,1 | 10,7 |

Tabla 7.6. Competencias del gestor

*(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10) se ordena en base a la importancia que en Responsable de RRHH concede a la gestión de la formación en la empresa. Siendo 1 la más importante y 10 la menos importante.

Como podemos observar en la tabla 7.6, el 60,7% de los encuestados están de acuerdo en que el valor más importante se lo otorgan a que la formación ha de ser gestionada desde la empresa, por el contrario los porcentajes más altos se encuentran en

¹¹ Sistema de Bonificaciones



los valores más bajos que se corresponden con 9 y 10, donde el 75% le asignan esos valores a “gestionar desde una entidad externa”.

Los valores están muy repartidos en el caso de darle un valor a la competencia del gestor de tener en cuenta a la RLT. En cuanto si el gestor ha de ser competente en la imputación de costes los mayores porcentajes se recogen a partir del valor 5. La competencia de conocer y saber aplicar la normativa se valora entre 4 y 6, mientras que la competencia de planificar la formación en el valor 3 se encuentra el mayor porcentaje de respuesta. También se le dan valores bajos a la competencia de evaluar los resultados de la formación (valor 8 con un 21,4%, siendo el más elevado). Al igual que la competencias en conocer la aplicación de sistema de bonificaciones, que no se considera una de las competencias más valoradas. Al contrario de la “conocer la cultura empresarial” que sí se considera importante (28,6% del total de respuesta para el valor 2). En cambio conocer las estrategias del cambio cultura se le asignan los valores más altos (28,6% en el valor 8). Si observamos la tabla 7.6 desde la perspectiva de enumerar las competencias según el porcentaje más elevado para establecer un perfil descriptivo de las competencias que más valora la empresa para contratar a un gestor de la formación competente quedaría ordenado de la siguiente manera:

1. Gestionar la formación desde la empresa.
2. Conocer la cultura empresarial.
3. Planificar y diseñar la formación.
4. Conocer y saber aplicar la normativa.
5. Ser competente en la imputación de costes.
6. Coinciden los porcentajes ser competente en la imputación de costes y conocer y aplicar la normativa.
7. Conocer la aplicación telemática del sistema de bonificaciones.
8. Conocer estrategias de cambio cultural.
9. Ser gestor externo.
10. Coincide con la anterior ser gestor externo.

b) Competencias que se atribuyen a al profesional encargado de impartir la formación en la empresa.

La primera descripción la haremos tomando como referencia los niveles de prioridad, según competencia (Tabla 7.7). De esta manera, el 39,3% de los directivos encuestados opinan que lo más prioritario (nivel 1 de prioridad) en un formador es *que sea un experto en la materia a impartir*.



| COMPETENCIAS FORMADOR DE EMPRESA | 1* % | 2* % | 3* % | 4* % | 5* % | 6* % | 7* % |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ser experto en la materia | 39,3 | 10,7 | 25,0 | 10,7 | 0,0 | 0,0 | 14,3 |
| Tener habilidades sociales | 3,6 | 14,3 | 14,3 | 10,7 | 35,7 | 14,3 | 7,1 |
| Saber dinamizar grupos | 0,0 | 17,9 | 25,0 | 28,6 | 7,1 | 10,7 | 10,7 |
| Conocimientos en programación didáctica | 17,9 | 3,6 | 10,7 | 32,1 | 14,3 | 7,1 | 14,3 |
| Adaptación de objetivos, tiempos y recursos | 21,4 | 17,9 | 17,9 | 3,6 | 17,9 | 10,7 | 10,7 |
| Conocer distintas metodologías de evaluación | 3,6 | 14,3 | 0,0 | 10,7 | 3,6 | 32,1 | 35,7 |
| Adaptar contenidos a la cultura empresarial | 14,3 | 21,4 | 10,7 | 3,6 | 17,9 | 25 | 7,1 |

Tabla 7.7. Competencias del Formador de empresa

*(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) Se ordena en base a la importancia que el Responsable de RRHH/Formación concede a las competencias que debe de tener un buen formador de empresa. Siendo 1 la más importante y 7 la menos importante.

La segunda competencia más valorada, dentro del nivel 2 de prioridad, es la de “saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial” (21,4%). Le sigue un empate entre las dos competencias con mayor porcentaje de respuesta en el nivel 3 de prioridad “ser experto en la materia” y “saber dinamizar grupos”. “Tener conocimientos en programación” recoge los porcentajes más altos en el nivel de prioridad 4 (32,1%), mientras que “tener habilidades sociales” lo hace en el nivel 5 (35,7%). Los niveles más bajos de prioridad coinciden en los porcentajes más elevados en la misma competencia: “Conocer las distintas metodologías de evaluación”.

Lo que más valoran los/as directivos/as de las empresas y como competencia “estrella” del/a formador/a es *su conocimiento de la materia*, mientras que la competencia menos valorada, y por lo tanto, la menos exigible, es la relacionada con el *conocimiento de metodologías de evaluación*. Tampoco es muy valorada *tener habilidades sociales*. Señalar que aunque “Saber adaptar los objetivos, tiempos y cursos a los trabajadores”, no tiene los porcentajes más elevados en ningún nivel de prioridad, dentro de la competencia el mayor nivel que alcanza a nivel porcentual es el 1. Finalmente, los/as directivos/as de las empresas valoran como más prioritarias: *Ser experto en la materia* y *Saber adaptar objetivos, tiempos y recursos*. Seguida de la competencia *saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial*. Y como menos prioritaria *Conocer metodologías de evaluación*. Otras cuestiones planteadas a los responsables de formación se asociaron al nivel académico, la experiencia laboral o la experiencia en formación del formador.



| COMPETENCIAS FORMADOR DE EMPRESA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| El nivel académico influye en su competencia | 3,64 | 1,22 | 0,0 | 17,9 | 35,7 | 25,0 | 21,4 |
| Las experiencia laboral influye en su competencia | 3,93 | 0,97 | 3,6 | 3,6 | 17,9 | 46,4 | 28,6 |
| La experiencia en formación influye en su competencia | 4,21 | 0,68 | 0,0 | 3,6 | 3,6 | 60,7 | 32,1 |

Tabla 7. 8. Competencias del formador de empresa I

* χ , Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** La correspondencia es: 1(Nada) 2(Poco) 3(Regular) 4 (Bastante) 5(Mucho)

Como podemos observar en la tabla 7.8, la más valorada por las empresas es la experiencia en formación que tiene el formador, con una media de 4,21 (bastante). La experiencia laboral también está valorada (3,93) por encima del nivel académico del formador (3,64). En el gráfico 7.26, lo podemos ver de manera más visual.



Gráfico 7.20. Competencias del formador II

El 92,8% de indican que en sus empresas la experiencia en formación del formador influye mucho o bastante en la calidad de los cursos. Mientras que la experiencia laboral para el 75% también se valora porque influye mucho o bastante en la calidad de la formación impartida. Finalmente el nivel académico de los formadores, en opinión del 35,7 % de los encuestados influye lo “normal” o “regular” en la calidad de la formación en los cursos de la empresa a la que pertenecen, mientras que para un 46,4% influye “bastante” o “mucho”.



7.7. CONTENIDOS, METODOLOGÍAS, TIEMPOS Y ESPACIOS

En la descripción cuantitativa de la formación en la empresa referida a la modalidad formativa, los tiempos, las metodologías, los contenidos y los espacios de formación, los responsables encuestados comentan lo siguiente (tabla 7.16). La formación presencial es la modalidad más utilizada con una media de 4,21 puntos (bastante), seguida de la formación on-line con una media de 3,07 puntos (normal) y finalmente la modalidad mixta con una media de 2,82 puntos (poco).

Como podemos seguir observando en la tabla 7.4, en lo referente al horario en el que se imparte la formación la media más elevada la encontramos en 4,04, es decir, “bastantes” cursos se ejecutan dentro de la jornada laboral, seguidos de aquellas empresas que imparten la formación tanto dentro, como fuera de la jornada laboral (con una media de 3,11) y finalmente, todas coinciden en que la impartición que en menor media se lleva a cabo es aquella que se realiza fuera de la jornada laboral con una media de 2,39 (poco).

| Modalidad | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|------------------------------------|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Presencial | 4,21 | 0,73 | 0,0 | 3,6 | 7,1 | 53,6 | 35,7 |
| On line | 3,07 | 1,24 | 7,1 | 35,7 | 14,3 | 28,6 | 14,3 |
| Mixta | 2,82 | 1,12 | 3,6 | 53,6 | 7,1 | 28,6 | 7,1 |
| Dentro de la jornada laboral | 4,04 | 0,96 | 0,0 | 3,6 | 32,1 | 21,4 | 42,9 |
| Dentro y fuera | 3,11 | 1,37 | 7,1 | 39,2 | 28,6 | 14,3 | 10,7 |

Tabla 7.9. Modalidades de formación en la empresa

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** 1(Nada) 2(Poco) 3 (Regular) 4 (Bastante) 5 (Mucho)

Como podemos observar en el gráfico 7.21, la formación presencial es la modalidad que más (53,6%) se utiliza en las grandes empresas a las que se ha pasado el cuestionario, si sumamos los porcentajes de los valores más altos 4 (bastante) y 5 (mucho) obtenemos que el 89,3% de las empresas encuestadas utilizan la formación presencial en la formación en la empresa.

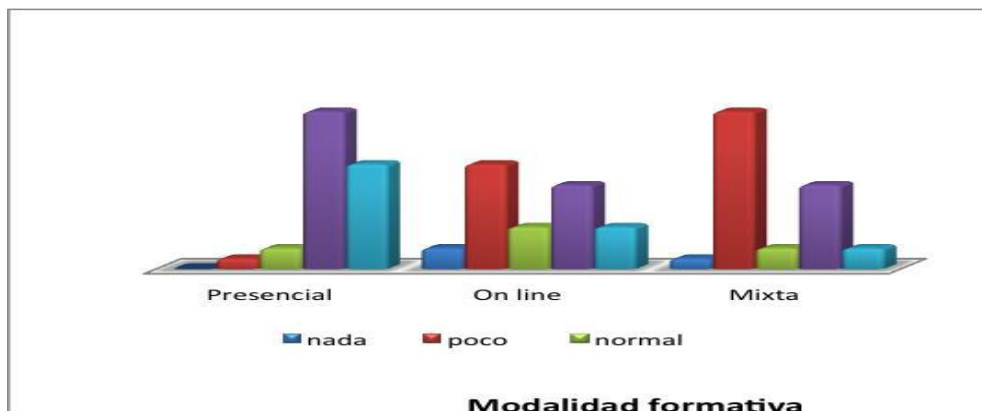


Gráfico 7.21. Modalidad formativa

Mientras que la formación on-line y la formación mixta, destacan por ser la modalidad menos utilizada. Un 35,7% de los responsables encuestados indican que utilizan poco la formación on-line, y en el caso de la formación mixta este porcentaje aumenta (53,6% valor 2 “poco”). También podemos observar en el gráfico 21, que es la modalidad on line la que tiene los valores más repartidos y aunque es cierto, que es más elevado el porcentaje de las empresas encuestadas que la utilizan “poco”, el porcentaje que le sigue es de aquellas que la utilizan “bastante” (28,6%), señalar que el mismo porcentaje tienen las empresas que utilizan la modalidad mixta en el valor 4 (bastante el 28,6%). En lo que se refiere a la metodología formativa utilizada por las grandes empresas en Asturias, los responsables encuestados le dan una media de tres y en ocasiones casi cuatro de valor, a las propuestas que se les ha indicado.

| METODOLOGÍA | χ | σ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------|----------|------|------|------|------|------|
| FORMACIÓN EN LA EMPRESA | *** | ** | % | % | % | % | % |
| Expositiva | 3,50 | 1,00 | 0,0 | 17,9 | 32,1 | 32,1 | 17,9 |
| Participativa | 3,75 | 0,92 | 3,6 | 3,6 | 25 | 50 | 17,9 |
| Innovadora | 3,14 | 0,93 | 3,6 | 17,9 | 46,4 | 25 | 7,1 |
| Favorece el trabajo en equipo | 3,39 | 0,95 | 3,6 | 10,7 | 39,3 | 35,7 | 10,7 |
| Basado en aprendizaje basado en problemas | 3,50 | 1,04 | 3,6 | 17,9 | 14,3 | 53,6 | 10,7 |
| Basado en simulaciones | 3,50 | 1,23 | 10,7 | 10,7 | 14,3 | 46,4 | 17,9 |
| Se realiza “in situ” en el puesto de trabajo | 2,96 | 1,00 | 7,1 | 25 | 35,7 | 28,6 | 3,6 |

Tabla 7.10. Metodología de la formación en la empresa

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** 1(Nada) 2(Poco) 3(Regular) 4(Bastante) 5(Mucho).

Como se puede observar en la tabla 7.10 la metodología que tiene la media más baja es aquella que se realiza “in situ” en el puesto de trabajo, en general los responsables de formación y de recursos humanos encuestados indican que se utiliza “poco” o “regular”, al estar la media en 2,96. En el resto de metodologías propuestas: expositiva, participativa, innovadora, trabajo en equipo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en simulaciones, indican que se utilizan de manera “regular” (valor 3), en algunos casos se quieren acercar al valor 4 (bastante).

Como podemos ver en el gráfico 7.22, el 32% de las personas encuestadas nos indican que utilizan mucho la metodología expositiva en la formación en la empresa, en el mismo porcentaje os indica otro 32% que lo “normal”. Coinciden también los porcentajes en las empresas que la utilizan bastante (18%) o poco (18%). Como factor a señalar que todas las personas encuestadas indican que la utilizan no existe ninguna empresa que se sirva de este tipo de metodología para la formación de los trabajadores.

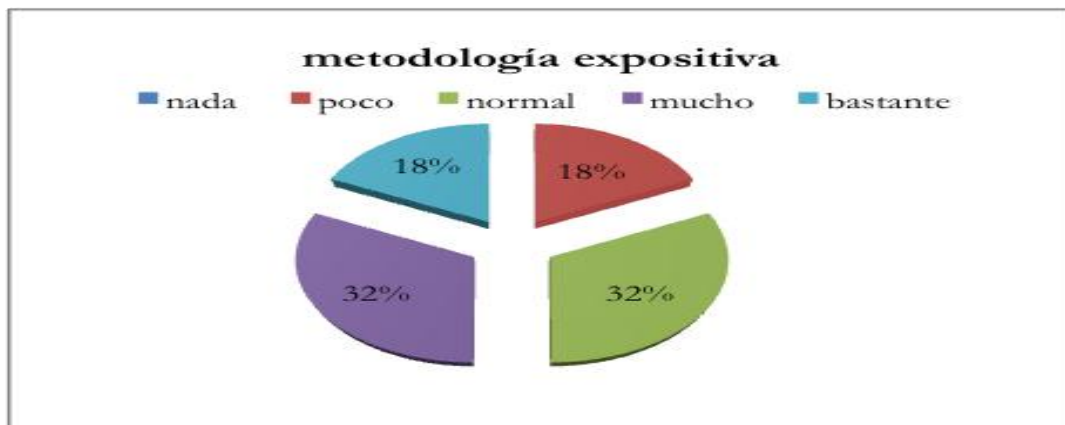


Gráfico 7.22. Metodología Expositiva

Por otro lado, el mayor porcentaje de responsables encuestados opina que las metodologías que utilizan en la formación en sus empresas son participativa. El 50% opina que mucho, el 25% que normal y el 17,9% que bastante. Solamente un 7,2% opinan que “nada” o “poco”. Por lo que se refiere al aprendizaje basado en problemas o aquel otro basado en simulaciones, es una metodología que la gran empresa encuestada en Asturias, utiliza en la formación de sus trabajadores, aunque existen porcentajes que se encuentran representados en todos los valores, como se puede observar en el gráfico 7.24, los porcentajes más elevados los encontramos en aquellos responsables que nos indican que es una metodología que utilizan bastantes en la formación en la empresa.

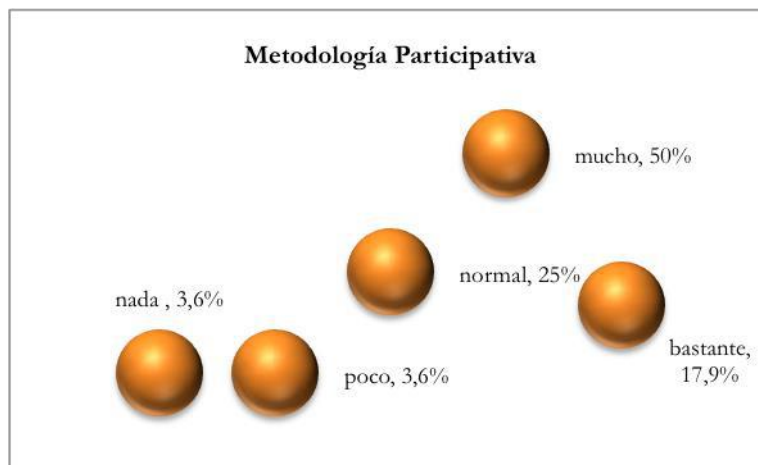


Gráfico 7.23. Metodología Participativa

El 3,6% indica que utiliza bastante el aprendizaje basado en problemas y el 46,4% indica que utiliza bastante el aprendizaje basado en simulaciones.



Otro de los aspectos que atañen al ámbito pedagógico de la formación en la empresa son los cometidos de las acciones formativas y de los cursos (tabla 7.18).

En este caso en todas las empresas encuetadas sus responsables de recursos humanos y de formación, señalan que tiene bastante en cuenta a la hora de elaborar los contenidos de las acciones formativas en las necesidades de la plantilla (la media está en el valor 4 “bastante”).



| CONTENIDOS | χ | σ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------|----------|-----|-----|------|------|------|
| ACCIONES FORMATIVAS | *** | ** | % | % | % | % | % |
| El contenido de las acciones formativas se adecúa los participantes | 3,68 | 1,02 | 3,6 | 3,6 | 39,3 | 28,6 | 25,0 |
| El contenido de las acciones formativas tiene en cuenta las necesidades de la plantilla en sus puestos de trabajo | 4,01 | 1,01 | 7,1 | 0,0 | 7,1 | 57,1 | 28,6 |

Tabla 7.11. Contenidos de las acciones formativas

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** La correspondencia es: 1(Nada) 2(Poco) 3(Regular) 4(Bastante) 5(Mucho)

Mientras que también señalan que de manera “regular” tendiendo a “bastante” los contenidos también se adaptan a los participantes en la formación en la empresa (con un media de 3,68). Estos datos se pueden observar muy gráficamente en el gráfico 7.25. Donde el 57% de las empresas encuestadas nos indican que el contenido de las acciones formativas tienen bastante en cuenta las necesidades de la plantilla en sus puestos de trabajo y donde la suma de los valores de “regular”, “bastante” y “mucho” nos indica que el 92,9% sí tiene en cuenta en alguna de estas medidas el contenido de las acciones formativas en relación con las necesidades de los participantes.

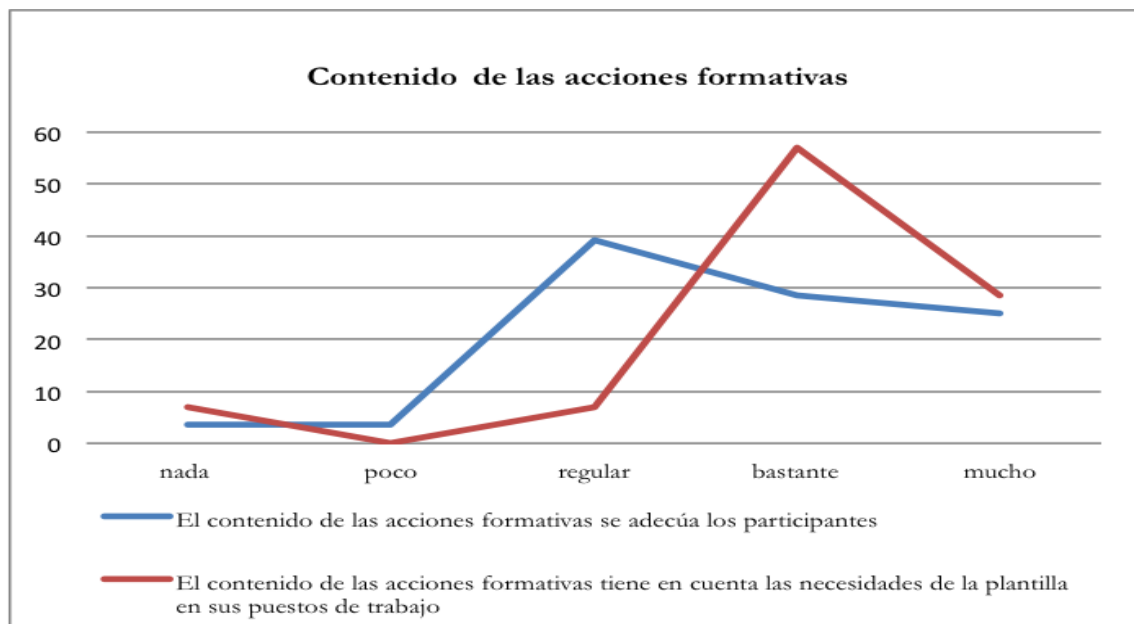


Gráfico 7.25. Contenido de las acciones formativas

En la tabla número 7.12 se puede observar la importancia que se da a los espacios utilizados en la formación en la empresa en función de la utilización que las empresas encuestadas hacen de ellos.

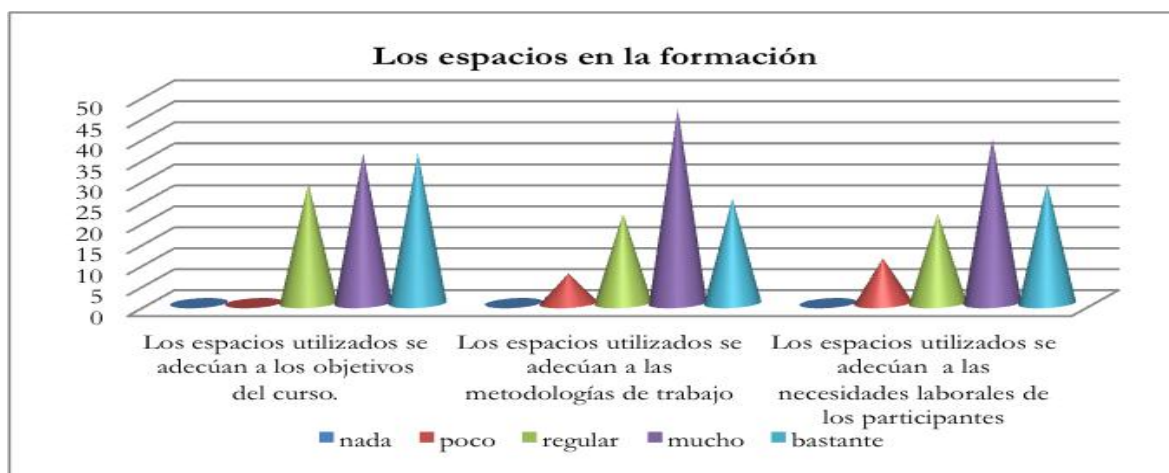


| ESPACIOS | χ | σ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------|----------|------|-------|-------|-------|-------|
| ACCIONES FORMATIVAS | *** | ** | % | % | % | % | % |
| Los espacios se adecúan a los objetivos del curso | 4,07 | 0,81 | 0,00 | 0,00 | 28,57 | 35,71 | 35,71 |
| Los espacios se adecúan a las metodologías de trabajo | 3,89 | 0,87 | 0,00 | 7,14 | 21,43 | 46,43 | 25,00 |
| Los espacios se adecúan a las necesidades laborales de los participantes | 3,86 | 0,90 | 0,00 | 10,00 | 21,43 | 39,29 | 28,57 |

Tabla 7. 12. Espacios utilizados en las acciones formativas

* χ . Media aritmética. ** σ . Desviación típica. *** La correspondencia es: 1(Nada) 2(Poco) 3(Regular) 4(Bastante) 5(Mucho)

En general, la mayoría opinan que los “espacios se adecúan a los objetivos del cursos” bastante (la media se encuentra en 4,07 que equivale a bastante). En similar está situación se encuentra en el resto de ítems propuestos. Según los responsables de formación los espacios utilizados se adecúan a las metodologías de trabajo (con una media de 3,89 puede decirse que bastante) y también se adecúan bastante a las necesidades laborales de los participantes, los estudios utilizados (la media se encuentra, como en el ítem anterior en 3,86). Todo esto se observa en el gráfico adjunto según nos trasladan los responsables, en general todos los ítems tienen porcentajes de utilización elevados.

**Gráfico 7.26.** Los espacios en la formación en la empresa

En el caso de la adecuación de los espacios a los objetivos de los cursos, el 71,4% de las personas encuestadas opinan que lo están bastante o mucho. También consideran que los espacios utilizados en la formación en sus empresas se adecúan



bastante o mucho a las metodologías de trabajo propuestas en un porcentaje de 71,4%, coincidiendo con el ítem anterior. Finalmente el 67,9 % coinciden en señalar que los espacios utilizados en la formación se adecuan bastante o mucho a las necesidades laborales de los participantes.

7.8. EJECUCIÓN DE LA FORMACIÓN

En este apartado presenta la dimensión cualitativa Ejecución de la Formación que emergió a partir de la información proporcionada por las entrevistadas y en los grupos de discusión sobre la perspectiva que tienen los gestores de la gran empresa acerca de la Ejecución de los Planes de Formación. Su construcción se realizó a partir de los textos transcritos donde se contabilizaron 102.835 palabras de las que extrajeron 1436 segmentos de significado desde palabras clave (formación, formador, modalidad, horario, espacios, contenidos, temáticas, problemáticas,...) y que se muestran en la tabla adjunta.

Los segmentos se codificaron (agruparon) en 29 categorías que se clasificaron en 5 catálogos (ver tabla) que se han denominado como: Impartición (589 segmentos – 9 categorías); Metodología (165 segmentos – 8 categorías); Contenidos (286 segmentos – 6 categorías); Espacios (220 segmentos – 3 categorías); y Problemáticas (184 segmentos – 3 categorías).

El nombre que nos pareció más oportuno para englobar los distintos catálogos en una metacodificación (dimensión) fue la de Ejecución de la Formación si bien también se barajó la posibilidad de Implementación. El mayor foco de atención de las personas entrevistadas se centró en los catálogos Impartición, Contenidos y Espacios. En cualquier caso, la dimensión emergente a partir del proceso de codificación realizado refleja fielmente los aspectos más relevantes asociados a la experiencia que tienen los entrevistados sobre el desarrollo de las actividades en los Planes de Formación de la empresa que se promueven tal y como se especifica de manera más pormenorizada en los múltiples ejemplos y comentarios que se hacen en los siguientes catálogos.



| D* | C** | CATEGORÍAS | | CÓDIGO | f | F | FT |
|---------------------------|---|--------------|--|-------------------------------------|-------------------|-----|------|
| FORMACION-EJECUCION (FEJ) | IMPARTICION (I.M) | Modalidad | Perennial (PR) On line (OL) Mixta (MX) | FEJ-IM-PR FEJ-IM-OL FEJ-IM-MX | 075 046 010 | 581 | 1436 |
| | | Horario | Dentro Jornada laboral (DJL) Esfuerzo del trabajador (ET) | FEJ-IM-DJL FEJ-IM-ET | 073 042 | | |
| | | Naturaleza | Fuera Jornada laboral (FJL) | FEJ-IM-FJL | 041 | | |
| | | Organización | Específica (ES) | FEJ-IM-ES | 078 | | |
| | | | Genérica (GE) | FEJ-IM-GE | 058 | | |
| | | | Interna/externa (IE) | FEJ-IM-IE | 148 | | |
| METODOLOGIA (M.T) | Expositiva (EX) | FEJ-MT-EX | 035 | 165 | | | |
| | Participativa (PT) | FEJ-MT-PT | 035 | | | | |
| | Innovadora (IN) | FEJ-MT-IN | 024 | | | | |
| | Simulaciones (SM) | FEJ-MT-SM | 013 | | | | |
| | Favorece Trabajo en Equipo (FTEQ) | FEJ-MT-FTEQ | 008 | | | | |
| | Adquirir Competencias (AC) | FEJ-MT-AC | 034 | | | | |
| | En el Puesto de Trabajo (EPT) | FEJ-MT-EPT | 010 | | | | |
| | Naturaleza del conocimiento (NC) | FEJ-MT-NC | 007 | | | | |
| CONTENIDOS (C) | Adaptados Objetivos (AO) | FEJ-C-AO | 035 | 286 | | | |
| | Adaptados participantes (APT) | FEJ-C-APT | 016 | | | | |
| | Necesidades Puestos (NP) | FEJ-C-NP | 083 | | | | |
| | Adaptación Tecnológica (AT) | FEJ-C-AT | 115 | | | | |
| | Teórico/Práctico (TP) | FEJ-C-TP | 010 | | | | |
| | Subcontratación (SU) | FEJ-C-SU | 009 | | | | |
| ESPACIOS (E) | Adaptados objetivos (AO) | FEJ-E-AO | 95 | 220 | | | |
| | Adaptados a Metodologías (AMT) | FEJ-E-AMT | 63 | | | | |
| | Adaptados Necesidades Participantes (ANP) | FEJ-E-ANP | 62 | | | | |
| PROBLEMAS (P) | Falta de Programación (FP) | FEJ-P-FP | 93 | 184 | | | |
| | Innovación Pedagógica (IP) | FEJ-P-IP | 46 | | | | |
| | Desarrollo de Metodologías (DM) | FEJ-P-DM | 45 | | | | |

Tabla. 7.13. Codificación de la dimensión Formación Ejecución

*Dimensión; **Catálogo

CATÁLOGO 1. IMPARTICIÓN

Este Catálogo hace referencia 4 categorías desde las que se despliegan otras subcategorías con lo que se permite ir de lo más general a lo concreto pero que, en cualquier caso, tienen como referentes la impartición de las actividades formativas en cuanto a la modalidad, el lugar, la naturaleza del conocimiento y los aspectos volitivos de los trabajadores. En cuanto a la modalidad se distingue entre: Presencial (PR); On-line (OL); Mixta (MX); en cuanto al momento temporal se diferencia entre: Dentro de la Jornada laboral (DJL); y Fuera de la Jornada laboral (FJL). En cuanto al Tipo de



formación se considera si es: Específica (ES); Genérica (GE); Esfuerzo del Trabajador (E.T) y Externalización.

En este escenario debe destacarse que la normativa y el convenio colectivo suelen imponer la impartición de formación obligatoria y genérica en materias tales como prevención de riesgos laborales o conocimientos transversales y sectoriales. Por otra parte, la empresa invierte en formación específica que aporta los conocimientos adaptados al puesto de trabajo. Así, este catálogo nos permite analizar si existe una interrelación global entre los motivos de formar, la modalidad, el lugar y el horario que se vinculan con la teoría del capital humano y la naturaleza genérica o específica de la formación provista y con quién asume su coste. Entre otros segmentos de significado destacamos los siguientes.

“Normalmente, la formación genérica está relacionada con la prevención de riesgos laborales”. (1INMRF2.2.F.E.J.I.M.G.E.) “o la impone el propio sector”. (7INMRF2.1.F.E.J.I.M.G.E.) “Hay pocos cursos de formación genérica, los que damos es porque nos obliga la norma”. (22SERHDIR3.3.F.E.J.I.M.G.E.).

En relación con la formación específica, las empresas realizan una formación muy reactiva y con perspectiva a corto plazo, vinculada con necesidades del puesto de trabajo o fijadas en la adaptación tecnológica por obligación de los proveedores o de los clientes, pero no a petición de los trabajadores.

“La formación específica que se imparte en la empresa está muy relacionada con las competencias en el puesto de trabajo”. (9INHDIR3.2.F.E.J.I.M.E.S.)

“De manera permanente y prácticamente con carácter anual, las patentes con las que trabajamos nos obligan, por decirlo de alguna manera, a hacer cursos muy específicos en unas competencias muy concretas que es necesario que hagamos porque si no tendríamos que cerrar”. (14INMDIR1.1.F.E.J.I.M.E.S.)

Esta especificidad está relacionada con la tecnología en uso, aunque también se confunde nuevas tecnologías con especificidad vinculada al puesto.

“En estos últimos años hemos adquirido mucha maquinaria con un componente tecnológico importante, esto nos obliga a dar cursos muy específicos y a la carta”. (26SERMRF1.1.F.E.J.I.M.E.S.).

“Se imparte sobre todo formación específica cuando tenemos que actualizar competencias relacionadas sobre todo con nuevas tecnologías”. (16INHDIR2.1.F.E.J.I.M.E.S.).

Los directivos y responsables de formación entrevistados indican que la mayor parte de la formación que se imparte en las empresas a los trabajadores es formación



presencial, seguida de la modalidad on line y, finalmente, la formación mixta, es decir parte presencial y parte a distancia. El motivo es la finalidad motivadora o la naturaleza especializada de los contenidos prácticos de la formación que requieren metodologías participativas. También existen aspectos motivacionales sobre la fuerza de trabajo.

“Siempre damos una parte presencial porque la formación también se utiliza para mejorar el clima laboral. Entonces es necesario que exista una relación personal y directa bajo la supervisión de un responsable o del formador”. (13INHRF4.3.F.E.J.I.M.P.R.). “En general, la formación que se imparte suele ser presencial porque está muy relacionada con las competencias laborales y tiene que ser eminentemente práctica. Este tipo de formación es difícil de impartir on-line y no se suele hacer”. (14INMDIR1.1.F.E.J.I.M.P.R.).

“Es complicado que determinada formación que exige niveles altos de ejecución se pueda dar on-line. Tenemos formación on-line claro, pero sobre todo es presencial”. (20INHDIR2.1.F.E.J.I.M.P.R.).

La metodología on-line es considerada adecuada para transmitir contenidos teóricos, pero no para contenidos experienciales que requiere metodología presencial, lo que repercute en una menor formación mixta. Ésta se descarta por no adecuarse a la posibilidad de desarrollar competencias específicas del puesto de trabajo.

“Tenemos algo de formación on line, pero no es lo que más se imparte en la empresa. Pero bueno, en algunos casos son nociones muy concretas y sí se organizan algunos cursos en este sentido”. (3SERHDIR2.2.F.E.J.I.M.O.L.). “El tipo de acciones formativas y de contenido que se tienen que dar a los trabajadores no facilita la formación mixta”. (19INHDIR2.1.F.E.J.I.M.M.X.) “Formación mixta muy poca, porque no tiene mucho sentido para el tipo de formación que necesita la empresa”. (7INMRF2.1.F.E.J.I.M.M.X.). “No damos formación mixta, no es un tipo de formación que cubra la adquisición de competencias que necesita la empresa”. (15INMRF1.1.F.E.J.I.M.M.X.).

Otra razón por la que se imparte menos formación on line o mixta que presencial radica en la escasa cualificación tecnológica de los trabajadores de base o el tener que realizar la formación en horario laboral, para evitar así que el empleado tenga que utilizar sus propios medios tecnológicos.

“Depende del colectivo, por ejemplo los directivos, técnicos o manos intermedios suelen tener más formación on-line, pero el trabajador cualificado y sobre todo el no cualificado prefiere la formación presencial”. (23SERMDIR3.3.F.E.J.I.M.P.R.).

“En este sector no tiene mucho sentido la formación mixta. Además, el empleado quiere hacer la formación en horario laboral y por su cuenta nunca se pondría a estudiar”. (8INMRF2.2.F.E.J.I.M.M.X.).

“El problema de la formación on-line es que se tiene que hacer en muchos casos íntegramente en el horario laboral porque no todos los trabajadores tienen recursos o



tiempo para seguir una formación de este tipo desde su domicilio”. (16INHDIR2.1.F.E.J.I.M.O.L.).

Sin embargo, sí se reconoce sus bondades a la hora de dotar flexibilidad al trabajador para formarse, sobre todo en aquellas empresas con múltiples centros y en husos horarios diferentes.

“La formación que hacemos es mixta porque debido al carácter internacional de la empresa en cada zona se pueden concretar a unas horas u otras. Para los empleados es más fácil tener libertad de acceder al curso cuando tengan un momento. Aunque hay que decir que tratamos que sea dentro del horario laboral o por lo menos que la empresa les facilite las herramientas”. (1INMRF2.2.F.E.J.I.M.M.X.).

También se constata la percepción de una menor adecuación de una metodología on-line para impartir conocimiento práctico o la que menor relevancia tiene para la empresa.

“Hay formación muy básica que es de contenido muy específico que sí se puede dar on line, como por ejemplo conocimientos sobre un procedimiento de prevención o cosas así”. (27SERMRF3.2.F.E.J.I.M.O.L.). “Cada vez tenemos más formación on line, sobre todo la que tiene que ver con contenidos teóricos”. (6CONHDIR2.1.F.E.J.I.M.O.L.). “Algún curso de idiomas o muy básico que nos piden los empleados, les dejamos que los hagan on-line”. (9INHDIR3.2.F.E.J.I.M.O.L.).

Como se observa, los directivos de recursos humanos confían más en metodologías presenciales que on-line o mixtas para transmitir los conocimientos y competencias vinculadas al puesto de trabajo, que consideran formación de naturaleza específica. Respecto al horario de impartición, en la gran empresa asturiana la tendencia es que la formación se imparta dentro de la jornada laboral. Y, en todo caso, se compagina parte dentro de la jornada laboral y parte fuera de la jornada laboral. Ello es debido a su mayor dimensión práctica, vinculada con el puesto de trabajo y de mayor tendencia a impartir formación presencial. Se observa también relación con la obligatoriedad de la misma.

“Casi toda la formación que se imparte en la empresa, por no decir toda, se hace dentro de la jornada laboral. Si no, es imposible que se adquieran las competencias que se persiguen con las acciones formativas”. (4INHRF3.2.F.E.J.I.M.M.X.).

“En esta empresa no se tiene en cuenta otro tipo de formación que no sea dentro de la jornada laboral”. (2SERMRF2.2.F.E.J.I.M.M.X.).

“Sobre todo, si la formación que se imparte al trabajador -sea o no cualificado- es in situ, se suele hacer dentro de la jornada laboral”. 28SERMRF3.2.F.E.J.I.M.M.X.



Resulta curioso, que se perciba que si la empresa no hace un esfuerzo por formar (asumiendo por ejemplo los costes temporales de su provisión) el trabajador no estará concienciado o motivado, elemento que es clave para la eficacia de la formación.

“Es necesario hacer la formación dentro de la jornada laboral, porque es la única forma de obligar a los trabajadores para que participen y asistan a la formación convencidos”. (6CONHDIR2.1.F.E.J.I.M.M.X.).

“La formación que hacen fuera de su horario laboral se le compensa de alguna forma, porque es un esfuerzo personal que la empresa tiene que tener en cuenta”. (10SERHRF3.3.F.E.J.I.M.M.X.)

“La eficacia no siempre tiene que ver con una buena gestión de la formación, si los participantes no quieren aprender o formarse no vale para nada”. (26SERMRF1.1.F.R.E.F.G.).

En todo caso, la tendencia a compensar ese esfuerzo suplementario del trabajador formándose fuera del horario mediante complementos salariales ha ido desapareciendo debido a la crisis económica, a la naturaleza transversal de la formación tecnológica y a su consideración como un requisito exigible a los trabajadores para permanecer competitivos y, con ello, entender que la formación debe ser voluntaria permite alcanzar una competencia mínima necesaria en un nuevo entorno laboral menos proteccionista que se acepta por parte de la fuerza laboral. Con ello, se reconoce la validez e importancia de la formación continua.

“Hay casos en los que es necesario impartir la formación en horario laboral porque la empresa tiene los recursos y la formación se da en la propia empresa. En otras ocasiones, si hay que salirse un poco del horario de trabajo se suele compensar con horas”. (21SERHDIR3.3.F.E.J.I.M.M.X.).

“Antes, se hacía siempre fuera del horario laboral y se compensaba con horas y con un suplemento en el salario a los trabajadores participantes. Pero desde que llegó la crisis, evidentemente, todo eso se perdió. Y ahora, incluso, es necesario hacer la formación fuera del horario laboral sin ningún tipo de compensación. Pero la plantilla está respondiendo bastante bien porque son conscientes de la situación de la empresa”. (7INMRF2.1.F.E.J.I.M.M.X.).

“Hay parte que es en la jornada laboral y otra fuera de ella, pero no suele haber problemas con los trabajadores y no hay conflicto”. (26SERMRF1.1F.E.J.I.M.M.X.)

“Nosotros siempre damos la formación fuera de la jornada laboral, y además es algo voluntario, los trabajadores lo valoran porque además es gratuita pero la van a utilizar para su puesto de trabajo y eso les da estabilidad en el empleo”. (11SERHDIR2.2.F.E.J.I.M.M.X.)

Así en realidad la siguiente frase resume la filosofía de momento temporal de la formación. “Bueno depende, la formación que el trabajador solicita más genérica la



realizan fuera del horario laboral porque, en realidad, va enfocada a sus competencias más transversales que no necesariamente repercuten en la empresa, entonces entendemos que también tiene que haber algo de esfuerzo personal por su parte. Evidentemente, los cursos que están realizados con su actividad en su puesto, tratamos de que se realicen en horario de trabajo, dentro de la jornada”. (12SERMRF2.2.F.E.J.I.M.M.X.). Es decir, se adecúa la teoría del capital humano respecto a la formación genérica y específica considerando la relación tiempo de trabajo especificidad y asunción del coste por la empresa. Se confirma así la información recopilada en el estudio de Pérez-Bustamante et al, (en prensa) y Pérez-Bustamante y Méndez (2002) para las empresas industriales de Asturias. Por el que formación específica vinculada al puesto de trabajo se imparte en horario laboral y en el puesto de trabajo. Finalmente, se subcontrata la formación en función de la disponibilidad de recursos o del coste que represente.

“El 80% de la formación la hace la propia empresa, es interna y se hace con los formadores de la empresa. Esta es la que primero se planifica”. (6CONHDIR2.1.C.F.E.P.P.E.M).

“Los cursos que tienen que ver más con las innovaciones técnicas se contratan con entidad externas, porque no sería rentable una inversión en innovación solamente para una formación puntual que está en constante evolución”. (5INHRF2.1.C.F.E.P.E.E.X).

CATÁLOGO 2. METODOLOGÍA.

El catálogo metodología se concreta en 8 categorías relacionadas con el proceso de transferencia de conocimientos y su naturaleza, de manera que se facilita la consecución de los objetivos de adquisición de competencias pretendidos. Las categorías son: Forma: Expositiva (EX); Participativa (PT); Innovadora (IN); Simulaciones (SM); Favorece Trabajo en Equipo (FTEQ); en el Puesto de Trabajo (EPT); en la Adquisición de competencias (AC); y en la Naturaleza del conocimiento (NC). En cuanto a la metodología utilizada en la ejecución de los cursos, los responsables de formación en la gran empresa utilizan el método expositivo únicamente para una primera toma de contacto con los contenidos de tipo más teórico y que necesitan ser explicados de manera introductoria por el formador. Pero no es una metodología que consideren prioritaria –incluso se rechaza-, sobre todo porque no se adapta a los objetivos de desarrollo práctico y generación de buen clima laboral que también se considera finalidad de la formación. De todos modos, se relativiza la



importancia de la metodología, pues lo más relevante es la voluntad del formado y que se produzca la adquisición de competencias.

“La metodología es importante pero consideramos que no es lo más importante para los resultados de formación.” 15INMRF1.1.F.R.F.U.M. “Es importante, pero bueno más o menos siempre utilizamos la misma, al final lo importante es que el empleado adquiera las competencias.” 8INMRF2.2.F.R.F.U.M. “Es importante siempre que facilite el aprendizaje pero la metodología tiene que facilitar adquirir las competencias para el puesto de trabajo.” 13INHRF4.3.F.R.F.U.M. “La metodología es importante, pero lo es más que el participante o empleado quiera aprender.” 22SERHDIR3.3.F.R.F.U.M

Se asocia metodología expositiva con ejecución de una formación teórica ya que, siendo conocimientos explícitos, pueden ser comunicados oralmente. Y por ello, se entiende desvinculado del puesto de trabajo, además de asociarse a formación aburrida e irrelevante para los participantes.

“La parte de exposición pienso que es necesaria al principio, cuando el formador tiene que exponer lo que va a hacer a lo largo del curso, pero está claro que luego ya tiene que ser práctica o muy enfocada en lo que es la actividad de la empresa o en lo que le afecte en su puesto de trabajo. Aunque también depende de los participantes y habrá formación más teórica o más práctica”. (3SERHDIR2.2.F.E.J.M.T.E.X.)

“No estamos a favor de la lección magistral; eso está anticuado, así no se aprende es una pérdida de tiempo y de recursos. No le sirve a la empresa, por lo menos a esta empresa que es básicamente de servicios”. (6CONHDIR2.1.F.E.J.M.T.E.X.)

“Bueno nuestra formación va dirigida prácticamente a competencias concretas que tienen que ver con el saber hacer. Entonces, aunque hay una parte expositiva no es la más importante, es más bien como algo introductorio. O algo sí que se va explicando pero según se va haciendo. Pero no, no puede decirse que sea una formación prioritariamente expositiva”. (26SERMRF1.1.F.E.J.M.T.E.X.)

Para todos los directivos y responsables de formación entrevistados, la formación que requieren precisa de una metodología tanto participativa, como innovadora, que además favorezca el trabajo en equipo y cuyo desarrollo esté basado en el aprendizaje resolviendo problemas, en las simulaciones y que, con carácter habitual, se suele realizar in situ por cercanía de aplicación del conocimiento. No está claro que la metodología participativa se aplique porque se transmita mejor el conocimiento, para tener mejores valoraciones en la evaluación de la calidad de la formación o porque se desea generar sentimiento de pertenencia grupos. O las tres a la vez.

Consistentemente con una finalidad motivadora y de desarrollo de clima laboral, la formación ha de permitir la generación de sentimiento de grupo, lo que implica la metodología sea participativa por su mayor capacidad de adecuación a estos fines. Esta



exigencia es tanto para el formador como para los formados requiriéndose que se apliquen metodologías de trabajo en equipo como elementos básicos del proceso de aprendizaje.

“Todos los cursos se plantean para trabajar en equipo y ser participativos, entendemos que es la única forma de que aprendan y también para que no se aburran, ¿no?”. (11SERHDIR2.2.F.E.J.M.T.F.T.E.Q.).

“Procuramos que sea participativa, porque pensamos que es muy importante que exista una buena relación entre todos los empleados que participan en la formación y, además, eso repercute en el clima laboral”. (13INHRF4.3.F.E.J.M.T.E.X.).

“Debe ser totalmente participativa. De hecho una de las prioridades que exigimos a los formadores es que hagan que todos participen para que se puedan adquirir las competencias necesarias”. (18INHDIR1.1.F.E.J.M.T.E.X.).

“Intentamos que sea participativa porque también de esa participación e interacción surgen temas nuevos o competencias nuevas por influencias de unos y de otros. Además, también utilizamos la experiencia formativa para la mejora de las relaciones laboral y del clima en la empresa” (21SERHDIR3.3.F.E.J.M.T.E.X.).

Aunque se manifiestan reticencias a la eficacia de estos métodos tanto por aspectos vinculados con los contenidos como por el interés del trabajador.

“Depende hay cursos que sí y otros no, por ejemplo los de aplicaciones que tienen que estar constantemente delante del ordenador pues es difícil que interactúen entre ellos”. (11NMRF2.2.F.E.J.M.T.E.X.).

“En la formación on line es complicado que participen porque están muy centrados en los contenidos o en las simulaciones, pero se ha dado una cosa curiosa de manera totalmente espontánea y es que, después de la formación se crean foros o comunidades de aprendizaje donde siguen investigando y participando en la materia que han estudiado”. (25SERMDIR3.2.F.E.J.M.T.E.X.).

“Lo normal, hay una parte que se puede trabajar en equipo pero existe otra parte que se tiene que trabajar individualmente porque el operario tiene que saber hacerlo él. Y ya sabes también lo que pasa que a veces trabaja uno y el resto se escaquea”. (17SERHDIR2.1.F.E.J.M.T.F.T.E.Q.).

“Tratamos que la metodología favorezca el trabajo en equipo porque queremos que luego esto repercuta en la actividad de la empresa, pero soy consciente que no siempre se consigue porque el que se lleven bien en el curso no significa que después se entiendan”. (19INHDIR2.1.F.E.J.M.T.F.T.E.Q.).

“Bueno, ... muchas veces se utilizan cursos a propósito para generar ese trabajo en equipo y a veces se consigue, otras veces no”. (14INMDIR1.1.F.E.J.M.T.F.T.E.Q.).

El hecho de que se rechace la metodología expositiva exigiendo que sea participativa no implica que sea innovadora.

“Tratamos de que sea innovadora pero no sé si lo conseguimos siempre”. (24SERMDIR1.2.F.E.J.M.T.E.X.).



“En los contenidos que son de aplicar nuevas patentes o tecnologías nuevas sí utilizamos metodologías innovadoras”. (27SERMRF3.2.F.E.J.M.T.E.X.).

“Pues no sé qué decirte, porque en realidad los cursos se dan para alcanzar unos objetivos porque son necesarios que aprendan unos conocimientos o unas herramientas para su trabajo pero no sé si realmente son innovadoras, o no”. (9INHDIR3.2.F.E.J.M.T.E.X.).

También, en consonancia con la búsqueda de desarrollo de competencias específicas y vinculadas con el puesto de trabajo, se aplican metodologías de simulación que exponen a los formados a situaciones reales y, lógicamente, en coherencia con una estrategia de vinculación de la formación al puesto de trabajo.

“Utilizamos muchos simuladores, de hecho tenemos un simulador de autobús que es imprescindible hacer este tipo de formación porque las situaciones que aparecen en el curso son totalmente reales. Eso se nota después en la práctica”. (10SERHRF3.3.F.E.J.M.T.S.M.).

“Tenemos muchas actividades en la formación que están planteadas como simulaciones reales.” (4INHRF3.2.F.E.J.M.T.S.M.).

“Es fundamental la simulación, sobre todo en determinados puestos. Tratamos de que el empleado viva la misma situación para ver cómo se desenvuelve”. (28SERMRF3.2.F.E.J.M.T.S.M.).

“Utilizamos mucho la simulación, de hecho las prácticas de los cursos las hacemos en los propios puestos simulando situaciones reales, por ejemplo, con las cajeras, las cortadoras de jamón, etc.”. (11SERHDIR2.2.F.E.J.M.T.S.M.).

“Las simulaciones las hacemos en los puestos de trabajo porque es donde queremos que el trabajador adquiera las competencias y al final es ahí donde tiene que saber hacer las cosas”. (16INHDIR2.1.F.E.J.M.T.E.P.T.).

CATÁLOGO 3. CONTENIDOS

Este catálogo de 286 segmentos de significado se concreta en cinco categorías: Adaptados Objetivos (AO); Adaptados Participantes (APT); Necesidades Puestos (NP); Adaptación Tecnológica (AT); Subcontratación (SC). Para los directivos y los responsables de formación de la gran empresa asturiana los contenidos se adaptan a los objetivos, sobre todo cuando los diseña la empresa, pero no siempre acontece así, pues algunos contenidos ya vienen dados por las exigencias de formaciones legales, del sector o tecnológicas. En estos casos, a veces no existen materiales adaptados para las ocupaciones concretas de la empresa. En algunas empresas contratan la elaboración o adaptación de materiales existentes a entidades de formación especializadas. Pero, en otros casos, acuden a manuales que se encuentran disponibles en el mercado formativo



tratando que, en lo posible, cubran los objetivos planteados aunque no se adapten a la realidad de la empresa.

“Los contenidos son muy importantes porque son los que cubren los objetivos y por lo tanto son fundamentales para obtener los resultados esperables, por ello hay que tenerlos en cuenta en la definición futura de la formación”. (11SERHDIR2.2.F.R.F.U.C.).

“Es evidente que los contenidos son fundamentales, en muchas ocasiones ya nos vienen impuestos por la normativa que tenemos que aplicar y poco podemos decidir, pero, en el caso de poder hacerlo, siempre se tratan de adaptar al puesto de trabajo”. (3SERHDIR2.2.F.R.F.U.C.).

“Los contenidos si se pudiesen poder definir serían muy importantes, pero no siempre podemos hacerlo, no depende de la empresa. Hay contenidos que ya nos vienen dados”. (27SERMRF3.2.F.R.F.U.C.).

“En la formación que podemos definir como empresa acorde a nuestras necesidades por supuesto. Pero hay innovaciones o tecnologías punta donde ya nos vienen definidos los contenidos, aunque no siempre están adaptados a la realidad de lo que necesita la empresa”. (4INHRF3.2.F.R.F.U.C.).

“Lo ideal sería poder diseñar los contenidos específicos para nuestra empresa, pero no es así”. (26SERMRF1.1.F.R.F.U.C.).

Cuando los contenidos vienen pre-fijados, las empresas reconocen que no elaboran ellas mismas el material.

“Mucha de la formación que hacemos es imprescindible porque nos obliga la patente que hemos comprado. Al ser tecnología punta esos contenidos ya los ofrece la empresa que es dueña de la patente”. (25SERMDIR3.2.F.E.J.C.A.T.).

“Muchos de los contenidos que impartimos en los últimos años están relacionados con la adaptación a las máquinas y, por lo tanto, a la nueva tecnología que se ha implantado en la empresa”. (13INHRF4.3.F.E.J.C.A.T.).

“Hay una parte de la formación que va dirigida a las innovaciones que ha incorporado la empresa e introduce constantemente aspectos relacionados con las tecnologías”. (26SERMRF1.1.F.E.J.C.A.T.).

“Se ha hecho, y entendemos que se ha de continuar haciendo, una inversión en tecnología de manera constante. Esto implica que muchos de los contenidos estén relacionados con estas tecnologías. Además, son maquinarias muy costosas y es fundamental un manejo muy adecuado para que la inversión sea productiva.” (7INMRF2.1.F.E.J.C.A.T.).

Por otra parte, aunque la formación es específica y adaptada al puesto de trabajo, los materiales no son ad hoc y, muchas veces, únicamente se supervisan pero no se elaboran por la empresa; lo cual supone una cierta contradicción para adaptarse a la situación de la empresa



“En una gran parte de la formación ya nos viene dado el contenido, por ejemplo en temas de prevención o de medio ambiente. Entonces, ahí no decide la empresa. En otros casos, para los cursos que son totalmente a demanda de la empresa, tratamos de que se cubran los objetivos que nos hemos planteado, pero solemos recurrir a material que ya está elaborado”. (6CONHDIR2.1.F.E.J.C.A.O.).

“Tratamos que los materiales estén adaptados a los objetivos porque si no dejaríamos sin cubrir las necesidades que tenemos y, realmente, no estaríamos formando a los trabajadores para desempeñar las competencias que exige su puesto de trabajo”. (18INHDIR1.1.F.E.J.C.A.O.).

“Nosotros entendemos que el contenido es una de las cuestiones más importantes y tenemos un contrato con una entidad de formación que nos hace los materiales a medida, adaptados a los objetivos que queremos alcanzar”. (15INMRF1.1.F.E.J.C.A.O.).

En general, el contenido está más adaptado a las necesidades del puesto y, sobre todo, a las adaptaciones tecnológicas y a las competencias legalmente requeridas, que al empleado participante. Este hecho se constata también en la escasa propensión mostrada a adaptar el contenido de la formación al perfil socio laboral del participante en la formación. Al desarrollarse formación adecuada al puesto de trabajo, los contenidos han de adaptarse al mismo, sean elaborados interna o externamente. *“Sí, por supuesto. Es fundamental que los contenidos estén adaptados a las necesidades del puesto de trabajo, si no, no sirve para nada”. (14INMDIR1.1.F.E.J.C.N.P.).*

“Es uno de los requisitos irrenunciables que trasladamos al centro de formación que nos elabora los módulos formativos”. (9INHDIR3.2.F.E.J.C.N.P.).

“En la medida de lo posible sí, sobre todo en los casos de la formación específica”. (23SERMDIR3.3.F.E.J.C.N.P.).

“Bueno, al no elaborar nosotros los contenidos y depender de la oferta del mercado tratamos de que en la medida de lo posible esté adaptado a las necesidades del puesto de trabajo”. (20INHDIR2.1.F.E.J.C.N.P.).-

Ello debería implicar una mayor supervisión del formador en el proceso de elaboración de contenidos, que no siempre se produce exitosamente.

“Mira, te voy a contar algo. Hace unos años contacte con la Facultad de Pedagogía para tratar de elaborar materiales adaptados y que, además de hacer prácticas los alumnos, pudiéramos llegar a establecer una colaboración para la elaboración de módulos formativos adaptados a las necesidades de nuestra empresa. Yo tengo claro que los pedagogos ahí tenéis todo que decir. Pero no supe más, hasta hoy. Así que decidí contratar con un centro de formación especializado. Fue una lástima”. (10SERHRF3.3.F.E.J.C.A.O.).

En todo proceso de formación ha de considerarse la realidad del formado, ya que será fundamental para el éxito del programa y su aplicación al puesto de trabajo. En las empresas consultadas, no suele atenderse a su perfil socio-laboral, ni se delega el



cambio en el instructor o en quien elabore los materiales que, en el mejor de los casos, ha participado o tenido un amplio apoyo por parte de la empresa.

“No siempre están o pueden estar adaptados a los participantes ya que algunos contenidos, como te comentaba, vienen cerrados por que hay que darlos así y ya está”. (22SERHDIR3.3.F.E.J.C.A.P.T.)

“Bueno, tratamos de adaptarlos lo más que podemos, para eso nos viene muy bien la información de los supervisores. Pero, evidentemente, la formación hay que darla y el contenido que hay es que el que hay que dominar. En este sentido, también implica un esfuerzo personal por parte de los empleados”. (16INHDIR2.1.F.E.J.C.A.P.T.)

“Se trata de tener en cuenta a los participantes, pero eso depende también del formador que sea capaz de que entiendan el contenido”. (27SERMRF3.2.F.E.J.C.A.P.T.)

“En nuestro caso es difícil porque ya compramos los manuales elaborados”. (11SERHDIR2.2.F.E.J.C.A.P.T.)

CATÁLOGO 4. ESPACIOS

El catálogo espacios hace referencia a las características de desarrollo de la actividad formativa. Se definen tres categorías: Adaptados objetivos (A.O); Adaptados a Metodologías (A.M.T); Adaptados Necesidades Participantes (A.N.P)

En la mayoría de la gran empresa asturiana entrevistada, la formación se da en el propio puesto de trabajo, in situ, porque favorece la transmisión de habilidades específicas y adaptadas al puesto. Por lo tanto, los espacios están totalmente adaptados a los objetivos y a los contenidos formativos que se utilizan, teniendo en gran medida los recursos necesarios para el desarrollo de la acción de enseñanza-aprendizaje.

“Los cursos se dan in situ, a pie de máquina, porque entendemos que es la metodología adecuada. O sea, práctica”. (19INHDIR2.1.F.E.J.E.A.M.T.)

“La formación in situ es la única manera de que un trabajador adquiera las competencias. Esto tiene que ser así, sino sería imposible que dominase las técnicas que necesita para el puesto”. (28SERMRF3.2.F.E.J.I.M.M.X.)

“Sí, como te comentaba, en el caso de que la formación sea en el puesto de trabajo el espacio se adapta para que el trabajador adquiera las competencias necesarias y el objetivo es precisamente ese, adecuarse a las necesidades laborales del puesto”. (28SERMRF3.2.F.E.J.E.A.N.P.)

“Mucha de la formación se imparte en el propio puesto de trabajo, por lo tanto sí podemos asegurar que los espacios cumplen con los objetivos planteados”. (11NMRF2.2.F.E.J.E.A.O.)

“Sí, totalmente, los espacios utilizados para la formación cuben los objetivos tanto en formación teórica como práctica. Es esencial que sea así”. (8INMRF2.2.F.E.J.E.A.O.)



En realidad, se manifiesta que los espacios, al igual que la metodología, se adaptan al contenido y objetivos del curso.

“Dependiendo de que la formación sea teórica o práctica se dedican unos espacios u otros y también una metodología u otra. Por esta adaptación, considero que sí, que la metodología se adecúa a los espacios de formación”. (23SERMDIR3.3.F.E.J.E.A.M.T.).

“Bueno sí, si tenemos en cuenta que las aulas teóricas están muy bien equipadas y se utilizan todos los recursos. Pensamos que la metodología es la adecuada”. (17SERHDIR2.1.F.E.J.E.A.M.T.).

“Sí, la metodología es participativa y se cuenta con los recursos y el espacio está adaptado para que sea así”. (21SERHDIR3.3.F.E.J.E.A.M.T.).

En algunos casos, se contrata con centros que tienen los recursos y los medios necesarios para impartir los contenidos que necesita la empresa y así alcanzar los objetivos propuestos. Esto sucede sobre todo en el ámbito de la adaptación a las nuevas tecnologías, donde la empresa no dispone de los recursos necesarios y donde la inversión le supondría un gasto imposible de amortizar o porque forma parte del contrato firmado con el proveedor tecnológico.

“En general sí, cuando no tenemos los recursos suficientes, por ejemplo, en la formación en nuevas tecnologías, contratamos las aulas con los recursos a un centro de formación especializado, con lo cual los objetivos quedan cubiertos también con los espacios utilizados en la formación”. (12SERMRF2.2.F.E.J.E.A.O.).

“Tratamos de que los espacios se adapten a las necesidades del puesto ese es el objetivo, si no disponemos de ellos, los contratamos”. (5INHRF2.1.F.E.J.E.A.N.P.).

Por otro lado, algunas de las empresas entrevistadas disponen de sus propios centros de formación, esto no quiere decir que puntualmente no cuenten con otras entidades para que les impartan la formación. La mayor parte de formación que se subcontrata está relacionada con competencias de desempeño, ya que las de tipo teórico o dirigida a colectivos del área de dirección se suele impartir en la propia empresa que dispone de aulas teóricas, en este caso lo que contratan es al formador.

CATÁLOGO 5. PROBLEMÁTICAS - LIMITACIONES

Las empresas no detectan tácitamente la problemática de la falta de programación o diseño de un curriculum adaptado a la empresa. Reconocen que no existe una programación exhaustiva de las acciones formativas y de que con frecuencia recurren a lo que ya existe en el mercado, bien de la oferta formativa, bien de las editoriales o bien de lo que les ofrece los centros de formación.



“Es evidente que no te puedo enseñar una programación realizada por nosotros de un curso, peor vamos tirando con lo que encontramos por ahí” (12SERMRF2.2)

“Los objetivos y los contenidos están claros, pero es cierto que es nos haría falta una herramienta más adaptada desde el punto de vista de la programación”. (51NHRF2.1).

“normalmente son los centros o consultaras que contratamos habitualmente, las que hacen el diseño o la programación, pero ahora al comentarlo contigo sí es cierto que deberíamos de hacerlo nosotros, pero todo tiene un tiempo y un coste. Y la empresa no es un centro de formación” (27SERMRF3.2).

En cuanto a la innovación pedagógica o el desarrollo de metodologías, aunque son valoradas muy positivamente por las empresas reconocen que están muy lejos de alcanzar esos niveles de eficiencia. Apuntan que debido a la propia dinámica de la actividad productiva de la empresa, es difícil cubrir esos aspectos y por otro lado, tampoco tienen muy claro que sirvan para algo en la traducción en costes o inversión.

“Claro que valoro todas las herramientas que tengan que ver con la innovación pedagogía pero hoy por hoy todavía no ha venido nadie a ofrecerme algo realmente eficaz y mientras no sea así, me supone más coste que otra cosa”. (18INHDIR1.1).

“Evidentemente la innovación y la metodologías son fundamentales, y reconozco que ahí estaos escasos, pero tampoco existe una oferta al respecto, así que funcionamos con el día a día”. (22SERHDIR3.3).

“Es un déficit es evidente, porque nos dejamos llevar por las demandas inmediatas y la empresa tiene que producir, pero es muy importante tanto la innovación de las metodologías como la forma de enseñar, claro que sí”. (3SERHDIR2.2).

7.9. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN. CONTROL DEL IMPACTO, SATISFACCIÓN Y EFICACIA

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los cuestionarios en tres grandes bloques de ítems (ver Anexo I) de manera diferenciada. En este caso la metodología es cualitativa ya que la información de la que se dispone está vinculada principalmente a los cuestionarios que contestaron los directores y responsables de gestionar la formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

a) Control de la formación

Una de las actividades por las que se ha preguntado a los responsables de formación y de recursos humanos de las grandes empresas asturianas encuestadas ha



sido por el control, la evaluación y el impacto que se hace de la formación que se ejecuta.

| Control de los objetivos formativos | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando cuestionarios específicos | 3,64 | 0,82 | 3,6 | 0,0 | 35,7 | 50 | 10,7 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas objetivas | 3,18 | 0,90 | 3,6 | 14,3 | 50 | 25 | 7,1 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas prácticas | 3,21 | 1,19 | 7,1 | 21,4 | 32,1 | 21,4 | 17,9 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades individuales | 2,75 | 1,04 | 7,1 | 42,9 | 21,4 | 25 | 3,6 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades grupales | 2,82 | 1,24 | 17,9 | 21,4 | 32,1 | 17,9 | 10,7 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando entrevistas individuales | 2,18 | 0,90 | 21,4 | 50 | 17,9 | 10,7 | 0,0 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando grupos de discusión | 1,79 | 0,99 | 50 | 32,1 | 7,1 | 10,7 | 0,0 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando un diario de observación | 1,71 | 0,81 | 50 | 28,6 | 21,4 | 0,0 | 0,0 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando un parte de asistencia | 3,96 | 1,31 | 3,6 | 14,3 | 21,4 | 3,6 | 57,1 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando valorando el grado de participación de los asistentes | 3,50 | 1,29 | 14,3 | 3,6 | 21,4 | 39,3 | 21,4 |

Tabla 7.14. Control de los objetivos formativos

Como podemos observar en la tabla 7.14 la media más elevada, aunque sin llegar a alcanzar el valor 4 (“bastante”), es la que se refiere a la utilización del parte de asistencia como medio para controlar los objetivos formativos, con una media de 3,96 (normal rozando bastante) es necesario recordar que este es un instrumento que recoge la normativa en el sistema de bonificaciones a las empresas, cuya incidencia influye directamente en el control de participación y en la bonificación, o no, de la empresa.

La segunda media más elevada la encontramos en la utilización de cuestionarios específicos como seguimiento de los objetivos planteados en la acción formativa con un valor en 3.64, seguido de la participación de los asistentes con una media de 3,50 para valorar el control de los objetivos, en este punto también tenemos que señalar que para que un participante sea objeto de bonificación para la empresa tiene que haber alcanzado por lo menos el 75% de formación sobre las horas totales del curso. Con una



puntuación media en 3 pero un poco más baja que las anteriores nos encontramos con la utilización de pruebas prácticas (3,21 de media) y de pruebas objetivas (3,18 de media).

Otras herramientas que son poco utilizadas para el control de los objetivos formativos son: las entrevistas individuales (2,18 de media), las actividades individuales (2,75 de media) y las actividades grupales (2,82 de media). Mientras que las herramientas que no utilizan “nada” las empresas encuestadas son los diarios de observación (1,71 de media) y los grupos de discusión (1,79 de media).

| EVALUACIÓN EN LA EMPRESA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Se detectan carencias para incluir mejoras | 4,00 | 0,72 | 0,0 | 3,6 | 14,3 | 60,7 | 21,4 |
| Se comprueba el cumplimiento de los objetivos | 3,68 | 0,77 | 0,0 | 7,1 | 28,6 | 53,6 | 10,7 |
| Se adecúa al nivel académico de los participantes | 3,00 | 1,12 | 10,7 | 17,9 | 42,9 | 17,9 | 10,7 |
| Se acomoda al nivel competencial de los participantes | 3,68 | 0,77 | 0,0 | 3,6 | 39,3 | 42,9 | 14,3 |

Tabla 7.15. Evaluación de la formación en la empresa

En cuanto a la evaluación de la formación en la empresa, como se recoge en la tabla 7.15, las empresas entrevistadas detectan carencias para incluir mejoras con una media de 4, es decir “bastante”, también puede decirse de una manera descriptiva que comprueben el cumplimiento de los objetivos (3,68 de media) y que la evaluación se acomoda al nivel competencias de los participantes (3,68 de media). En menor puntuación media la evaluación se adecúa al nivel académico de los participantes. De manera más gráfica podemos observar estas cuestiones en el gráfico 27, donde el 82% de las personas encuestadas indican que se utiliza la evaluación bastante o mucho para detectar carencias e incluir mejoras.



Gráfico 7.27. Evaluación de la formación

Un 64,3% también utilizan la evaluación para comprobar el cumplimiento de los objetivos que se han planteado en las acciones formativas, en la misma línea, aunque más repartidos los porcentajes entre los valores 3 y 4, se refieren las empresas encuestadas a la evaluación como herramientas que se acomoda al nivel competencial de los participantes. Finalmente en lo referente, al nivel académico, el porcentaje más elevado se encuentra en que se utiliza la evaluación lo normal (42,9%) para medir este ítem.

| EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES FORMATIVAS EN LA EMPRESA | χ^{***} | σ ** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------|----------------|------|------|------|------|------|
| | | | % | % | % | % | % |
| Al inicio de los cursos de formación | 2,07 | 1,15 | 39,3 | 32,1 | 14,3 | 10,7 | 3,6 |
| Durante los cursos de formación | 2,46 | 0,96 | 25 | 10,7 | 57,1 | 7,1 | 0,0 |
| Al finalizar los cursos de formación | 4,21 | 0,95 | 0,0 | 10,7 | 3,6 | 39,3 | 46,4 |

Tabla 7.16. Evaluación de las acciones formativas en la empresa

En cuanto se refiere a la evaluación de las acciones formativas que ejecuta la empresa, como se puede observar en la tabla 7.16, las personas entrevistadas nos indican que la evaluación se hace al finalizar los cursos de formación (la media está en 4 con un valor de bastante). Y tenemos que referirnos de nuevo a la normativa que regula el sistema de bonificaciones en las empresas donde es obligatoria, según una directriz

europea, que todos los cursos de formación para el empleo lleven a cabo una evaluación de la calidad.

El resto de opciones ofrecidas referentes a la evaluación de las acciones formativas en la empresa tienen medias muy bajas, es decir, las empresas encuestadas la utilizan poco para evaluar dichas acciones. También se indica que realizan poca evaluación al inicio de los cursos (media de 2,07) y también poco durante la ejecución de los mismos (media de 2,46).

De manera más pormenorizada podemos ver en el gráfico 7.28, como es al finalizar los cursos cuando se lleva a cabo la evaluación de la formación, indicando que bastante o mucho el 85,7% de las personas encuestadas, mientras que durante el desarrollo de los mismos, el 57% indica que la evaluación es regular, es decir, lo normal, mientras que al inicio de los cursos poco o nada se lleva a cabo en un 71,4% de las grandes empresas encuestadas.

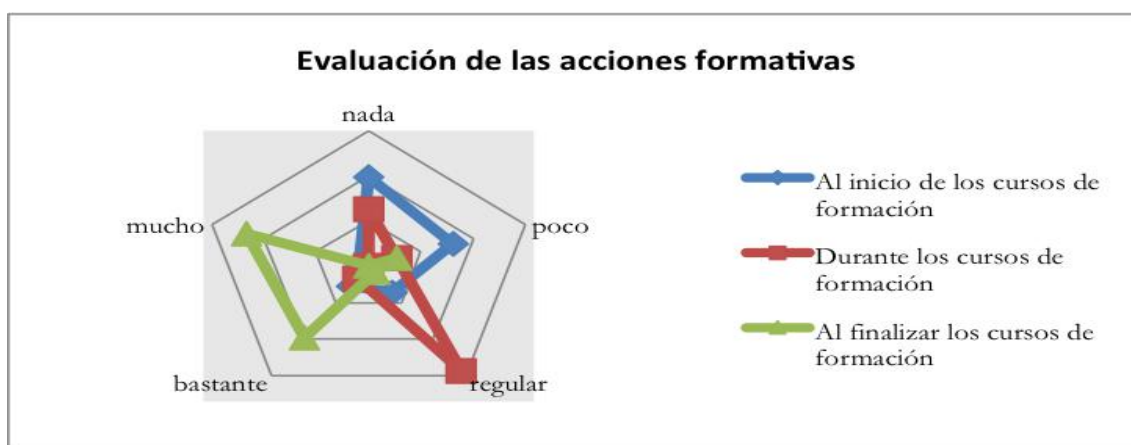


Gráfico 7.28. Evaluación de las acciones formativas: fases

Los responsable de formación y de recursos humanos entrevistados opinan que el control del impacto de la formación lo debe realizar la propia empresa (la media se encuentra en el valor 4, que equivale a “bastante”) como se puede observar en la tabla 7.17. Aunque también en lagunas de las empresas encuestadas opinan que se ha de utilizar un sistema mixto, es decir, donde además de la empresa sea una entidad externa y la que lleve a cabo este control del impacto (valor 3 en la tabla de referencia).



| CONTROL DEL IMPACTO | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| El control del impacto de la formación lo debe realizar la propia empresa | 4,00 | 0,98 | 0,0 | 14,3 | 3,6 | 50 | 32,1 |
| El control del impacto de la formación lo debe realizar una entidad externa especializada | 2,75 | 1,32 | 17,9 | 35,7 | 10,7 | 25 | 10,7 |
| El control del impacto de la formación lo debe realizar la propia empresa y una entidad externa especializada | 3,11 | 1,42 | 14,3 | 25 | 21,4 | 14,3 | 25 |

Tabla 7.17. Control del impacto de la formación en la empresa

La media más baja la encontramos en aquellos responsables que opinan que la medida del control del impacto lo debe de realizar exclusivamente una entidad externa especializada (valor 2,75 en la puntuación media). Por otro lado las empresas valoran que “el desempeño en el puesto de trabajo” es donde se puede observar el impacto de la formación en la empresa (con una media de 4,07 que equivale a bastante) como podemos observar en la tabla 7.18 en una media similar se encuentra que otra manera de medir el impacto de la formación en la empresa es en la “mejora de las competencias de la plantilla” (valor 3,89 de la media recogida en la tabla de referencia).

| IMPACTO FORMACIÓN EN LA EMPRESA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|---|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Los resultados de la empresa | 3,18 | 1,19 | 7,1 | 21,4 | 35,7 | 17,9 | 17,9 |
| El desempeño en el puesto de trabajo | 4,07 | 0,94 | 0,0 | 10,7 | 7,1 | 46,4 | 35,7 |
| Mejoras salariales | 2,71 | 1,15 | 14,3 | 32,1 | 28,6 | 17,9 | 7,1 |
| El clima laboral | 3,11 | 1,06 | 7,1 | 21,4 | 32,1 | 32,1 | 7,1 |
| El incremento de las ventas | 2,75 | 1,17 | 14,3 | 35,7 | 14,3 | 32,1 | 3,6 |
| La calidad del servicio | 3,52 | 1,24 | 10,3 | 10,3 | 17,2 | 41,4 | 20,7 |
| La reducción de costes | 3,14 | 1,12 | 3,4 | 34,5 | 17,2 | 34,5 | 10,3 |
| La mejora de las competencias de la plantilla | 3,89 | 0,95 | 3,6 | 0,0 | 28,6 | 39,3 | 28,6 |

Tabla 7.18. Impacto de la formación en la empresa

Otras medias se encuentran en el valor 3 o por encima, lo que indica que se da una importancia que sin estar en los valores altos tampoco se encuentra en los bajos o en los más bajos son las siguientes: los resultados de la empresa (3,18), el clima laboral (3,11), la calidad del servicio (3,52) y la reducción de costes (3,14), también pueden ser otras formas de medir el impacto de la formación en la empresa, que tienen relativa



importancia. En cambio: las mejoras salariales (2,71) y el incremento de las ventas (2,75) no se consideran indicadores de peso, por parte de las personas encuestadas, para poder medir el impacto de la formación en la empresa.

Podemos observar de una manera más gráfica todas estas cuestiones descritas en la figura 30. Por un lado “las competencias de la plantilla” donde el 35,8% de las personas encuestadas opina que es una fuente bastante o muy importante para medir el impacto de la formación en la empresa, mientras que un 35,7% opina que regular y un 21,4% que poco. La reducción de costes recoge el mismo porcentaje entre aquellos que opinan que es “bastante” una buena referencia para medir el impacto (34,5%), como de aquellos otros que opinan que “poco” (34,5%).

La calidad del servicio, si lo consideran un buen indicador para medir el impacto de la formación en la empresa, un 41,4% indican que “bastante”, mientras que un 20,7% indican que “mucho”. El incremento de las ventas tiene los valores muy repartidos y prácticamente en los mismos porcentajes en los distintos indicadores de valor, por ejemplo, el 35,7% considera que tienen una valor 2 (poco), y el 32,1% que tiene una valor 4 (bastante).

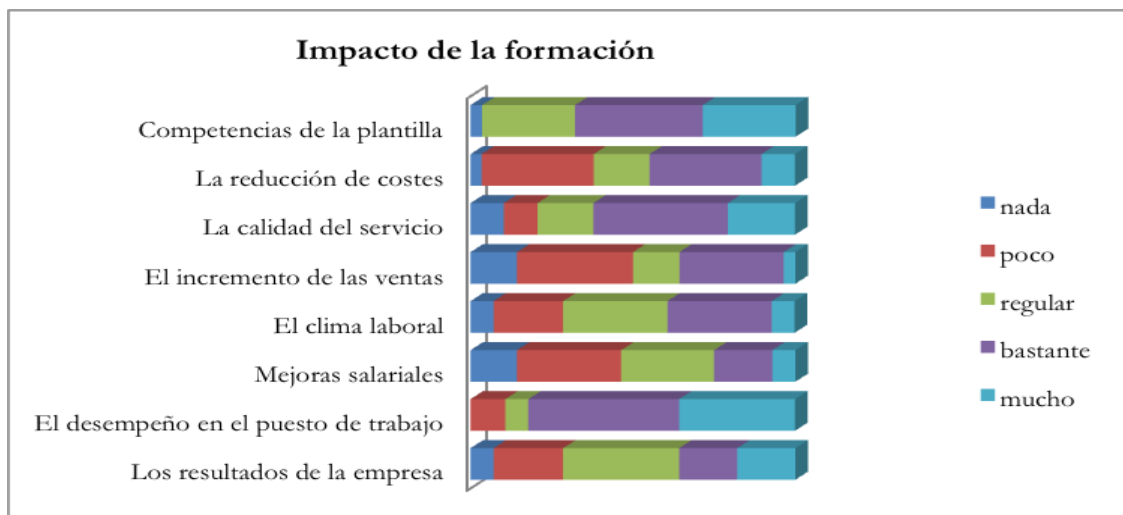


Gráfico 7.29. Impacto de la formación

El clima laboral si es uno de los indicadores que se valora para poder medir el impacto de la formación que se imparte en la empresa aunque los porcentajes están muy repartidos entre los valore 3 (32,1%) y 4 (32,1%). Las mejoras salariales no se considera un indicador importante para medir el impacto de la formación en la empresa, el 32,1%



opina que es poco importante, y el 14, 3% opina que no es “nada” importante. El desempeño en el puesto de trabajo es uno de los indicadores más valorados por los responsables de formación y de recursos humanos como medidor del impacto de la formación en la empresa, es lo que refleja el 82% de las personas encuestadas. Y finalmente, los resultados de la empresa el 21% opina que poco pueden indicar del impacto de la formación en la empresa, mientras que un 35% opina que hay que tenerlo bastante o muy en cuenta. Y un 35,7%, se encuentra en una posición media en cuanto a su importancia como indicador del impacto formativo.

b) Satisfacción con la formación

Otro de los aspectos que más se mide en la formación en la empresa porque se encuentra regulado por la norma que rige el sistema de formación para el empleo, tanto en la formación de oferta como de demanda, es la evaluación de la satisfacción. Esta evaluación se lleva a cabo, a través del denominado cuestionario de calidad de la formación, y que todas las empresas que se acogen al sistema de bonificaciones han de pasarlo en sus cursos a los participantes en los mismos. Este cuestionario se rige por una directriz europea y es de obligado cumplimiento, hasta tal punto que su incumplimiento puede llevar a la devolución de la bonificación. En esta línea se pregunta en el cuestionario que se ha pasado a los responsables de formación y de recursos humanos de las empresas encuestadas y se les ha preguntado por su satisfacción respecto a la formación en su empresa en relación a los ítems que se recogen en la tabla 7.19.

| SATISFACCIÓN | χ | σ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-------------|-------------|------|------|------|------|------|
| | *** | ** | % | % | % | % | % |
| Información que se proporciona | 3,43 | 1,03 | 7,1 | 10,7 | 21,4 | 53,6 | 7,1 |
| Planificación general | 3,46 | 1,13 | 10,7 | 7,1 | 17,9 | 53,6 | 10,7 |
| Gestión de los cursos | 4,04 | 1,00 | 7,1 | 0,0 | 3,6 | 60,7 | 28,6 |
| Modalidades de formación | 3,71 | 0,89 | 0,0 | 10,7 | 25 | 46,4 | 17,9 |
| Metodologías | 3,50 | 1,00 | 7,1 | 0,0 | 42,9 | 35,7 | 14,3 |
| Contenidos | 3,82 | 0,82 | 0,0 | 7,1 | 21,4 | 53,6 | 17,9 |
| Tiempos | 3,46 | 0,92 | 7,1 | 3,6 | 28,6 | 57,1 | 3,6 |
| Espacios | 3,75 | 1,11 | 7,1 | 0,0 | 32,1 | 32,1 | 28,6 |
| Competencias del personal formador | 4,00 | 0,77 | 0,0 | 7,1 | 7,1 | 64,3 | 21,4 |
| Evaluación de la formación | 3,54 | 0,92 | 7,1 | 3,6 | 21,4 | 64,3 | 3,6 |
| Impacto personal de la formación | 3,57 | 0,96 | 3,6 | 10,7 | 21,4 | 53,6 | 10,7 |
| Impacto profesional de la formación | 3,75 | 0,70 | 0,0 | 7,1 | 17,9 | 67,9 | 7,1 |
| Relación coste-beneficio de la formación | 3,82 | 0,61 | 0,0 | 0,0 | 28,6 | 60,7 | 10,7 |
| El responsable de la formación está | 3,86 | 0,75 | 0,0 | 7,1 | 14,3 | 64,3 | 14,3 |
| La plantilla está | 3,71 | 0,71 | 0,0 | 7,1 | 21,4 | 64,3 | 7,1 |
| La RLT está | 3,50 | 0,74 | 0,0 | 10,7 | 32,1 | 53,6 | 3,6 |

Tabla 7. 19. Satisfacción del responsable de RRHH/Formación



Como podemos observar se encuentran “bastantes satisfechos”, valor 4 (tomando la puntuación media como referencia) con la gestión de los cursos y las competencias del formador. También encontramos ítems con una valor cercano a la media anterior (4): las modalidades de formación (media en 3,71), el contenido de la formación (media en 3,82), los espacios de la formación (media en 3,75), el impacto profesional de la formación (media en 3,75) y en la relación coste-beneficio de la formación (3,82). En opinión de las personas encuestadas el responsable de formación está “casi bastante satisfecho” con la formación que se imparte en la empresa (3,86), al igual que la plantilla (3,71). El resto de valores se encuentran en una puntuación media (3): la información que proporciona, la planificación, las metodologías, los tiempos, la evaluación de la formación, el impacto personal de la formación y la satisfacción de la RLT.

c) Eficacia de la formación

Además de la satisfacción de la formación en la empresa, se ha pedido a los responsables encuestados que valoren la eficacia de la misma.

| EFICACIA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|--|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Información que se proporciona | 3,64 | 0,73 | 0,0 | 7,1 | 28,6 | 57,1 | 7,1 |
| Planificación general | 3,79 | 0,78 | 0,0 | 7,1 | 21,4 | 57,1 | 14,3 |
| Gestión de los cursos | 3,93 | 0,76 | 0,0 | 7,1 | 10,7 | 64,3 | 17,9 |
| Modalidades de formación | 3,57 | 0,69 | 0,0 | 3,6 | 42,9 | 46,4 | 7,1 |
| Metodologías | 3,64 | 0,73 | 0,0 | 7,1 | 2,6 | 57,1 | 7,1 |
| Contenidos | 3,57 | 0,79 | 0,0 | 10,7 | 28,6 | 53,6 | 7,1 |
| Tiempos | 3,39 | 0,78 | 0,0 | 14,3 | 35,7 | 46,4 | 3,6 |
| Espacios | 3,61 | 0,74 | 0,0 | 7,1 | 32,1 | 53,6 | 7,1 |
| Competencias del personal formador | 3,89 | 0,74 | 0,0 | 7,1 | 10,7 | 67,9 | 14,3 |
| Evaluación de la formación | 3,75 | 0,70 | 0,0 | 10,7 | 7,1 | 78,6 | 3,6 |
| Impacto personal de la formación | 3,54 | 0,79 | 3,6 | 7,1 | 21,4 | 67,9 | 0,0 |
| Impacto profesional de la formación | 3,71 | 0,76 | 0,0 | 7,1 | 25 | 57,1 | 10,7 |
| Relación coste-beneficio de la formación | 3,43 | 0,96 | 7,1 | 0,0 | 46,4 | 35,7 | 10,7 |
| Para el responsable de formación la formación es | 3,71 | 0,81 | 0,0 | 7,1 | 28,6 | 50 | 14,3 |
| Para la plantilla la formación es | 3,46 | 0,84 | 0,0 | 14,3 | 32,1 | 46,4 | 7,1 |
| Para la RLT la formación es | 3,39 | 0,83 | 0,0 | 14,3 | 39,3 | 39,3 | 7,1 |

Tabla 7. 20. Valoración del responsable de RRHH/Formación de la eficacia

Como se puede observar en la tabla 7.20, todas las medias están entorno al valor 3, que es la puntuación media, aunque es cierto que algunos de los ítems descritos se acerca al valor 4 (bastante eficaz). Es el caso de: la planificación general (media en 3,79), la gestión de los cursos (media en 3,93), las competencias del personal formador (media en 3,89), la evaluación de la formación (media en 3,75), el impacto profesional



de la formación (media en 3,71) y para el responsable de la formación en la empresa (media en 3,71). En general, los porcentajes más altos, si observamos la tabla los encontramos en los valores 4 (bastante eficaz) y 3 (eficaz). Con lo que desde un punto descriptivo se puede concluir que la formación en la empresa se considera una formación eficaz.

7.10. PERSPECTIVA DE FUTURO DE LA FORMACIÓN EN LA GRAN EMPRESA

Finalmente se ha preguntado a los responsables de formación y de recursos humanos de las empresas encuestados cómo perciben la importancia de la formación en la empresa en el futuro, en función de una serie de ítems que se recogen en la tabla 7.21.

| IMPORTANCIA EN EL FUTURO DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA | χ *** | σ ** | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % |
|--|---------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| El diagnóstico de necesidades | 4,50 | 0,63 | 0,0 | 0,0 | 7,1 | 35,7 | 57,1 |
| Información que se proporciona | 4,07 | 0,66 | 0,0 | 3,6 | 7,1 | 67,9 | 21,4 |
| Planificación a corto plazo | 3,86 | 0,80 | 0,0 | 3,6 | 28,6 | 46,4 | 21,4 |
| Gestión de los cursos | 4,25 | 0,64 | 0,0 | 0,0 | 10,7 | 53,6 | 35,7 |
| Modalidades de formación | 4,07 | 0,66 | 0,0 | 0,0 | 17,9 | 57,1 | 25 |
| Metodologías | 4,18 | 0,67 | 0,0 | 0,0 | 14,3 | 53,6 | 32,1 |
| Contenidos | 4,43 | 0,50 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 57,1 | 42,9 |
| Tiempos | 4,14 | 0,65 | 0,0 | 0,0 | 14,3 | 57,1 | 28,6 |
| Espacios | 3,86 | 0,78 | 0,0 | 0,0 | 37,9 | 37,9 | 24,1 |
| Capacitación del personal formador | 4,46 | 0,57 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 46,4 | 50 |
| Evaluación de la formación | 4,32 | 0,54 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 60,7 | 35,7 |
| Impacto de la formación | 4,39 | 0,56 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 53,6 | 42,9 |
| Repercusión en la mejora en la competencia en el puesto de trabajo | 4,43 | 0,50 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 57,1 | 42,9 |
| Repercusión en los beneficios de la empresa | 3,86 | 0,80 | 0,0 | 3,6 | 28,6 | 46,4 | 21,4 |
| Repercusión en el desarrollo personal de la plantilla | 3,93 | 0,71 | 0,0 | 3,6 | 17,9 | 60,7 | 17,9 |
| Repercusión en el desarrollo profesional de la plantilla | 4,32 | 0,61 | 0,0 | 0,0 | 7,1 | 53,6 | 39,3 |
| Repercusión en el clima laboral en la empresa | 3,89 | 0,68 | 0,0 | 3,6 | 17,9 | 64,3 | 14,3 |

Tabla 7.21. Importancia en el futuro de la formación en la empresa.

En este caso los valores que podemos observar, tomando como referencia las medias están en 4 (bastante importante), lo que indica de una manera descriptiva que las



perspectivas de futuro son positivas respecto a lo que formación en la empresa se refiere, en los siguientes aspectos: diagnóstico de necesidades, información que se proporciona, planificación a largo plazo, gestión de los cursos, modalidades de formación, metodologías, contenidos, tiempos, capacitación del personal formador, evaluación de la formación, impacto de la formación, repercusión de la mejora en el puesto de trabajo y repercusión en el desarrollo profesional de la plantilla.

Como aspectos importantes (valor 3) en la formación del futuro en la empresa se encuentra: la planificación a corto plazo los espacios, la repercusión en los beneficios de la empresa, la repercusión en el desarrollo personal de la plantilla y repercusión en el clima laboral en la empresa. También debe valorarse que los ítems que recogen los valores más altos como bastante importante para el futuro, se encuentran: la información que se proporciona (67,9%), la evaluación de la formación (60,7%), la repercusión en el desarrollo personal de la plantilla (60,7%) y la repercusión en el clima laboral en la empresa (64,3%).

REFLEXIONES FINALES

La gran empresa asturiana, como hemos podido comprobar, implementa su formación de una manera continua y permanente, estando tanto en su cultura como en su estrategia empresarial. Todos los directivos consultados, así como los representantes de los trabajadores, y los especialistas en formación, coinciden en señalar que la formación es una actividad permanente a lo largo de todo el año. Esto significa un avance importante y muy positivo, que ha tenido lugar en las últimas décadas, como hemos podido comprobar en la revisión teórica, donde se ha pasado de entender la formación profesional como algo estático, a tenerla en cuenta como algo dinámico que ha de ir manteniéndose y revisándose a lo largo del tiempo.

Así pues, todas las empresas planifican sus acciones formativas en base a una detección de necesidades que aunque tiene más de intuitivo que de metodológico, es la base de la formación de demanda en su máxima extensión. Aunque es cierto, que mucha de su formación responde a normativas sectoriales o empresariales, como por ejemplo, la prevención de riesgos o el medioambiente; otra gran parte de ella, es imprescindible para mantenerse en un mercado global y cada vez más competitivo.



Mucha de esta formación es bonificada, es decir, parte de la cuota que aportan para formación profesional la pueden recuperar a través de los seguros sociales. En este sentido, todas las empresas insisten que aún sin bonificación, la empresa sería igualmente una empresa formadora, porque como dijimos, la formación ya está vinculada en su estrategia empresarial.

En esta línea, consideran fundamental que todos los implicados en el proceso formativo, aporten información al mismo con la finalidad de una mejora continua formativa. De una manera más o menos formal e institucionaliza, en algunas de ellas, se pregunta a toda la plantilla utilizando una aplicación telemática o en su soporte web, también se consulta con los mandos intermedios, y se negocia con la representación legal de los trabajadores (RLT) en las comisiones de formación, la realidad es que de una más o menos protagonista, todos los agentes participantes en el proceso formativo, se implican en la actividad formativa de la empresa. Esta implicación está más relacionada con la información que se traslada que con la toma de decisiones que afectan a la programación de los cursos. Puede decirse que esta, es aún una asignatura pendiente, que por otro lado está favorecida por la normativa que regula la formación a demanda de la empresa. Como se indica en este capítulo, son los departamentos de recursos humanos, los que tienen la última palabra en la programación de acciones formativas en la empresa.

Hay un agente que no hemos mencionado aún, pero que tiene un papel protagonista, el formador, una figura muy valorada por todos los responsables de formación y de recursos humanos, al ser el que tiene bajo su tutela, la responsabilidad de que los trabajadores-participantes en los cursos adquieran las competencias necesarias para alcanzar unos resultados esperados. Pero además de ser un experto en la materia, es conveniente que tenga destrezas en el manejo de las herramientas formativas y también en las metodologías de impartición, y así lo entienden las empresas.

En este sentido, al formador se le valora el dominio de los contenidos, de las metodologías, del manejo de los tiempos y de los estilos de aprendizaje, además de la importancia del espacio donde se ubica la actividad formativa, como elementos necesarios, para alcanzar los objetivos esperados. Aunque los responsables de las empresas, reconocen que no siempre se pueden lograr la integración de todos esos elementos porque no existen profesionales que sepan adaptar a las necesidades



concretas de cada empresa. Desde el punto de vista empresarial y sectorial, coinciden en reconocer que todos ellos pertenecen al ámbito del desarrollo pedagógico, aunque es un espacio que el profesional de la pedagogía aún no ha reclamado como propio.

Esto a su vez está muy vinculado con la ejecución o implementación de la formación. En general, las empresas imparten la formación interna cuando disponen de medios técnicos y humanos propios para formar a su plantilla. Pero también recurren, a la contratación de entidades externas, que puede ir desde la formación más genérica a la más especializada, cuando lo necesitan. La contratación externa se lleva a cabo cuando no disponen de los recursos adecuados o el alquiler de los mismos implica un ahorro ya que es contraproducente la inversión en un material didáctico costoso para una actividad formativa puntual. Otra razón para externalizar el servicio de formación, es la contratación de docentes especializados.

Cuando la Gran empresa lleva a cabo la implementación de la formación, está haciéndolo en términos de competencias y de resultados, aunque reconoce, que todo el desarrollo del proceso formativo (programación, implementación, evaluación) o lo desarrollan entidades externas o van cubriendo las etapas según van surgiendo. En este caso, puede decirse, que el esfuerzo de aprendizaje, lo realiza el trabajador participante.

En este contexto es difícil evaluar la formación más allá de la satisfacción, en concreto lo que se denomina “evaluación de la calidad”, que por otra parte, está impuesta normativamente por una directriz europea. Este tipo de evaluación, el de la calidad, la llevan a cabo todas las empresas. Algunas además, tratan de medir el impacto en términos de resultados, y lo hacen bajo observación directa, sobre todo de los mandos intermedios o supervisores, si el trabajador “sabe hacer lo que antes no sabía”, el problema es que esta observación no es metodológicamente objetiva, por lo tanto no se puede medir ni cuantificar en términos de coste o de inversión/beneficio.

Así pues, tanto la satisfacción como la eficacia se mide en base a parámetros intuitivos e informales, que su vez se utilizan para retroalimentar el proceso formativo y retomar la planificación de nuevos cursos para un nuevo ejercicio, o para el ejercicio presente si las necesidades de la producción lo requieren. En este sentido, todas las empresas tienen la capacidad dinámica y proactiva que vimos en la revisión teórica, aunque no con la calidad deseada al carecer de una metodología de diagnóstico fiable.

**7**

En esta línea, para la Gran Empresa Asturiana, la perspectiva de futuro, es aperturista al valorar cualquier propuesta que se les ofrezca y que ayude a mejorar el proceso formativo en términos de calidad y de inversión.

CONCLUSIONES, DEBATE

Y PROSPECTIVA

**CONCLUSIONES, DEBATE
Y PROSPECTIVA**





CONCLUSIONES, DEBATE Y PROSPECTIVA

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Introducción | 385 |
| 8.1. Conclusiones | 386 |
| 8.2. Prospectiva de futuro | 392 |



INTRODUCCION

Actualmente en España el Sistema de Formación para el Empleo está regulado por el RD 395/2007. El desarrollo de la formación de demanda o sistema de bonificaciones se regula a través de la ORDEN TAS 2307/2007.

Más del 90% de las grandes empresas ejecutan su crédito de formación y se bonifican (a través de la cotización en concepto de FP, 0,7%, en los Seguros Sociales en la Tesorería General de la Seguridad Social). Son estas grandes empresas las que disponen de Departamento de Recursos Humanos, y en muchos casos de Departamento de Formación, encargados de la gestión de las acciones formativas. Así pues, para poder llevar a cabo una valoración de la implantación de diseños formativos o metodologías de evaluación del aprendizaje, de la satisfacción y del impacto de la formación en la empresa, se ha planteado la investigación en la gran empresa, concretándolo en su dimensión territorial (Asturias) por la cercanía y accesibilidad a las grandes empresas del entorno.

La formación en la empresa tiene tres grandes pilares: la normativa que la regula, la estrategia empresarial dirigida y desarrollada desde el departamento de Recursos Humanos y los trabajadores-participantes en las acciones formativas o capital humano.

La normativa define y establece el marco de ejecución de la formación como referente legal y jurídica de actuación. En el que están implicados el Servicio Público de Empleo Estatal (labores de seguimiento y control) y la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (órgano gestor e instrumento técnico del SEPE). Esta normativa establece un sistema de formación de demanda basado en competencias.

La estrategia empresarial que a través del departamento de RRHH establece las directrices necesarias que ha de cubrir la formación para que la empresa sea competitiva en el mercado laboral. Este pilar, define los objetivos que se tienen que alcanzar, por lo tanto, contextualiza el ámbito de la planificación, el diseño, la evaluación y el impacto de la formación

El tercer pilar, son los trabajadores-participantes en las acciones formativas o capital humano, que suponen la parte individual, colectiva y social de la empresa, y que junto con el Departamento de Recursos Humanos, conforman las relaciones laborales.



Es este colectivo, el de los participantes, quien define y acota el contexto de enseñanza-aprendizaje.

El impacto de la formación, y por lo tanto, la comprobación a través de la evaluación de todo el proceso formativo en el que interrelacionan de manera circular y más o menos fluida estos tres pilares (la norma, la empresa y los participantes); delimita la eficacia y la eficiencia de las acciones formativas en términos de coste o de inversión.

Así pues, la legislación, la empresa y los participantes/trabajadores conforman la espina dorsal de esta tesis, en donde a través de los objetivos planteados y desarrollados en proposiciones de trabajo se ha tratado de dar respuesta.

8.1. CONCLUSIONES

HIPOTESIS 1: Una dimensión estratégica de la formación exige la involucración de todos los agentes implicados y aumenta su valoración.

Se ha planteado esta proposición porque es importante definir la dimensión estratégica estrategia de formación que siguen las empresas, y comprobar la implicación de todos los agentes (directivos, representantes legales de los trabajadores, mandos intermedios, responsables de formación, trabajadores) que influyen o pueden influir en la formación programada en la empresa; para valorar los parámetros de coherencia e integración de los objetivos formativos propuestos con la estrategia empresarial.

Por parte de los directivos y por parte de los trabajadores entrevistados y encuestados queda en evidencia, que la estrategia formativa es algo que decide la empresa, en este caso el departamento de recursos humanos y, que de las decisiones que se toman por parte de los directivos responsables, determinan las acciones formativas. En este sentido las decisiones sobre la formación de las plantillas de las empresas, se llevan a cabo de arriba hacia abajo.

Es cierto que el ámbito de participación formativa entre la RLT y la empresa, se produce en las comisiones de formación, como han indicado la mayoría de las grandes empresas, haciéndose de manera trimestral o semestral, pero también coinciden ambos agentes en que, la RLT, solamente solicita formación en prevención o en medioambiente. Este es algo que también reconoce la RLT, que en muchos casos, no



tienen asimilado, el papel de la formación como algo con la suficiente entidad para ser regulado en el convenio colectivo

El otro agente, el mando intermedio o supervisor, es una figura que la empresa reconocida y valorada por el departamento de recursos humanos como interlocutor y transmisor de necesidades formativas y de observador veraz del impacto de lo aprendido en el puesto de trabajo. Suelen ser los mediadores o intermediarios entre los trabajadores y la dirección, en las demandas de formación o en la detección de necesidades formativas, pero no forman parte de la toma de decisiones de la empresa, su actuación suele ser las directrices de la dirección de la empresa.

Otro agente implicado es el trabajador. En algunos casos, se le pregunta a través de las aplicaciones telemáticas corporativas sobre sus necesidades formativas, se les facilita un cuestionario de formación o directamente se les da la posibilidad de que trasladen al departamento de formación o de recursos humanos o a su mando intermedio, sus demandas formativas. En este caso, la iniciativa también parte de la dirección, y es esta la que tiene la decisión final.

Es cierto que los directivos responsables de la formación en la empresa valoran de manera muy positiva todo aquello que contribuya y les facilite, su toma de decisiones pero también es cierto, que son ellos los que deciden los cursos que finalmente van a recibir los trabajadores. Además, como ya vimos, la norma de formación para el empleo, les ofrece el marco de actuación, ya que el sistema, define la formación programada por las empresas, como formación de demanda y relacionada con su actividad productiva. Si tenemos en cuenta que todas las empresas que han sido objeto de esta investigación se bonifican, podemos establecer que tienen que regirse por esta normativa. Los equipos directivos de las empresas sí valoran que están a favor de la participación y la implicación de todos los agentes en el traslado de información sobre las necesidades formativas.

Podemos concluir que es muy positiva la valoración que se hace de la participación de todos los agentes implicados, en la determinación de las acciones de formación que se imparten en la empresa. Cada uno de estos agentes, aporta desde su ámbito aquello que en su opinión pueden suponer aspectos que contribuyen a la mejora de la ocupación a través de la formación, y por lo tanto, mayor adaptación a las necesidades de la empresa, que a su vez supone, un aumento del valor del capital



humano a efectos de productividad y competitividad. Pero la realidad, es que es el departamento de recursos humanos el que toma la decisión final, y el resto de implicados lo asumen.

HIPOTESIS 2: Los Planes de Formación Continua en la empresa se consideran más eficaces cuando incorporan de manera integrada factores pedagógicos, empresariales y laborales.

Con esta proposición se pretende valorar si las acciones formativas programadas por la gran empresa tienen en cuenta los componentes que definen la acción pedagógica (flexibilidad, adaptabilidad, individualización, constructivismo, significatividad y dialéctica enseñanza –aprendizaje) en un entorno laboral conformado por el colectivo de trabajadores pero también por sus competencias individuales.

Los directivos de las empresas encuestados y entrevistados están a favor del componente pedagógico, valoran positivamente los objetivos y su relación con los contenidos, las metodologías, los recursos, los tiempos y la evaluación utilizados para lograr los resultados esperables. Consideran que siempre han de estar relacionados con la estrategia de la empresa, ya que van dirigidos a resultados esperables en términos productivos.

En cuanto al ámbito laboral que plateamos en la proposición, y según muestra el análisis cualitativo, en algunos casos los responsables de la formación en las empresas sí tienen cuenta aspectos relacionados con el clima laboral, con las relaciones con la RLT, con contenidos vinculados al desarrollo personal del trabajador. En otras ocasiones, opinan que la actividad formativa de la empresa, ha de estar vinculada exclusivamente con las competencias laborales requeridas por el puesto u ocupación y su cualificación o recualificación orientada a la productividad y a la competitividad de la empresa.

La coincidencia en la valoración del componente pedagógico no quiere decir que en la práctica formativa, en las grandes empresas de Asturias se cumpla con unos mínimos de calidad pedagógica (entiéndase como la adaptación e integración de todos los elementos que confluyen en el acto pedagógico reflejado en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto formativo empresarial), aunque no se puede



generalizar. Esto se debe a que por un lado algunas empresas han de recurrir a entidades externas que gestionan e imparten su formación; en otros casos, los materiales didácticos de los que se dispone en el mercado formativo no están adaptados a las competencias laborales o profesionales que es necesario implementar; en otras ocasiones sí es posible que se den algunos de los componentes pedagógicos que marcan la calidad de las acciones formativas, pero no se puede establecer que sucede de manera continua en todo el plan de formación de la empresa, ni que coexistan de manera integral y eficaz, dichos componentes.

Podemos concluir, que según se recoge tanto en la parte cualitativa como en la parte cuantitativa, existe un acuerdo prácticamente unánime con la proposición planteada, pero en la práctica formativa en las empresas no se encuentran reflejados estos componentes, entre otras causas porque los responsables de formación, y la RLT, no tienen referencias para establecer la relación entre la práctica pedagógica y su vinculación a los resultados en términos de productividad y de competitividad.

HIPOTESIS 3: El nivel educativo del trabajador se relaciona con su participación, aprovechamiento e implicación en la Formación Continua.

Esta proposición se plantea bajo el supuesto de que las competencias que se adquieren en el ámbito educativo, en la formación inicial pueden influir positivamente en la formación permanente. De la misma manera cuantos mayores sean las competencias adquiridas en el ámbito de la formación reglada o sistema educativo, entendemos que mayor será la tendencia a la participación, aprovechamiento e implicación en la formación permanente y a lo largo de la vida, ejerciendo como un valor positivo en términos de cualificación y profesionalización.

En la revisión teórica y en la parte empírica cualitativa, existe una tendencia de opinión generalizada, que valora la relación de continuidad entre la formación inicial y la formación permanente, en este caso, su relación con el aprendizaje en la empresa formadora.

Es importante señalar que ninguna persona entrevistada ha valorado en negativo el nivel académico de los trabajadores, de hecho se relaciona con la capacidad de adquirir nuevos aprendizaje y nuevas competencias, así como que, las personas con un nivel educativo de base son más participativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje



en las empresas, al tener asimilada e interiorizada, la necesidad de formación de manera permanente y a lo largo de toda la vida. Todo ello, facilita la recualificación o la adquisición de nuevas competencias. En la parte cualitativa de esta investigación, se comenta, la necesidad y la conveniencia de que en la selección de los trabajadores para nuevas incorporaciones en las empresas, traigan una formación sólida en competencias básicas, del sistema educativo. Aquellas personas que carecen de estas competencias básicas, tardan más en cualificarse y recualificarse.

Por otro lado, en la revisión teórica se recoge la importancia que las organizaciones empresariales dan a la vinculación entre el sistema educativo y el mundo productivo, hasta tal punto que si falla la formación inicial en los trabajadores va a fallar todo el sistema de aprendizaje en la formación para el empleo, y por ende en la formación a lo largo de la vida. Tanto los empresarios como los trabajadores son conscientes de la importancia de tener unas competencias claves desarrolladas y adquiridas previamente a la entrada en el mundo laboral, hasta tal punto, que aquellos trabajadores que no las tengan adquiridas, deberán hacerlo en la propia empresa que facilitará dicha adquisición, ya que si no repercutirá en la productividad y por lo tanto en la competitividad de la misma, y por supuesto, en la empleabilidad del trabajador.

Podemos concluir por lo tanto, que la relación entre el nivel educativo y la formación permanente que se imparte en la empresa, repercute en el aprovechamiento, la participación y la implicación del trabajador en su formación, como fuente de adquisición de nuevas competencias así como la recualificación de las ya existentes.

HIPOTESIS 4: El nivel competencial de los participantes en la formación bonificada incide en la formación programada por la empresa.

Esta proposición se plantea para comprobar si la gestión por competencias es prioritaria en la empresa, según se recoge en todos los dictámenes europeos y en la normativa nacional sobre formación para el empleo, y si efectivamente, la competencia está vinculada al desarrollo de las acciones programadas por las empresas con toda la implicación pedagógica que conlleva.

Si de algo hay unanimidad entre los directivos, los especialistas de formación consultados y los representantes de los trabajadores, como se recoge en la parte



cuantitativa y en la cualitativa de esta tesis, es de que para la formación programada por las empresas, la unidad de referencia es la competencia. Tanto las que se adquieren por adaptación a las innovaciones tecnológicas, normativas u organizativas, como aquellas otras, que son necesarias como actualización ante la evolución de los propios ciclos de la actividad de la empresa, y que, por lo tanto, afectan a las ocupaciones.

La competencia es la medida orientativa en términos de resultados de enseñanza-aprendizaje, y el propio término de competencia, implica que además de las necesidades detectadas por la empresa, existe otras que tienen su origen en el contexto social en cuanto que la empresa es un colectivo de individuos, con estilos de aprendizaje diversos que han de recogerse y adaptarse en los programas formativos (componente pedagógico). Algunas de las empresas que se señalan en el análisis cualitativo, reconocen que tienen en cuenta algunos cursos que reclaman los trabajadores y que están vinculados a sus competencias de desarrollo personales porque sin duda repercuten en el clima laboral.

Otras empresas admiten que diseñan cursos orientados a competencias sociales, individuales o de desarrollo personal, con una metodología participativa, para favorecer incidir en pequeños conflictos laborales detectados o en el propio clima laboral.

Por parte de la RLT, también se admite que, en ocasiones, demandan cursos relacionados con las competencias profesionales mientras que aquellos que tienen que ver con el desarrollo personal, prefieren buscarlos fuera de la empresa. Otros, en cambio, sí solicitan a la empresa una formación más vinculada al desarrollo personal pero no siempre consiguen su aprobación.

Algunos directivos nos trasladan que la falta del nivel adecuado de competencias en los trabajadores hace que la empresa tenga que facilitarles que adquieren primero esas competencias básicas para después poder optar a una formación de nivel competencias superiores. Esto incide en la cualificación y también en la empleabilidad del trabajador.

Existe un reconocimiento generalizado, como se puede observar en la parte cualitativo, por parte de los responsables de la gran empresa, de las competencias por encima de los títulos o certificados. La empresa demanda más competencias que títulos cuestión en la que coinciden la mayoría de directivos.



Por lo tanto podemos concluir que esta proposición es cierta, en un porcentaje elevado, ya que la demanda formativa en la empresa está directamente relacionada con las competencias laborales que deben tener los miembros de sus plantillas para poder traducirse en términos de competitividad y de productividad.

8.3. PROSPECTIVA

Una vez realizado los análisis cualitativos y cuantitativos, y revisado las conclusiones, hemos observado que quedan varias líneas de investigación abiertas para desarrollar en un futuro.

Por un lado, ampliar el estudio objeto de esta tesis a las pequeñas y medianas empresas (pymes) y a las micropymes, este tipo de empresa no dispone de departamento de recursos humanos y la responsabilidad de la formación es de los mismos empresarios, de las gestorías o de los proveedores de formación. Siempre se dice que el tejido empresarial más relevante de España lo forma la pyme y la micropyme. Los trabajadores de estas empresas han de recualificarse constantemente por la dinámica del mercado y realizando un importante esfuerzo personal, ya que al ser empresas de muy pocos trabajadores, por mi experiencia laboral detecto, que la formación se suele realizar fuera del horario laboral y se trata más de una formación de oferta que de demanda, al tener que adaptarse a lo que les ofrece el mercado formativo. Es en este ámbito donde hay más exposición a “la piratería” formativa y donde, a la vez, más se necesita de entidades que garanticen la calidad de la gestión y la implementación de las acciones formativas. La Universidad de Oviedo y en particular la Facultad de Educación puede ser gestora y centro impartidor según la normativa que regula el sistema de bonificaciones a las empresas, de hecho ya está registrada en el Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias como entidad formadora habiendo presentado su Declaración Responsable de cumplir con todos los requisitos técnicos y humanos para impartir formación de calidad a las empresas. Por lo tanto, se abre aquí un amplio camino para la investigación del componente pedagógico en este tipo de formación en la pequeña y mediana empresa.

También los docentes o formadores, además de expertos en la materia es necesario que manejen metodologías, programación y herramientas de evaluación



instrumentos. Queda abierto un ámbito para la investigación que es el curriculum y las competencias pedagógicas del docente de empresa. Es la disciplina pedagógica, la que tiene que definir la práctica docente del formador de empresa, es un área profesional de responsabilidad legítima de la pedagogía y hay que reclamarla como propia con estudios e investigaciones que sienten las bases de su fundamentación.

Y finalmente el gran ámbito abierto de la investigación como una prospectiva de futuro es la elaboración de un modelo que sirva de marco en la implementación y evaluación de todo el proceso de formación en la empresa, proponemos el Modelo ECOFAE, que se encuentra en fase de prueba y experimentación, con resultados satisfactorios.

Pero no me gustaría finalizar esta tesis sin apelar al papel del profesional de la pedagogía en la empresa. Como hemos visto a largo de la parte teórica la Sociedad de la Información y del conocimiento trajo nuevos retos en el ámbito formativo que influyen en lo educativo y en lo formativo, donde uno implementa y sienta las bases en términos de calidad del otro. Y en las empresas la formación ya ha entrado en su estrategia desde hace décadas.

La vinculación de la pedagogía con educación es indiscutible, de hecho son prácticamente equivalentes. Las investigaciones y las competencias del pedagogo en el sistema educativo son amplias, variadas y vinculantes. El profesional de la educación no se cuestiona el papel decisorio, que la pedagogía tiene en el desarrollo de la educación.

Pero, ¿qué sucede con la pedagogía en la empresa? La pedagogía es a la formación en la empresa, lo que es a la educación en el centro educativo.

La labor profesional del pedagogo es la misma, es el arquitecto que establece la estructura adecuada para ese terreno concreto que es cada empresa con sus peculiaridades y casuísticas. Alcanzar la excelencia individual al servicio de lo colectivo, interpretando, analizando utilizando todos los recursos técnicos, humanos, didácticos y metodológicos que tiene a su alcance, ponerlos al servicio del que aprende hacer que la dialéctica que se establece entre el hecho de enseñar y el hecho de aprender esté basada en el individuo, en sus competencias, es lo que finalmente define la calidad formativa.



El pedagogo, llega a la empresa, se documenta (estrategia, cultura, normativa), observa y decide un plan de actuación pedagógico contextualizado empresarialmente pero adaptado pedagógicamente al colectivo destinatario y a los objetivos educativos/formativos a alcanzar.

No existe ningún otro profesional en el mundo de la formación que sea capaz de adaptar, de crear y de generar recursos, metodologías, didácticas, e integrarlo, en una programación didáctica con resultados observables, medibles y cuantificables que se ajustan a lo que se debe aprender, y desde la tutela del que tiene la responsabilidad de enseñar y siempre a través del que aprende.

En el ámbito que ocupa esta tesis, el pedagogo en la empresa ha de tener muy en cuenta en el desarrollo de su actividad, las aportaciones de otros profesionales como economistas, juristas, psicólogos, ingenieros, etcétera, como equipo multidisciplinar que conoce y reconoce las necesidades formativas de la empresa y cuya integración y coherencia definen la eficacia y la eficiencia de la formación en términos de resultados operativizables y cuantificables en términos de retorno de inversión formativa. La formación tiene valor, genera valor, el bien intangible en la sociedad del conocimiento es el capital humano, la pedagogía es un elemento clave que la empresa ha de tener en consideración en la ejecución de la calidad de las acciones que programa

FUENTES DOCUMENTALES

FUENTES DOCUMENTALES





BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. (1999). Diálogo social y gestión bipartita de la formación en la perspectiva europea. Evoluciones de la formación profesional de los Estados Miembros de la Unión Europea. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), Gestión bipartita de la formación continua. (pp.118-123). Madrid: FORCEM.
- Alexander, T. (2000). Perspectivas nacionales e internacionales sobre la relación entre Sociedad de la información, empleo y formación continua. Aprendizaje a lo largo de la vida. Formación continua y empleo: una perspectiva internacional. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), La formación continua ante la Sociedad de la Información. (pp. 121-128). Madrid: FORCEM
- Alonso, L.E. (2000), Trabajo y postmodernidad: el empleo débil. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L.E. (2004). Consecuencias de la Transformación del trabajo y evolución de los sistemas de formación continua. Tiempo de trabajo y modelos de relación salarial: las biografías laborales de fordismo y el postfordismo. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), Formación continua. Competitividad y cohesión social. (pp.179-204). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2004). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83 (2004) (53-76).
- Álvarez-Arregui, E. (2005). A la equidad desde la calidad: incorporación escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva de cambio. *Comunicación y Pedagogía*. Barcelona. Centro de Comunicación y Pedagogía. 207 (37-41).



- Álvarez-Arregui, E. (2006). La evaluación de los centros desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención. *Aula Abierta*, 88 1-2 (3-36).
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón* 59 (1) (177-214).
- Álvarez-Arregui, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: *Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.
- Álvarez-Arregui, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid, España.
- Álvarez-Arregui, E. (2010a). La universidad ante la excelencia: Posibilidades y límites en períodos de incertidumbre. *XI Congreso Internacional de Instituciones Educativas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Álvarez-Arregui, E. (2010a). La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia. *I Congresso Ibero-Brasileiro*. Elvas: Portugal.
- Álvarez-Arregui, E. (2010b). La universidad desde una perspectiva de cambio: Reconstruyendo espacios de desarrollo profesional en momentos de incertidumbre. *I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Álvarez-Arregui, E. (2010c). La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia. *I Congresso Ibero-Brasileiro*. Elvas, Mérida, España.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2010d). La perspectiva de los estudiantes sobre la asignatura de Organización y Gestión de Centros Educativos planteada como ecosistema básico de formación. *XI Congreso Internacional de Instituciones Educativas*. Cuenca, España.



- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011a). Aprender a emprender en la Universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación blended-learning. *X Simposio Iberoamericano en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2011)*. Orlando, Florida, EEUU.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011b). La tecnología en la mejora de la docencia universitaria: su aplicación en ecosistemas de formación. *I Congreso Internacional RIAICES*. Universidad del Algarve, Faro, Portugal.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011c). La universidad y el cambio. La innovación de la docencia universitaria como estrategia de adaptación. *I Congreso Internacional RIAICES*. Universidad del Algarve, Faro, Portugal.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2011d). Los desafíos de la Universidad en una Sociedad Global. Los ecosistemas de formación como propuesta de cambio. *VIII Simposium Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática*. Orlando, EEUU.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012). Aprender a emprender en la universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación Blended-Learning. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. Florida: EEUU
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012). Ecosistemas de Formación Emprendedores. Una alternativa para la mejora de la docencia y el desarrollo profesional. *Revista de Organización y Gestión de Centros Educativos* (93) (1) Enero y Febrero (31-33)
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). Gestión de la Formación en las Organizaciones desde una perspectiva de cambio. Principios básicos y estrategias de intervención. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas que aprenden y emprenden. Una perspectiva ecosistémica con proyección de futuro. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013a). Gestión de la Formación en las Organizaciones desde una perspectiva de cambio. Principios básicos y estrategias de intervención. Oviedo: Ediuno.



- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013b). La cultura emprendedora como motor del cambio. *Revista Aula de Innovación Educativa* (220) 51-57.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015). Ecosistemas de formación para aprender a emprender a través de proyectos transdisciplinares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, N° 2 marzo – abril 8-11.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (Coords.) (2014). *Innovando a través de proyectos. Organización, Liderazgo y Compromiso*. Editorial Ediuno. Universidad de Oviedo
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(4), 7-24.
- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de Formación Blended-Learning para emprender y colaborar en la Universidad. Valoración de los estudiantes. *TESI*, 12 (4), págs. 7-24.
- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A.; Pérez-Bustamante, G.; y Ribeiro, F. (2013). Ecosistemas de formación transdisciplinares en la Universidad: Diseño, implementación y evaluación. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 10 (1), pp. 38-44. USA.
- Alvira, F. (2002), *Metodología de la evaluación de programas*, Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Amat, O. (2000). *Aprender a aprender*, ed. Gestión 2000. Barcelona
- Andersen, T. J. y Minbaeva, D. (2013). *The role of human resource Management in strategy Making*; Human Resource Management, September–October 2013, Vol. 52, No. 5. (Pp. 809–827)
- Andrés, M. P. (2001). *Gestión de la formación en la empresa*. Madrid: Pirámide
- Ansoff, H. I. (1988). *The new corporate strategy*. NewYork, NY: Wiley



- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing competitive advantage: The effects of high performance work systems on plant performance and company outcomes*. New York: Cornell University Press.
- Aragón, A. y García, A. (comp.2001). *Formación, competitividad y empleo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arbizu, F. (2004). Formación continua en España y Europa. Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional para la competitividad. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.69-90). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Arbizu, F.M. (2001). *El papel del Instituto Nacional de las Cualificaciones en el Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación Continua en las Administraciones Públicas, Sevilla 21-22 de junio 2001.
- Armstrong, M. (1991). *A Handbook of personnel management practice*. London: Bogan page Limited.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*, (2ª ed.), Madrid: Paidós Ibérica.
- Ballester, P., y Prieto, D. (2010). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*, Madrid: Pirámide.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Becker, B., & Huselid, M. (1999). *Overview: Strategic human resource management in five leading firms*. *Human Resource Management*, 33,(pp. 287–301).
- Becker, B., & Huselid, M. (2006). Strategic human resource management: Where do we go from here? *Journal of Management*, 32, (pp.898–925).
- Becker, B., Huselid, M., & Ulrich D. (2001). *The HR scorecard: Linking people, strategy, and performance*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Becker, G.S (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.



- Beer, M. (2015). *HRM at a crossroads: comments on “Evolution of strategic HRM through two founding books: A 30TH anniversary perspective on development of the field”*, Human Resource Management, May–June 2015, Vol. 54, No. 3. (pp. 417–421)
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P. R., Mills, D. Q. & Walton, R. (1984). *Managing human assets*. New York: The Free Press.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Morata.
- Beltrán, A.E. (1999). Gestión bipartita de la formación continua en España: La experiencia de FORCEM. El punto de vista de la Confederación española de la pequeña y mediana empresas (CEPYME). En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.99-105). Madrid: FORCEM
- Bequer, G.S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bernárdez, D. (1999). Gestión bipartita de la formación continua en España: La experiencia de FORCEM. El punto de vista de la Confederación Intersindical Galega (CIG). En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.113-117). Madrid: FORCEM
- Bernstein, B. (1985). *Clases y pedagogías: visibles e invisibles*. Revista colombiana de Educación, 15: 75-107.
- Bertalanffy, L. (1982). *Teoría general de sistemas*. Madrid: FCE.
- Berthower, D., Smalley, K. (2000), *La formación basada en los resultados*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, SA.
- Blanco, J. (2004). Experiencias de formación y cualificación en España. Una perspectiva sindical sectorial sobre formación y cualificación profesional. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.105-110). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Böhme, G. y Stehr, N. (Eds.) (1986). *The Knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Dordrecht: Teide Publishing.



- Boisot, M. H. (1998). *Knowledge assets: Securing competitive advantage in the information economy*, New York: Oxford University Press,
- Bowman, C. and Ambrosini, V. Cascio, W.F. (2015). Strategic HRM: Too important for an insular approach, *Human Resource Management*, May–June 2015, Vol. 54, No. 3. (Pp. 423–4269).
- Bowman, C., & Ambrosini, V. (2000). *Value creation versus value capture: Towards a coherent definition of value in strategy*. *British Journal of Management*, 11, (pp.1–15).
- Bowman, C., & Swart, J. (2007). *Whose human capital? The challenge of value capture when capital is embedded*. *Journal of Management Studies*, 44(4), (pp.488–505).
- Boxall, P. (1996). *The strategic HRM debate and the resource-based view of the firm*. *Human Resource Management Journal*; 6, 3; (pp.59-75).
- Boxall, P., Purcell, J., & Wright, P. (2007). *Human resource management: Scope, analysis and significance*. In P. Boxall, J. Purcell & P. Wright (Eds.), *Oxford handbook of human resource management* (pp. 1–16). Oxford, England: Oxford University Press.
- Boyer, R., Durand, J.P: (1993). *L'Après-fordisme*. París: Syros.
- Brennan, M. (2004). *Blended Learning and Business Change*. Chief Learning Officer Magazine.
- Broad, M., Newstrom, J. (2000), *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces SA.
- Brodo, J. A. (2006). Today's Ecosystem of e-learning. *Trainer Talk, Professional Society for Sales y Marketing Training*, Vol. 3, No 4, 2006.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brun, L. (2002). Aprendizaje permanente y formación profesional continua. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación profesional en España. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.57-67). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.



- Brunet, I. (2005). Gestión por competencias. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.23-53). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Brunet, I., Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación*. Barcelona: Icaria.
- Buckland, R. (2009). Private and Public Sector Models for Strategies in Universities. *British Journal of Management*, 20(4), 524-536.
- Buckley, R., Caple, J. (1991). *La formación teoría y práctica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Bueno, E. (2003), *Medición y gestión del capital intelectual*. Documentos Intellectus, número 5. Madrid: Centro de Investigación del conocimiento.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Byars, L., Rue, L. (1997). *Gestión de recursos humanos*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Cabanilla, A. (12/01/2014). Pioneros en la senda hacia la FP Dual. Recuperado en <http://www.lavanguardia.es>
- Cabrera, F.(2000). *Evaluación de la Formación*, Madrid :síntesis.
- Cachia, R.; Ferrari, A.; Ala-Mutka, K. y Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovate Teaching in Education in the EU Member States*. Louxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cachón, L. (1995). Estado de bienestar y capitalismo avanzado. En J. Benedicto y M.L. Morán (Eds.). *Sociedad y política. Temas de sociología política*. (pp.189-223). Madrid: Alianza.
- Cachón, L. (1995). Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos. *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. (pp.111-136). Madrid: CIDE-UCM
- Calvo, F. (2014). *Ecosistemas en la formación para el empleo*. Recuperado (31/03/2014). de <http://www.elcorreoespañol.es>
- Cámaras de Comercio, (2000). Manual de Formación en centros de trabajo (3ª Edición), Proyecto Leonardo “*Training for Trainers 2002*”. Madrid.



- Carrizosa, S. (2015). *El perfil del directivo, ¿qué directivos son los más buscados?*, recuperado de <http://economía.elpais.com>
- Casal, J., Colomé, F. Y Comas, M. (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
- Casal, J., Colomé, F. Y Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres Subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Casanova, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Cascio, W., & Boudreau, J. (2012). *Short introduction to strategic human resource management*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (3 vols.). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Castillo, J.J. et al. (1999). *División del trabajo, cualificación y competencias: una guía para el análisis de las necesidades de formación por los trabajadores*. Madrid: Seminario Charle Babbage, documento de trabajo, nº 5.
- Cevoli, M. (2004). Experiencias e iniciativas europeas en materia de formación y cualificación. La experiencia italiana. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.167-178). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Chang, v. Y Uden, L. (2008). *Governance for E-learning Ecosystem. Second IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies*. IEEE. Phitsanulok, Thailand.



- Child, J., & McGrath, R. G. (2001). Organizations unfettered organizational form in an information-intensive economy. *Academy of Management Journal*, 44, (pp.1135–1148).
- CINDA (2012). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2012*. Chile: CINDA – Centro Interuniversitario de Desarrollo
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press by Pergamon.
- Cohen, D. (2015). HR past, present and future: A call for consistent practices and a focus on competencies, *Human Resource Management Review* 25, (pp.205–215)
- Coleman, J.S (1968). The concept of quality of educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38:17-22.
- Colomer, F. (2001). La formación continua desde una perspectiva europea. La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.49-56). Madrid: FORCEM
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation. A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, (pp.678–707).
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo Autor.
- Comisión Europea (2000). *E-learning. Concebir la educación del future*. Bruselas. Autor.
- Comisión Europea (2000). *Memorándum del aprendizaje permanente*. Bruselas. Autor.
- Comisión europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. Autor.
- Comisión europea (2004). *Informe final del Grupo de Expertos. Educación del espíritu empresarial durante la enseñanza primaria y secundaria*.



- Comisión europea (2005). *Informe final del Grupo de Expertos. Mini compañías en Educación Secundaria.*
- Comisión europea (2006). *Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación.* Bruselas, 13.2.2006 COM (2006) 33.
- Comisión europea (2008). *Informe final del Grupo de Expertos. La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales.*
- Comisión europea (2011). *Annual Report on EU Small and Medium sized Enterprises 2010/2011.*
- Comisión europea (2012 diciembre). *Entrepreneurship 2020 Action Plan Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe Brussels.* COM (2012) 795 /2.
- Comisión Europea (2012, marzo). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes.* (EACEA P9 Eurydice and Policy Support.
- Conferencia Internacional del trabajo (2003) 91ª reunión 2003. Informe IV “*Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Cuarto punto del orden del día*”, recuperado en [http:// www.oit.org.pe](http://www.oit.org.pe)
- Consejo europeo (2000). *Decisión del Consejo de 20 de diciembre de 2000 relativa al Programa plurianual en favor de la empresa y el espíritu empresarial, en particular para las pequeñas y medianas empresas (PYME) (2001/2005), 2000/819/CE, DOCE 29/12/2000, Luxemburgo.*
- Consejo europeo extraordinario de Lisboa (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento.*
- Cronbach, L. J. (1981), *Course improvement through evaluation. Teacher’s College. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Standars for evaluations of educational programs, projects, and materials*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Cruz, G. (2013). *Muy pocas empresas confían plenamente en la efectividad de sus programas de gestión de desempeño.* Recuperado de <http://www.imercer.com>



- Cuadrado, J. R. (2001), Regional convergence in the European Union: From hypothesis to the actual trends. *En the Analsy of Regional Science, vol. (359, pp.333-356).*
- Cuadrado, J. R. e Iglesias, C. (2003). *Cambio sectorial y desempleo en España.* Madrid: Fundación BBVA.
- Cuadrado, J. R.; Garrido, R. y Mancha, T. (1999). Disparidades regionales y convergencia en España 1980-1995. *En revista de Estudios Regionales, volumen (55), pp.109-137.*
- Darking, M. (2006). *Digital Ecosystem Governance.* Workshop Packages 32 Internal Report M32.4.
- Davenport, T. H. y Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know,* Boston: Harvard Business School Press.
- De la Fuente, A. y Ciccone, A. (2003). *Human capital in a global and knowledge-based economy-final report.* Luxembourg: European Comisión, office for oficial publications of the European Communities.
- Delgado, P. (2012). *Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las universidades laborales.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Días-Salazar, R. (2003). *Trabajadores precarios. El proletariado del siglo XXI.* Madrid: HOAC
- Díaz, J. M. (2002). Aprendizaje permanente y formación profesional continua. Marco de desarrollo del aprendizaje permanente desde la Fundación Tripartita. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.45-55). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Díaz, J.M. (2004). La formación continua de futuro. El futuro de la formación continua en España: hacia un Nuevo Modelo de Gestión. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social.* (pp.213-228). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.



- Díaz, J.M., (2001). El marco político de la formación continua en España. Los retos de futuro para la formación continua desde una óptica tripartita: Los III Acuerdos de Formación Continua. La perspectiva de la Administración. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.187-198). Madrid: FORCEM
- Diéguez, M^a. I. y Sinde, A.I. (2004). *La financiación pública como condicionante de la formación empresarial: evidencia empírica. Estudios financieros*, núm. 255: 143-156.
- Dimitrov, V. (2001). Learning Ecology for Human and Machine Intelligence. Consultado el día 14 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.zulenet.com/vladimirdimitrov/pages/LearnEcologyHuman.html>
- Dolan, S., Valle, R. Jackson, S.E., Schuler, R. (2003). *La Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Dormido, S. (2000). Contribuciones de la sociedad de la información a la formación continua. Las posibilidades formativas de las nuevas tecnologías de la información. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. (pp.85-94). Madrid: FORCEM
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G. and Soete, L. (Eds.) (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G. y Soete, L. (Eds.) (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Dretske, F. (1981): *Knowledge and the flow of information*, Cambridge: MIT Press.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*, enero-febrero, pp. 45-53.



- Durán, F. (1999). Perspectivas sobre la formación en España. Diálogo social y formación en España. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.69-84). Madrid: FORCEM
- Durán, F., Alcaide, M., González, M., y Flórez, I. (1994). *La formación profesional continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales á l'école. Genèse et mythes*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Echevarría, J. (2012). Reflexiones sobre formación y formación corporativa. Aprendizaje e innovación en la sociedad en red. En J. Gairín (1ª Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.32-43). Madrid: WK Educación
- EFE, (14/03/2014). Expertos alemanes en materia laboral defienden a formación dual por su orientación al empleo. Recuperado de <http://www.efe.es>
- Entwistle, N. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higer Education*, 19, 169-194.
- Epise (2000). *Diseño de programas formativos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Escamilla, A. (2015). *La teoría de las inteligencias múltiples: inspiración para un nuevo enfoque educativo*, recuperado de <http://aula.grao.com>
- Escorial, T. (1999). Gestión bipartita de la formación continua en España: La experiencia de FORCEM. El punto de vista de la Unión General de Trabajadores (UGT). En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.111-112). Madrid: FORCEM
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1997). *University and the Global Knowledge Economy. A triple 13 Helix of University – Industry – Government Relations*. London: Pinter Publishers.
- Evans, W. R., & Davis, W. D. (2005). *High-performance work systems and organizational performance: The mediating role of internal social structure*. *Journal of Management*, 31, (pp.758–775).



- Farto, J. M. (2002). Algunas experiencias formativas hacia el espacio europeo del aprendizaje permanente. Desarrollo territorial y formación continua. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.157-162). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Fernández De Pedro, S. (1991). La formación Profesional: profesiones y Empresas. *Revista de educación tecnológica y profesional*, 1, 58-63
- Fernández, E. y Pérez-Bustamante, G., (2003), Aportaciones del conocimiento a la tecnología *Economía y empresa* Nº 48; Vol XIX; 2003; 33-65. Vigo, Spain
- Fernández, E., Montes, J.M. Peón, Pérez-Bustamante, G. y Vázquez, C. (1999), Competitive strategy in technological knowledge imitation. *International Journal of Technology Management*. Vol, 18 Nos. 4, 5, 6. Pages: 535-548. Netherland
- Fernández-Salineró Miguel, C. (2002). *Las necesidades de formación laboral en las Pymes*. Septem Ediciones Oviedo.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo “El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, On line: Trillas.
- Ferrer, J. (2000). Efectos de la Sociedad de la Información en el empleo y la formación. El papel de la formación continua en la era de las nuevas tecnologías. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. (pp.33-44). Madrid: FORCEM
- Ferrer, J. (2001). El marco político de la formación continua en España. El papel de la formación continua en el marco del sistema de formación profesional en España. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.187-198). Madrid: FORCEM
- Fombrun, C., Tichy, N., & Devanna, M. (1984). *Strategic human resource management*. New York, NY: Wiley.



- FORCEM, (2000). Calidad e Innovación en la FC, año 2000. Curso Escuela de Verano de San Lorenzo del Escorial, 19-23 de julio 1999). Programa del Curso: “*Calidad e innovación en la formación continua*”.
- Fujimoto, T. (1999). The evolution of a manufacturing system at Toyota. Oxford University Press on Demand.
- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fundación para la Formación Continua (1999). *Gestión bipartita de la formación continua*. Madrid, Autor.
- Fundación para la Formación Continua (2000). *Calidad de innovación en la formación continua*. Madrid, Autor.
- Fundación para la Formación Continua (2000). *Políticas y prácticas de la formación continua en el marco europeo*. Madrid, Autor.
- Fundación para la Formación Continua (2000). *La formación continua ante la sociedad de la información*. Madrid, Autor.
- Fundación para la Formación Continua. *I y II Acuerdos Nacionales de Formación Continua*. Madrid, Autor.
- Fundación para la Formación Continua. *Memorias de actividades FORCEM (1993,1994,1995,1996,1997,1998,1999,2000,2001,2002,2003)*. Madrid, Autor
- Fundación Tripartita para la formación en el empleo (2003). *Consolidación y desarrollo de la formación continua en España. Retos para la formación continua y sus instituciones en un futuro próximo*. Madrid. Autor.
- Gaines, D, Robinson, J. (1999). *De la formación a la gestión del rendimiento. Una guía práctica*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gairín, J. (2012a). Nuevos enfoques de formación. La formación en las organizaciones: los nuevos enfoques. En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.115-136). Madrid: WK Educación.



- Gairín, J. (2012b). Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: Formación y formación corporativa. *Congreso Internacional EDO 2012*. Wolters Klumer. Madrid.
- Gairín, J. (2014a). La formación en las organizaciones: los nuevos enfoques. En J. Gairín (1ª Edición), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (p.121). Madrid: Wolters Kluwer
- Gairín, J. (2014b). Reflexiones en torno a la gestión del conocimiento y el aprendizaje en el puesto de trabajo. En J. Gairín y A. Barrera (1ª edición), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (p.65). Madrid. Wolters Klumer
- Gairín, J. (2014c). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer
- Gairín, J., (coord.). (2014d). Reflexiones en torno a la gestión del conocimiento y el aprendizaje en el puesto de trabajo. En J. Gairín y A. Barrera (1ª Ed.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (pp.37-105). Madrid: WK Educación
- Gallastegui, C. (2013). Aprender y formarse siendo rentables. Recuperado el 5 de octubre de 2013 de <http://www.ccaa.elpais.com>
- Gan, F., Alonso, B., De Francisco, E. y Puyol, S. (1995). Manual de técnicas e instrumentos de la formación en la empresa. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- García, E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*, Sevilla: Diada
- García, F. (2002). Algunas experiencias formativas hacia el espacio europeo del aprendizaje permanente. La perspectiva desde el espacio europeo de educación superior. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.149-155). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- García, J. (2000). Efectos de la Sociedad de la Información en el empleo y la formación. Las iniciativas de formación financiadas por FORCEM. En Fundación para



la Formación Continua (1ª Ed.), *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. (pp.45-62). Madrid: FORCEM

- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la Teoría en la práctica*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Garvin, D.A. (2000). *Crear una organización que aprende. En la gestión del conocimiento*. Bilbao. Ediciones Deusto.
- Germe, J.F. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. ¿Qué perspectivas hay? En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.101-118). Madrid: FORCEM
- Giber-Morin, N. (2002). El espacio europeo de Aprendizaje permanente. Políticas, objetivos y estrategias. ¿Qué es el espacio europeo de Aprendizaje Permanente? En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.23-24). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Gil, I.; Ruiz, L.; y Ruiz, J.(1999). *La nueva dirección de personas en la empresa*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroto, M., Munde T. J. y Llinás, X. (2013). Estrategia en la Universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de Educación*, (361) mayo – agosto.



- Gómez, B. (1999). Gestión bipartita de la formación continua en España: La experiencia de FORCEM. El punto de vista de Comisiones Obreras (CCOO). En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.107-109). Madrid: FORCEM
- Goux, D. y Maurin, E. (2000). Returns to firm-provided training: evidence from French worker–firm matched data; *Labour Economics* 7 pp. 1–19
- Grant, R.H. (1996). *Dirección estratégica: conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Civitas.
- Green, A. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. Educación y formación en el Reino Unido. El modelo de colaboración voluntaria. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.125-148). Madrid: FORCEM
- Gronlund, N. (1971). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Trillas
- Grünewald, U. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. Retos institucionales de la formación profesional continua en Alemania. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.117-124). Madrid: FORCEM
- Guerrero, A. (2005). La oportunidad de enfoques de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.65-88). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Guerrero, A., Acosta, E y Taborda, A. (1999). *Las competencias clave para la formación ocupacional.*, Madrid: GPS
- Gurteen, D. (2012). Reflexiones sobre formación y formación corporativa. Las organizaciones son una conversación: introducción al Gurteen Knowledge Café. En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.44-52). Madrid: WK Educación



- Gütl, C. y Chang, V. (2009). Ecosystem-based Theoretical Models for Learning in Environments of th 21st Century. *Ijet International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 7, 1-11.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de acción y racionalización social. II. Crítica de la acción funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The Fourth way. The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin.
- Hart, J. (2014). Nueva generación de prácticas de aprendizaje en la era del intercambio de conocimiento y la colaboración. En J. Gairín (1ª Edición), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (p.89). Madrid: Wolters Kluwer
- Hedlund, G. (1994). A model of knowledge management and the N-form corporation, *Strategic Management Journal*, vol. 15, pp. 73-90.
- Hinojo, F.J; Azna, I. y Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumno sobre el blended-learning en la Universidad. *Comunicar*, 33; 165-174.
- Homs, O. (2002). El espacio europeo de Aprendizaje permanente. Políticas, objetivos y estrategias. Instrumentos para el desarrollo del espacio europeo de aprendizaje permanente. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.25-30). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Homs, O. (2004). Consecuencias de la Transformación del trabajo y evolución de los sistemas de formación continua. Evolución de los sistemas de formación continua en una situación de cambios económicos. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.205-212). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. *Colección estudios sociales*, núm.25. Obra social, Fundación la Caixa.



- Ichniowski, C., Shaw, K., & Prennushi, G. (1997). The effects of human resource management practices on productivity: A study of steel finishing lines. *American Economic Review*, 87, (pp-291–313).
- IFES (2005), *Situación del aprendizaje a lo largo de la vida en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional de Cualificaciones (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: Autor.
- Ismail, J. (2001). The design of an e-learning system Beyond the hype. *Internet And Higher Education*, 4(3-4), 329-336.
- Jackson, T. (1996). Formación y resultados en la empresa. *Revista Situación BBV*, 4, 291-295
- Jennings, Ch. (2012). Reflexiones sobre formación y formación corporativa. Trabajar de manera más inteligente utilizando el aprendizaje informal y el marco 70:20:10. En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.53-73). Madrid: WK Educación.
- Jiménez, A., Pimentel, M. y Echeverría, M., (2002). España 2010: mercado laboral. Proyecciones e implicaciones empresariales. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Johnson, G. and Scholes (1993). *Exploring Corporate Strategy*. London: Prentice-Hall
- Jones, K. P.; King, E. B.; Nelson, J.; Geller, D. S. y Bowes-Sperry, L. (2013). *Beyond the business case: an ethical perspective of diversity training*, *Human Resource Management*, January–February 2013, Vol. 52, No. 1. (Pp. 55–74).
- Kammeir, M. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. Rotación de puestos en las Pymes alemanas. Informe desde la práctica. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.161-170). Madrid: FORCEM



- Kaufman; B. E. (2015). Evolution of strategic HRM as seen through two founding: A 30TH Anniversary perspective on development of the field, *Human Resource Management*, May–June 2015, Vol. 54, No. 3. (Pp. 389–407).
- Kern, H., Schuman, M. (1988). *El fin de la división del trabajo. Racionalización en la producción industrial: situación actual, determinación de las tendencias*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Lafoucarde, P. (2010). *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid: Cincel.
- Lahera, A. (2004). *La participación de los trabajadores en la democracia industrial*. Madrid: Catarata
- Lahera, A. (2005). Mutaciones productivas, trabajo y empleo: ¿Desarrollando la cualificación y las competencias de los Recursos Humanos?. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.161-209). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Landler, H. (1992). *Hacia la empresa inteligente*. Bilbao: Deusto.
- Latorre, M. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. Experiencia de formación continua y diálogo social. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.149-160). Madrid: FORCEM
- Lawson, H. (1999). *Cómo mejorar la formación y el entrenamiento en el puesto de trabajo*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces SA.
- Le Boterf, G. (1991). *Cómo invertir en formación*. Barcelona: Eada Gestión.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: EPISE S.A.
- León, I. (2011). *Inteligencias múltiples, ¿sabemos darles a todas el mismo valor en el aula?*, recuperado de <http://revista.academiamaestre.es>
- Lope, A. (1996). *Innovación tecnológica y cualificación: la polarización de la cualificación en la empresa*. Madrid: CES.



- López Bautista, D. (2010). *Evolución histórica de la evaluación educativa*, recuperado de <http://lahermandaddeevea.files.wordpress.com/2010/03/evolucion-historica-de-la-evaluacion-educativa.pdf>
- López, J. y Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: EPISE S.A.
- Lopez, J., Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*, Gestión 2000: Barcelona
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *En Journal of Monetary Economics*, vol. (22), pp.3-42.
- Luengo, A. (2014). *La formación para el empleo no da resultados, hay que reformularla pero no destruirla*. Recuperado (27/02/2014) de <http://www.teinteresa.es/empleo>
- Luengo, A. (2014). *La Opinión-El correo de Zamora*, 11/05/2014, sección local, p.9
- Malpica, F. (2014). Creación, gestión y transferencia del conocimiento pedagógico en comunidades de aprendizaje profesional. En J. Gairín y A. Barrera (1ª Ed.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (pp.173-242). Madrid: WK Educación.
- Mankiw, N. G., Romer, D., Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *En The Quarterly Journal of Economic*, vol. (107), pp.408-437.
- Manzano, F. (2002). El espacio europeo de Aprendizaje permanente. Políticas, objetivos y estrategias. Marco de acciones para el desarrollo permanente de las competencias y de las cualificaciones. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.31-43). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Marchessou, F. (2006). Abrir las ventanas de la torre de marfil universitaria para conseguir credibilidad social. En I. Lafuente Guantes (coord.) *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*. León: Universidad.



- Marchington, M. (2015) *Human resource management (HRM): Too busy looking up to see where it is going longer term?* *Human Resource Management Review*, 25 (pp. 176–187).
- Marchington, M., & Wilkinson, A. (2012). *Human resource management at work* (5th ed.). London: CIPD
- Mardones, J. (2004). Experiencias de formación y cualificación en España. Experiencias integrales de formación y cualificación. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.91-96). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Marquès, P. (2012). Metodologías para el aprendizaje con herramientas TIC. En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.179-238). Madrid: WK Educación
- Marsick, V. (2012). Reflexiones sobre formación y formación corporativa. ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.74-87). Madrid: WK Educación
- Martín, A. (2005). Cambios en la organización del trabajo. Formación, cualificación y competencias. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.89-117). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Martín, C. J. (2000). La misión de la universidad en el S. XXI: ¿Torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar o pensar lo impensable? *Estudios del Hombre* 12, 43-59.
- Martínez, J., (coord.). (2014). Apartado V: Aprendizaje en el puesto de trabajo. En J. Gairín y A. Barrera (1ª Ed.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (pp.333-397). Madrid: WK Educación
- Mateos, M. (2014). ¿Cómo recuperar el orgullo de pertenencia?. Recuperado el 12 de enero de 2014 de <http://www.elmundo.es>



- Mato, F.J. (2002). Aprendizaje permanente y formación profesional continua. Políticas de formación continua, movilidad y salarios. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.118-130). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Méhaut, P. (2004). Experiencias e iniciativas europeas en materia de formación y cualificación. La experiencia francesa. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.155-168). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Meyer-Dohm, P. (1995). El capital humano europeo en el umbral del siglo XXI. En Ministerio de Seguridad Social. *El capital humano europeo en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Mintzberg, H. (1978). *Patterns in strategy formation*. Management Science, 24, (pp.934–948).
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mira, J. L. (2001). El marco político de la formación continua en España. El nuevo marco político de la formación continua en la futura Ley de Formación profesional y cualificaciones. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.199-210). Madrid: FORCEM
- Mirón, M. (2000). *El derecho a la formación profesional del trabajador*. Madrid. CES.
- Mitrani, A., Dalziel, M. M. y Suárez de Puga, I. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Monclus, A. (coord.), (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Editorial Comares.
- Montalvo, J. (2000). Efectos de la Sociedad de la Información en el empleo y la formación. La formación continua ante la sociedad de la información. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. (pp.23-32). Madrid: FORCEM



- Mora Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa concepto períodos y modelos*. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à le pensé complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta & M. Lladonosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza. (pp. 19-28)
- Morris, D. y Brandon, J. (1995). *Reingeniería. Cómo aplicarla con éxito en los negocios*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nadal, J. (Dir.) (2003). *Atlas de la industrialización en España. 1.750-2.000*. Barcelona: Fundación BBVA.
- Nelson, R. (1994). *Ways to reward your employees*. New York: Workman Publishing.
- Nelson, R. and Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Belknap.
- Nonaka, I. (2000). *La empresa creadora de conocimiento*. Bilbao: Deusto.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press.
- OCDE (1999). *University research in transition*. París: OCDE.
- OIT (1983). *Los salarios. Manual de educación obrera*. Ginebra: OIT.
- Oliver, J. y Raymond, JL (2002). *Educación formal y demanda de cualificación de la mano de obra en España. Una visión a largo plazo*. Barcelona: Centre D'Economía Industrial.
- Olleros, M. (1997). *El proceso de captación y selección de personal*. Barcelona: Gestión 2.000.
- Ordiz, M. Fuertes y Pérez-Bustamante, G., (2000). Creación de valor en la empresa a través de las tecnologías de información y comunicación. *Esic-Market*. Vol. 105; January- April 2000; pages: 151-164. Madrid.



- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013). Tendencias mundiales de empleo 2013. Para recuperarse de una segunda caída del empleo. *Informe Ejecutivo* del 21 de enero del 2013.
- Osterman, P. (1987). Choice of employment systems in internal labor market's, *Industrial Relations*, Vol.26, no. 1, (pp.46-67)
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*, John Wiley & Sons Inc, Hoboken, New Jersey, EE.UU.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; Bernarda, G. y Smith, A. (2014). *Value Proposition Design: How to Create Products and Services Customers Want*; John Wiley & Sons Inc, Hoboken, New Jersey, EE.UU.
- Paisán, M.A. (2004). Experiencias de formación y cualificación en España. Diseño y definición de cualificaciones desde un enfoque sindical (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.111-116). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Palacio Díaz, R. (2010). *Evolución de los enfoques de evaluación de los aprendizajes*. En: <http://es.scribd.com/doc/34075240/Evolucion-de-los-enfoques-de-evaluacion-de-los-aprendizajes>
- Parellada, M., Sáez, F., Sanromá, E., Torres, C. (1999). *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades*. Barcelona. Editorial Civitas.
- Pczuska, A. (2001). Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la formación continua. La Universidad accesible: fomentar el acceso al aprendizaje continuo en los colectivos locales. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.171-184). Madrid: FORCEM.
- Peiró, J.M. (1991). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED
- Pelbaum, E., Bailey T., Berg P. and Kalleberg A. (2000). *Manufacturing Advantage*. Cornell University Press, Ithaca, New York.
- Peleteiro, A. (1999). Perspectivas sobre la formación en España. La Formación profesional reglada en España. En Fundación para la Formación Continua



- (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.54-67). Madrid: FORCEM.
- Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the firm*. Oxford: Blackwell.
- Peña Batzan, M. (1982). *La dirección de personal*. Barcelona: Hispano Europea.
- Pereda, S. (1993). *Análisis y estudio del trabajo*. Madrid: Eudema.
- Pereda, S. (1997). *Técnicas de gestión de recursos humanos (I)*. Madrid: CEPADE.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1993). *La valoración de los puestos de trabajo*. Madrid: Eudema.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Ed. Centro de estudios Ramón Areces.
- Peretz, H., & Rosenblatt, Z. (2011). *The role of societal cultural practices in organizational investment in training: A comparative study in 21 countries*. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 42, (pp.817–831).
- Pérez- Bustamante, G.O. (2003). Aportaciones del conocimiento a la tecnología. España: *Revista De Economía Y Empresa*. ed.: v. XIX fasc.48 p.33 – 65.
- Pérez, E. (1999). El director general: papel demandado por las empresas según la oferta de empleo, recuperado de www.dialnet.unirioja.es
- Pérez, M. (1989). *Cómo mejorar los métodos de trabajo*. Bilbao: Deusto.
- Pérez-Bustamante, G. (1999). Knowledge management in agile innovative organisations. *Journal of Knowledge Management*, March; pages: 6-17. Bradford, UK
- Pérez-Bustamante, G. (1999). Knowledge management in agile innovative organisations. *Journal of Knowledge Management*, March; pages: 6-17. Bradford, UK
- Pérez-Bustamante, G. (2013). How is corporate social responsibility addressed by biotech firms? A case study analysis, *International Journal of Learning and Change*, Vol. 7 N0s 1-2; pp. 27-48. UK.



- Pérez-Bustamante, G. O, Álvarez, Y. y González-Busto, B. (2012). Factors of competitiveness in the Spanish hotel industry. *Int. J. Business Competition and Growth*; vol. 2 N° 3. Pp. 204-223. UK.
- Pérez-Bustamante, G. O. (1998). El capital intelectual en la empresa del tercer milenio: implicaciones para la administración de los recursos humanos *Publicación de Trabajo y Seguridad Social Estudios Financieros*, N°. 188, November; pages 131-168. Madrid
- Pérez-Bustamante, G. O. (2001). El Aprendizaje organizativo y la protección del conocimiento como sustento del capital intelectual. *Nuevos desafíos de la Economía de la Empresa*. Bilbao
- Pérez-Bustamante, G. O. (2010). *Autonomía laboral, transferencia de conocimiento y motivación de los trabajadores como fuente de ventajas competitivas*. Colombia: Cuadernos De Economía. ed.: Tercer Mundo Editores v.52 fasc. N/A p.20.
- Pérez-Bustamante, G., Marques, C.; Jalali, M. and Ferreira, F.; (in press). The impact of continuous training in small and medium enterprises: lessons from an industrial case analysis. *Journal of Business Economics and Management*, in press.
- Pérez-Bustamante, G.; Vega, T.; Álvarez-Arregui, E. (2014). Developing human capital through continuous training; *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*. Volume 1 No. 3, 2014, pp. 55—79. U.K.
- Pérez-Bustamante, G.O. (1998). *El capital intelectual en la empresa del tercer milenio: implicaciones para la administración de los recursos humanos*. España: Revista De Trabajo Y Seguridad Social Estudios Financieros. ed.: v.188 fasc. N/A p.131 – 168.
- Pérez-Bustamante, G.O. (1999). *Gestión del conocimiento en las alianzas tecnológicas*. Colombia: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas. ed.: v.22 fasc. N/A p.28 – 36.
- Pérez-Bustamante, G.O. (2006). *Technological innovation and environmental practices in the auxiliary automotive industry*. Gran Bretaña: International Journal of



Business Environment. ed.:
v.1 fasc.2 p.177 – 189.

Pérez-Fernández, J.A. (1996). *Gestión por procesos. Reingeniería y mejora de los procesos de empresa*. Madrid: ESIC.

Peteraf, M.A. (1993). *The cornerstone of competitive advantage*. Strategic Management Journal, 14, (pp.179–191).

Peters, T. (1995). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Bilbao: Deusto.

Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1994). *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas en EEUU*. Barcelona: Ediciones Folio.

Phillips, J. (2006). *Invertir en Capital Humano*, Madrid: Deusto.

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*, Barcelona: Crítica.

Pineda, P. (1995). *Auditoría de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.

Pineda, P. (coord.) (2000). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Pineda, P. (coord.). (2014). *Formación y evaluación: Estrategias de aprendizaje para las organizaciones*. En J. Gairín y A. Barrera (1ª Ed.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (pp.509-564). Madrid: WK Educación.

Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). *El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios*, *Revista de educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, (pp.705-736)

Piore, M.J. (1983), *La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente*. En L. Toharia (comp.) *El mercado de trabajo; teorías y aplicaciones*. (pp.105-113). Madrid: Alianza.

Planas, J. (2001). *Capítulo 1: La formación continua desde una perspectiva europea. Los usos individuales de la Formación continua en una economía global: El caso español*. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.17-42). Madrid: FORCEM

Planas, J. (2003). *Sistema de enseñanza y trabajo*. Madrid. Pearson.



- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, New York: Doubleday.
- Popham, J. (2013). *Evaluación Transformativa*, Madrid: Narcea
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy. Techniques for analysing industries and competitors*, New York: Free Press.
- Pozo, P. del (1993). *Formación de formadores*. Madrid: Eudema.
- Prieto, J. M. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Puchol, I. (1995). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- Puchol, L. (1997). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Pümpin, C., García, S. (1998). *Cultura empresarial*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). *Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: Theory, analysis and evidence*. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3–20.
- R de Arteche, M. (2012). Reflexiones sobre formación y formación corporativa. Los clúster y la gerencia del conocimiento: ¿cooperar o competir? En J. Gairín (1ª Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. (pp.94-106). Madrid: WK Educación
- Rae, L. (1991). *Manual del Formador de personal*. Madrid: Díaz de Santos.
- Rainbird, H. (2004). Experiencias e iniciativas europeas en materia de formación y cualificación. La experiencia inglesa. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.147-154). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Ramsden, P., Martin, E. y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 59 (2), 129-142.
- Randell, G., Packard, P. y Slater, J. (1998). *La valoración y formación del personal*. Bilbao: Deusto.



- Raymond, J.L. (2002). Aprendizaje permanente y formación profesional continua. El rendimiento económico de la formación. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.83-116). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Recio, E.M. (1986). *La planificación de los recursos humanos en la empresa*. Barcelona: Hispano Europea.
- Roberson, R. (2006). The politics of construnting (a competitive) Europe(an) through internaionallising higher education: strategy, structures, subjects. *Perpectives in Education*, 24 (4), pp. 29-44.
- Roberts, K.H (1993). *New challenges to understanding organizations*. New York: Mac-Millan.
- Robey, D. (1986). *Desgning organizations*. Homewood: Irwin.
- Robinson, D.G. y Robinson, J.C. (1999). *Consultoría de rendimiento. Más allá de la formación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Rock, M.L. y Berger, L.A (Eds) (1991). *The compensation handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Rodríguez Martín, A. y Escandell, Mª. O. (2005). Convergencia europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20, Vol. 8 (5).
- Rojas, Mª. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Praxis*, núm.4:6-18.
- Romero, C. (1993). *Técnicas de gestión de empresas*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Roquero, E. (2004). Presentación: El diálogo social como vínculo entre la formación y la cualificación. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.33-48). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Rosier, R. y Jefferey, P. (Eds.) (1996). *Competency model handbook* (4 volúmenes) Reading, M.A: Linkage Educational Resources.



- Rumelt, R., Schendel, D. and Teece, D. (1994), Fundamental issues in strategy. Fundamental Issues in Strategy. A Research Agenda. En Rumelt, R. Schendel, D. and Teece, D. (Eds). Boston: Harvard Business School Press
- Saavedra, I. (1998). *Planificación y selección de recursos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Sabato, E. (1975). *La cultura en la encrucijada nacional*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sáenz, F. Blanco y Pérez-Bustamante, G., (2002). Gestión del conocimiento. *Ingeniería*; Vol 7: N° 1, 2002; pages:25-30.Santa Fé de Bogotá, Colombia
- Sáenz, F. y Pérez-Bustamante, G., (2010). Autonomía laboral, transferencia de conocimiento y motivación de los trabajadores como fuente de ventajas competitivas. *Gestión del conocimiento. Cuadernos de Economía* (No 52 – I semestre 2010). Santa Fé de Bogotá, Colombia
- Sagi-Vela Grande, L. (2004). *Gestión por competencias*. Madrid: ESIC Editorial.
- San Juan, M. (1999). Gestión bipartita de la formación continua en España: La experiencia de FORCEM. El punto de vista de la Confederación española de organizaciones empresariales (CEOE). En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.86-97). Madrid: FORCEM
- Sánchez de Miguel, M. (1999). *Diálogo social y gestión bipartita de la formación en la perspectiva europea*. Formación continua en la Unión Europea.
- Sánchez, J. (1999). Perspectivas sobre la formación en España. El programa nacional de formación profesional. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.34-41). Madrid: FORCEM
- Sánchez, M^a. C. y García-Valcarcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, 1, 153-171.
- Sanchez, R.; Heene, A. y Thomas, H. (1996). Introduction: Towards the theory and practice of competence-based competition, en Sanchez, R.; Heene, A. y Thomas, H. (eds.): *Dynamic of competence-based competition: Theory and practice in the new strategic management*, Pergamon, Elsevier Science, Oxford.



- Santos Ortega, A. (2003). La invasión de la ideología empresarial en los márgenes del mercado: inseguridad laboral, paro e inserción. *Cuadernos de Relaciones laborales*, vol.21, núm. 1: 107-128.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca nueva SA.
- Sarrate, L. (1997), *Educación de adultos. Evaluación de centros y experiencia*. Madrid: Narcea.
- Sastre, M.A. y Aguilar, E.M. (2000). *Un modelo de competitividad empresarial basada en los recursos humanos*. *Economía industrial*. Nº 332:129-137.
- Scheel, T., Rigotti, T. y Mohr, G. (2014). *Training and performance of a diverse workforce*; *Human Resource Management*, September–October 2014, Vol. 53, No. 5. (Pp. 749–772)
- Schuler, R.S., Jackson, S.E., & Tarique, I. (2011). *Global talent management and global talent challenges: Strategic opportunities for IHRM*. *Journal of World Business*, 46, (pp.506–516).
- Schultz, T.W. (1972). Inversión en capital humano. En M. Blaug (1ªed.), *Economía de la educación*. Madrid: Tecnos.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En *Perspectives on Curriculum, Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1). Chicago: Rand McNally.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. N. Y. Doubleday.
- Shane, S. (2004). *Academic Entrepreneurship. University Spinoffs and Wealth Creation*. Cheltenham. UK: Edward Elgar Pub.
- Shattock, M. (2003). *Managing Successful Universities*. *Open University Press*. London, UK: Society for Research in Higher Education.
- Shimimaa, O.; Nasr, M. y Helmy, Y. (2011). An Enhanced E-Learning Ecosystem Based on an Integration between Cloud Computing and Web 2.0. *International Conference on Digital Ecosystems and Technologies*. Corea: Dejeon.



- Shrivastava, P. (1998). *Knowledge Ecology: Knowledge Ecosystems for Business Education and Training*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Simons, R. (1991). *Strategic orientation and top management attention to control systems*. *Strategic Management Journal*, 12, (pp.49–62).
- Smith, A. (1982). *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. México: FCE
- Society for human resource management (SHRM) (2015). *Workforce readiness and skill shortages*,
- Solé, F. (2000). Efectos de la Sociedad de la Información en el empleo y la formación. Los retos formativos de la sociedad de la información. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. (pp.63-82). Madrid: FORCEM
- Solé, F. (2002). Aprendizaje permanente y formación profesional continua. La formación profesionalizadora en España. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo de aprendizaje permanente* (pp.69-81). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
- Solé, F., Mirabet, M. (1997). *Guía para la formación en la empresa*. Madrid: Civitas.
- Sparrow, P., Makram, H. (2015). What is the value of talent management? Building value-driven processes within a talent management architecture. *Human Resource Management Review*, 25 (pp.249–263)
- Spencer, L.M. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: Jhon Wiley & Sons.
- Stirpe, L. (2010). *Comparative analysis of the attractiveness of Spain for Direct Foreign Investment*. Funding entity: Invest in Spain. Spain: Ministry of Industry
- Stone, D. L. y Deadrick; D.L. (2015). *Challenges and opportunities affecting the future of human resource management; Human Resource Management Review*, 25, 139–145.



- Stufflebeam, Daniel L. e Shinkfield, Anthony J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós,
- Tate, W. (1995). *Developing managerial competence: A critical guide to methods and materials*. Hampshire: Gower.
- Teece, D. J. (2007). *Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance*. *Strategic Management Journal*, 28, (pp-1319–1350).
- Teece, D.J., Pisano, G., y Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic management journal*, 18 (7), 509-533
- Tejada, J. (Coord), Giménez, V.(Coord.). *Formación de Formadores*, Tomo I. ed. Thomson. Madrid: Paraninfo. Grupo CIFO.
- Tessaring, M. (2001). Capítulo 1: La formación continua desde una perspectiva europea. La formación vocacional continua en Europa. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.43-48). Madrid: FORCEM
- Tezza, E. (1999). Diálogo social y gestión bipartita de la formación en la perspectiva europea. La asociación o partenariado entre las partes sociales. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.124-137). Madrid: FORCEM
- The Atlantic (2014). Why Germany Is So Much Better at Training Its Workers.
Recuperado de <http://www.theatlantic.com/business/archive/2014/10/why-germany-is-so-much-better-at-training-its-workers/381550/>
- They, M. (1993). La formation professionnelle intégrée. *Droit Social*, 7/8 683-685.
- Thurbin, P.J. (1994). *La empresa capaz de aprender*. Barcelona: Folio.
- Tikunoff I, W. Y. (1979). Context variables of a Teaching-Learning Event. En D. Bennet and Mcnamara, *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*. Nueva York: Longman.
- Toharia, L. (2004). Formación continua en España y Europa. Necesidades formativas y de cualificación de la economía española. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y*



- cohesión social*. (pp.49-68). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Torres, C. (2001). La formación continua desde una perspectiva europea. La formación continua en las empresas españolas. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.83-98). Madrid: FORCEM
- Touraine, A. (1996). *La globalización como ideología*. El País, 29 de septiembre.
- Travesedo, J. (1999). Capítulo: Perspectivas sobre la formación en España. La Formación profesional ocupacional en España. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Gestión bipartita de la formación continua*. (pp.43-52). Madrid: FORCEM
- Trenti, M. (2005). Competencias profesionales, formación continua y Pymes. En Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (1ª Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.143-159). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Trevor, C.O., Gerhart, B., & Boubreau, J.W. (1997). *Voluntary turnover and job performance: Curvilinearity and the moderating influences of salary growth and promotions*. Journal of Applied Psychology, 82, (pp.44–61).
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Uden , L.; Wangsa, I.T. y Damiani, E. (2007). The future of Elearning: E-learning ecosystem. *Digital EcoSystems and Technologies Conference (DEST)*, 2007, pp. 113-117.
- Ulrich, D. (2011). *Celebrating 50 years: an anniversary reflection*, Human Resource Management, January–February 2011, Vol. 50, No. 1, (Pp. 3–7)
- Ulrich, D. y Dulebohn, J. H. (2015). Are we there yet? What's next for HR? *Human Resource Management Review*, 25 (pp.188–204).
- Ulrich, D., Losey, M. R. y Lake, G. (1998). *El future de la dirección de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.



- Vega, T. (1998). El formador ante la discapacidad, manual para profesionales. Iniciativa Comunitaria Horizon,
- Verhaar, K. y Duvekot, R. (2001). La formación continua desde una perspectiva europea. Valoración de la formación no formal como aportación a una política europea de aprendizaje continuo. En Fundación para la Formación Continua (1ª Ed.), *Formación continua. Competitividad y cohesión social*. (pp.57-82). Madrid: FORCEM.
- Visser, J. (1999). Overcoming the underdevelopment of learning: A transdisciplinary view. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Quebec, Canada.
- Vives, N. (coord.). (2014). Capítulo VI: Aprendizaje, redes y gestión del conocimiento. En J. Gairín y A. Barrera (1ª Ed.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. (pp.431-500). Madrid: WK Educación.
- Walker, J. (1992). *Human resource management strategy*. New York: Mc Graw-Hill.
- Webber, A. M. (1993). What's so new about the new economy? *Harvard Business Review*, enero-febrero, pp. 4-12.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9
- Wilkinso, D. (2002). The Intersection of Learning Architecture and Instructional Design in e-Learning, 2002. *Conference on e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities*, 213-221.
- Witherspoon, J. (2006). Building the Academic EcoSystem. Implications of E-Learning, 3 (3). http://www.itdl.org/Journal/Mar_06/article01.htm.
- Wood, R. y Payne, T. (1998). *Competency based recruitment and selection. A practical guide*. Chichester: Jhon Wiley & Sons.
- Wright, P. M., Gardner, T. M., Moynihan, L. M., & Allen, M. R. (2005). The relationship between HR practices and firm performance: Examining causal order. *Personnel Psychology*, 58, (pp. 409–446).



- Wright, P.M. Guest, D. Paauwe, J. (2015). Off the mark: response to Kaufman's evolution of strategic HRM, *Human Resource Management*, May–June 2015, Vol. 54, No. 3. (Pp. 409–415)
- Yeung, A. (2011). *Celebrating 50 years: How robust and relevant is our HR Knowledge?* *Human Resource Management*, July–August 2011, Vol. 50, No. 4, (Pp. 451–453).
- Zabalza M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



WEBGRAFÍA

[CCOO. Comisiones Obreras. http://www.ccoo.es](http://www.ccoo.es)

[Consorti per a la Formació Contínua de Catalunya. http://www.conforcat/es/principal.asp](http://www.conforcat/es/principal.asp) Entidad que gestiona la formación para el empleo en Cataluña.

[Fundación Autónoma para la Formación en el Empleo de Castilla y León. http://www.fafecyl.jcyl.es](http://www.fafecyl.jcyl.es)

Fundación que gestiona la formación para el empleo en Castilla y León.

[Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua \(HOBETUZ\). http://www.hobetuz.com](http://www.hobetuz.com)

Entidad Tripartita que gestiona la Formación para el empleo en el País Vasco.

[AGEFOS PME Francia. http://www.agefos-pme.com](http://www.agefos-pme.com)

Organismo encargado de gestionar los fondos para formación continua.

[BIBB Alemania. http://www.bibb.de/en/index.htm](http://www.bibb.de/en/index.htm)

Oficina Federal de Formación Profesional de Alemania.

[ISFOL Italia. http://www.isfol.it](http://www.isfol.it)

Instituto para la Investigación de la Formación Profesional de los Trabajadores.

[UKCES Reino Unido. http://www.ukces.org.uk](http://www.ukces.org.uk)

Comisión de Empleo y Cualificaciones del Reino Unido.

[Refernet. http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/networks/refernet/index.aspx](http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/networks/refernet/index.aspx)



Red creada por el Cedefop en 2002 para proporcionar información sobre educación y formación profesionales (EFP) en los Estados miembros, Islandia y Noruega.

[Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional \(CEDEFOP\).](#)

<http://www.cedefop.europa.eu>

Agencia comunitaria cuya misión principal es el fomento y la promoción de la formación profesional en toda la Unión Europea.

[Comisión Europea Educación y Formación.](#)

http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea cuyo objetivo principal es el fomento y la creación de herramientas.

[Fundación Europea de Formación \(ETF\)](#)

<http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>

Agencia de la Unión Europea que tiene como objetivo el apoyo y desarrollo de los sistemas de formación profesional de los países candidatos a la adhesión a la Unión Europea: Asia Central, Europa Oriental y de algunos países asociados mediterráneos.

[Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo \(EUROFOUND\).](#)

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/employment_rights_and_work_organisation/c11111_es.htm

Organismo tripartito de la Unión Europea cuyo objetivo es el fomento, planificación y creación de mejores condiciones de vida y de trabajo en Europa.

[SENCE, Servicio Nacional de Capacitación y Empleo Chile.](#)

<http://www.sence.cl>

Organismo chileno encargado de aplicar las políticas activas de empleo.

[SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje Colombia.](#)

<http://www.sena.edu.co>

Organización encargada de cumplir la función que le corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos.



[SENAI Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial Brasil](#)

<http://www.portaldaindustria.com.br>

Promueve la educación profesional y tecnológica, la innovación y la transferencia de tecnologías industriales, contribuyendo a elevar la competitividad de la industria brasilera.

[ITU Instituto Tecnológico Universitario Argentina](#)

<http://www.itu.uncu.edu.ar>

Institución comprometida con el desarrollo local, atenta a las innovaciones tecnológicas y orientadas a la formación profesional de mandos medios.

[Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional - STCFP Ecuador](#)

<http://www.setec.gob.ec>

[Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional - INFOTEP República Dominicana.](#)

<http://www.infotep.gov.do>

Organismo rector del sistema nacional de formación técnico profesional de República Dominicana.

[Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial - SENATI Peru.](#)

<http://www.senati.edu.pe/web/>

Institución de formación profesional que tiene por finalidad proporcionar formación profesional y capacitación.

[Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano - INADEH Panamá](#)

<http://www.inadeh.edu.pa/>

Organización encargada de propiciar, establecer, organizar y mantener un sistema nacional que garantice la formación profesional del recurso humano.

[Instituto Salvadoreño de Formación Profesional - INSAFORP El Salvador](#)

<http://www.insaforp.org.sv/>

Organismo para la capacitación de los recursos humanos.



[Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional](http://www.oitcinterfor.org/)

<http://www.oitcinterfor.org/>

Organismo constituido por instituciones de los estados miembros de la OIT en América y España encargado del estudio e investigación de la formación profesional en Iberoamérica.

[Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(OEI\)](http://www.oei.es/)

<http://www.oei.es/>

Organismo internacional para la cooperación entre países iberoamericanos en materia de educación, ciencia, tecnología y cultura.

[Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la Formación Profesional \(IBERFOP\)](http://www.oei.es/iberfop.htm)

<http://www.oei.es/iberfop.htm>

Iniciativa de cooperación que promueve la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículos de formación profesional.

[Centro Internacional de Formación de la OIT \(CIF\).](http://www.itailo.org/)

http://www.itailo.org

Organismo dependiente de la Organización Internacional del Trabajo especializado en la oferta de cursos de formación para trabajadores.

[Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional \(UNESCO-UNEVOC\).](http://www.unevoc.unesco.org)

<http://www.unevoc.unesco.org>

Entidad dedicada al desarrollo y a la mejora de la educación y de la formación profesional de los estados miembros de la Unesco.

[Organización de Cooperación y Desarrollo Económico \(OCDE\).](http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde)

<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde>

Organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado.

[Instituto Nacional de la Administración Pública \(INAP\).](http://www.inap.map.es)

<http://www.inap.map.es>



Organismo estatal responsable de la selección y formación de los empleados públicos.

[Instituto Nacional de las Cualificaciones \(INCUAL\)](#)

http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html

Entidad que depende del Ministerio de Educación, es el organismo encargado de la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

[Instituto de Tecnologías Educativas \(ITE\)](#)

<http://www.ite.educacion.es>

Organismo dependiente del Ministerio de Educación, ofrece a los profesionales de la educación un conjunto de recursos adecuados para el desarrollo de competencias en nuevas tecnologías.

[Ministerio de Educación Cultura y Deporte.](#)

<http://www.educacion.gob.es>

Publicaciones, investigaciones, bases de datos y estadísticas de educación.

[Ministerio de Empleo y Seguridad Social.](#)

<http://www.empleo.gob.es/index.htm>

Información referente a los ámbitos que abarca y a todos los organismos que forman parte de él.

[Unidad Administradora del Fondo Social Europeo \(UAFSE\).](#)

<http://www.empleo.gob.es/uafse/es/index.html>

Organismo que se encuadra dentro del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, encargado de la administración de los recursos provenientes del Fondo Social Europeo.

[Centro de Investigación y Documentación Educativa \(CIDE\).](#)

<http://www.educacion.gob.es/cnie>

Organismo que pertenece al Ministerio de Educación dedicado al estudio y la investigación en materia educativa para mejorar la calidad de la educación.

[Consejo Económico y Social de España \(CES\).](#)

<http://www.ces.es/>

Órgano consultivo del Gobierno Español en materia de políticas socioeconómicas y laborales.



Instituto de Evaluación (IE)

<http://www.educacion.gob.es/inee/>

Organismo que depende del Ministerio de Educación para a la evaluación del sistema educativo.

EOI Escuela de Organización Industrial

<http://www.eoi.es/portal/redepyme/inicio>

Escuela de formación para emprendedores y profesionales.

FEMP Federación Española de Municipios y Provincias

<http://www.femp.es/>

CEOE. Confederación Española de Organizaciones Empresariales.

<http://www.ceoe.es>

CEPYME. Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

<http://www.cepyme.es>

UGT. Unión General de Trabajadores.

<http://www.ugt.es>

<http://europa.eu>.

Publicación sobre las políticas de la Unión europea en cohesión social y empleo. Sobre estrategia europea de crecimiento.

<http://www.cetralsa.es>. Página web del Centro de Formación de la empresa de transporte de viajeros ALSA



NORMATIVA

- BOE N°. 243. (10/10/1984). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 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 1985-1986, integrante del Acuerdo Económico y Social (AES), suscrito por la Unión General de Trabajadores (UGT) y las Confederaciones Empresariales CEOE y CEPYME.
- BOE N°. 6. (07/01/1985). Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social. Real Decreto 1/1985, de 5 de enero, sobre cotización a la Seguridad Social, Desempleo, Fondo de Garantía Salarial, Formación Profesional y Fondo de Solidaridad para el Empleo en 1985.
- BOE N°. 238. (04/10/1990). Ministerio de Educación. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- BOE N° 285, (27/11/1992). Jefatura del Estado. LEY 30/1992 de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común
- BOE N°. 106. (04/05/1993). Ministerio de Trabajo. Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.
- BOE N°. 122. (22/05/1993). Ministerio de Trabajo. Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (desarrolla la ley anterior).
- BOE N°. 138. (10/06/1995). Ministerio de Trabajo. Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE N°. 147, de 20/06/2002).



- BOE N° 298. (14/12/1999). Jefatura del Estado. LEY ORGÁNICA 15/1999, de protección de datos de carácter personal
- BOE N° 147 (20/06/2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la Formación Profesional.
- BOE N° 51. (28/02/2003). Ministerio de la Presidencia. RD 209/2003, que regula los registros y las notificaciones telemáticas y su utilización para sustituir la aportación de certificados
- BOE N° 219. (12/09/2003). Ministerio de Trabajo. Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE N° 27, de 31/01/2008).
- BOE N° 304. (20/12/2003). Jefatura del Estado. LEY 59/2003, de firma electrónica
- BOE N° 312 (30/12/2005). Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional.
- BOE N° 3 (03/01/2007). Real Decreto 1538/2007, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación de la formación profesional del sistema educativo.
- BOE N° 87(11/04/2007). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.
- BOE N° 150.(23/06/2007) Jefatura del Estado. LEY 11/2007, de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos
- BOE N° 182 (31/07/2007). 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 N° 48 (25/02/2008). Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los centros de referencia nacional en el ámbito de la formación profesional.
- BOE N°. 67. (18/03/2008). Ministerio de Trabajo. 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 N° 21 (24/01/2009). Orden TIN/41/2009, de 20 de enero, por la que se desarrollan las normas de cotización a la Seguridad Social, Desempleo, Fondo de Garantía Salarial y Formación Profesional, contenidas en la Ley 2/2008, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2009.
- BOE N°. 50. (27/02/2009). Ministerio de Trabajo e Inmigración. ORDEN TIN/429/2009, que establece medidas de apoyo al sector textil y de la confección
- BOE N° 205 (25/08/2009). Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- BOE N° 318 (31/12/2010). Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.
- BOE N° 28 (02/02/2011). Ministerio de Trabajo e Inmigración. Resolución de 27 de enero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el contenido del Acuerdo de prórroga del IV Acuerdo Nacional de Formación.
- BOE N° 90 (15/04/2011). Orden PRE/910/2011, de 12 de abril, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- BOE N° 227 (18/09/2011). Jefatura del Estado. Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo.



- BOE N° 278 (18/11/2011). Ministerio de Trabajo e Inmigración. Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas.
- BOE N° 279 (19/11/2011). Ministerio de Trabajo e Inmigración. Real decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014.
- BOE N° 31 (06/02/2012). Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Resolución de 30 de enero de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el II Acuerdo para el Empleo y la Negociación Colectiva 2012, 2013 y 2014.
- BOE N° 36 (11/02/2012). Jefatura del Estado. Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas para la reforma del mercado laboral.
- BOE N° 70 (23/03/2015). Jefatura del Estado. 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.
- DOCE 962 (30/12/2006). Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- DOCE 324 (01/12/2010). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre las prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020.
- DOCE 70 (04/03/2011) .Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020.
- DOCE 380 (11/12/2012). Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de junio de 2011, sobre la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020.
- DOCE 161 (06/06/2013). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Creación de empleo a través del aprendizaje profesional y la formación



profesional permanente: el papel de las empresas en la educación en la UE»
(Dictamen de iniciativa).

DOCE 485 (05/09/2012). Propuesta sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.

DOCE 166 (07/06/2011). Dictamen prospectivo del Comité de las Regiones — El futuro del Fondo Social Europeo a partir de 2013.

DOCE 255 (22/09/2010). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones — Una nueva asociación para la modernización de las universidades: el Foro de la UE para el diálogo entre las universidades y las empresas».



GLOSARIO

ACCION FORMATIVA: Se entiende por acción formativa la dirigida a la adquisición y mejora de las competencias y cualificaciones profesionales de los/as trabajadores/as, pudiéndose estructurar en varios módulos (cursos) formativos con objetivos, contenidos y duración propios, sin que la misma pueda con carácter general ser inferior a 6 horas lectivas.

ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL: proceso por el cual se otorga un reconocimiento de competencias a la persona candidata mediante una acreditación oficial.

ACREDITACIÓN PARCIAL ACUMULABLE: acreditación oficial mínima correspondiente a una unidad de competencia, expedida por las administraciones educativas y/o laborales, que obtienen las personas candidatas que superan el proceso de reconocimiento y acreditación.

ADAPTABILIDAD: CAPACIDAD, tanto de las empresas como de sus empleados, para adaptarse a las nuevas tecnologías, las nuevas condiciones del mercado y las nuevas pautas laborales.

APRENDIZAJE A LO ANCHO DE LA VIDA: CUALQUIER actividad de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal. El aprendizaje a lo ancho de la vida es una dimensión del aprendizaje tal como se define en la presente Comunicación.

APRENDIZAJE COMPENSATORIO: PROVISIÓN del aprendizaje que debería haberse adquirido durante la escolaridad obligatoria.

APRENDIZAJE FORMAL: APRENDIZAJE ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

APRENDIZAJE INFORMAL: Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está



estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL: Aprendizaje que se produce mediante la transferencia de experiencia, conocimientos o aptitudes de una generación a otra.

APRENDIZAJE NO FORMAL: Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno. COM (2001) 678 final

APRENDIZAJE PERMANENTE: 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.

APRENDIZAJE: cambios que se producen en las competencias profesionales que poseen las personas, como consecuencia de participar en los procesos de formación o a través de su experiencia laboral.

APTITUD: Capacidad para utilizar eficazmente la experiencia, los conocimientos y las cualificaciones.

ASESOR: profesional que interviene en la fase de asesoramiento y que en todo momento ayuda a la persona candidata a incrementar las posibilidades de superar con éxito la fase de evaluación.

CALIDAD DE LA FORMACION: Cuando todo el proceso formativo tiene un alto nivel de coherencia entre: las necesidades detectadas de las empresas y de los/as trabajadores/as, los objetivos planteados, la metodología utilizada, la adaptación de los contenidos y los recursos, la distribución de los tiempos formativos, la cualificación del profesorado y la evaluación.

CAMPANA DE GAUSS. La campana de Gauss es una representación gráfica de la distribución normal de un grupo de datos. Éstos se reparten en valores bajos, medios y altos, creando un gráfico de forma acampanada y simétrica



CANDIDATO: Persona que solicita ser evaluada en el procedimiento de su competencia profesional, y posee los requisitos para participar en el mismo.

CAPACITACIÓN: Proceso de dotar al ciudadano de poder para adoptar iniciativas responsables encaminadas a decidir sobre su propia vida y la de su comunidad o sociedad en términos económicos, sociales y políticos

CERTIFICACIÓN: Proceso de expedir certificados o diplomas que reconozcan formalmente los logros de un individuo, tras un procedimiento de evaluación.
COM (2001) 678 final

CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD: El Certificado de Profesionalidad es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral. Acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y que configura un perfil profesional entendido como conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, y reconocido y valorado en el mercado laboral.

CERTIFICADO/DIPLOMA: Documento oficial que acredita formalmente los logros de un individuo. COM (2001) 678 final

CIUDADANÍA ACTIVA: PARTICIPACIÓN cultural, económica, política o democrática y social de los ciudadanos en la sociedad como conjunto y en su comunidad. COM (2001) 678 final

COFINANCIACION PRIVADA: Es la diferencia entre el importe correspondiente a los costes de formación y aquel por el que se bonifica la empresa.

COMISIÓN DE EVALUACIÓN: Órgano formado por un conjunto de evaluadores que decide colegiadamente acerca de las competencias profesionales demostradas por la persona candidata.

COMPETENCIA METODOLÓGICA: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías d solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.



COMPETENCIA PARTICIPATIVA: aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

COMPETENCIA PROFESIONAL: conjunto de conocimientos y capacidades que se ponen en práctica, de forma integrada, para el ejercicio de las actividades profesionales incluidas en una cualificación profesional, dando respuesta a diferentes contextos y situaciones de trabajo.

COMPETENCIA SOCIAL aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

COMPETENCIA TÉCNICA. Aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

COMPETENCIAS: La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional define la competencia profesional como “El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. La competencia profesional comprende un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. Esta competencia está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación hombre-trabajo.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA EMPRESA: Una empresa se adscribe a la comunidad donde radica el centro de trabajo con mayor número de empleados y se califica esta comunidad como la de su actividad principal.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PARTICIPANTE: Los participantes se distribuyen por todo el territorio nacional ya que la formación de demanda es una iniciativa de carácter estatal, y se adscriben estadísticamente a la comunidad autónoma donde se ubica su centro de trabajo.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: COMUNIDAD que promueve en gran medida una cultura del aprendizaje desarrollando cooperaciones locales eficaces entre



todos sus sectores y que apoya e incentiva a los ciudadanos y organizaciones a participar en el aprendizaje.

CREDITO DE FORMACION/SISTEMA DE BONIFICACIONES A LAS EMPRESAS: las empresas disponen de un crédito para la formación de sus trabajadores/as cuyo importe resultará de aplicar la cuantía ingresada por cada empresa el año anterior, en concepto de cuota de formación profesional, el porcentaje que anualmente establezca en la Ley de Presupuestos Generales del Estado. Ese porcentaje se determinará en función del tamaño de las empresas, de tal forma que cuanto menor sea el tamaño de la empresa mayor sea dicho porcentaje. En todo caso se garantizará un crédito mínimo en la cuantía que se determine en la citada ley. Esta última cuantía podrá ser superior a la cuota por formación profesional ingresada por la empresa en el sistema de Seguridad Social. El crédito se hará efectivo mediante bonificaciones en las cotizaciones de Seguridad Social que ingresan las empresas

CRÉDITO DISPUESTO: Es la cuantía del crédito de formación utilizado por las empresas. El crédito de formación asignado a la empresa en cada ejercicio económico, se determina como porcentaje de la cuota de formación profesional cotizada en el año anterior. Dicho porcentaje de bonificación se establece por la Ley de Presupuestos Generales del Estado y es mayor cuanto menor es el tamaño de la empresa. Además, la empresa puede disponer de un crédito adicional para la realización de Permisos Individuales de Formación.

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, organizadas en unidades de competencia, que pueden ser adquiridas mediante formación, así como, a través de la experiencia laboral, y que conforman el Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La unidad de competencia de mayor nivel determina el nivel de la cualificación profesional.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN: documento que le sirve a la persona candidata para analizar las competencias profesionales que posee, de acuerdo con las indicaciones del asesor.



CULTURA DIGITAL: CAPACIDAD para utilizar con provecho las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

CULTURA EMPRESARIAL: Principios, procedimientos, normas, relaciones laborales recogidas en el marco de actuación de una empresa.

CUOTA DE FORMACION PROFESIONAL: Aportaciones de la empresa (0,6%) y del/a trabajador/a (0,1%) en concepto de formación de formación profesional (casilla 501 del TC1).

DAFO. Es el acrónimo formado por las primeras letras de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Las debilidades y fortalezas son internas a la organización o las personas y se puede actuar sobre ellas con facilidad; las oportunidades y amenazas las presenta el contexto, el ambiente o la situación, y la principal acción que podemos realizar con respecto a ellas es preverlas. En algunos contextos iberoamericanos se emplea el acrónimo FODA para enfatizar los elementos positivos frente a los negativos.

DIAGNOSTICO DE NECESIDADES: Sirve de base para la identificación y definición de la acciones formativas necesarias en una empresa.

DISEÑO DE LA FORMACIÓN: Planificación, gestión, ejecución y evaluación de la formación, entre todos los agentes implicados.

DIVISIÓN DIGITAL: Disparidad entre las personas que tienen acceso a las TIC y pueden utilizarlas eficazmente y aquellas que no pueden hacerlo.

E-LEARNING: Aprendizaje ayudado por las TIC.

EMPLEABILIDAD: Capacidad para lograr un empleo. No solo se refiere a la adecuación de sus conocimientos y aptitudes, sino también a los incentivos y las oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que busquen un empleo.

EMPRESAS FORMADORAS: Empresas que desarrollan acciones de formación para sus trabajadores, pudiendo bonificarse el coste de formación en las cuotas de la Seguridad Social. Puede bonificarse toda empresa que tenga centros de trabajo en el territorio del estado español, cualquiera que sea su tamaño y ubicación, que desarrolle formación para sus trabajadores y coticen por la contingencia de formación profesional.



ESTRATEGIAS DE CAMBIO CULTURAL: Formas de hacer que llevan a un cambio en las relaciones laborales y organizacionales.

EVALUACIÓN: Comprobación del cumplimiento de los objetivos planteados. Término general que abarca todos los métodos utilizados para valorar o juzgar la eficacia de un individuo o grupo.

EVALUACIÓN. Proceso que implica un conjunto de técnicas, instrumentos y criterios con el objetivo de identificar y obtener información útil sobre el grado de consecución de una acción de acuerdo a las previsiones iniciales para servir de guía en la toma de decisiones posteriores.

EVALUADOR: Profesional que interviene en el seno de una Comisión de Evaluación y verifica si la persona candidata demuestra las competencias profesionales contenidas en las unidades de competencia cuya acreditación solicita.

EXPERIENCIA LABORAL: Práctica prolongada que proporciona conocimientos y habilidades relacionados con la unidad de competencia y que a lo largo del procedimiento es objeto de contraste y evaluación.

FASE DE ASESORAMIENTO: Primera fase del procedimiento en la que el asesor prepara, acompaña y tutela a la persona candidata para su acceso a la evaluación.

FIABILIDAD: cualidad que asegura, mediante el empleo de criterios, métodos e instrumentos homogéneos, que los resultados obtenidos por los candidatos en el procedimiento son comparables, independientemente de su lugar o momento de realización.

FORMACIÓN DE DEMANDA: Es la formación que realizan las empresas para sus trabajadores en el subsistema de formación profesional para el empleo. Está regulada por la Orden TAS/2307/2007, que desarrolla el Real Decreto 395/2007 de formación profesional para el empleo.

FORMACIÓN DE DEMANDA: La formación de demanda responde a las necesidades específicas de formación de las empresas y trabajadores/as, y está integrada por las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación. Esta formación se financiará mediante un sistema de bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social que ingresan las



empresas, que no tendrá carácter subvencional. La formación impartida a través de las acciones formativas de las empresas deberá guardar relación con la actividad empresarial y podrá ser general o específica.

FORMACION DE OFERTA: La formación de oferta tiene por finalidad ofrecer a los trabajadores, tanto ocupados como desempleados, una formación ajustada a las necesidades del mercado de trabajo que atienda a los requerimientos de productividad y competitividad de las empresas y a las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de los trabajadores. Asimismo, se dirige a proporcionar a los trabajadores una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y el acceso al empleo, promoviendo la realización de itinerarios integrados de formación para la inserción profesional y favoreciendo que los trabajadores puedan optar a un reconocimiento efectivo de la formación que reciban. Tiene carácter subvencional.

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN: Organización, planificación, ejecución y evaluación de la formación.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE FORMACION PARA EL EMPLEO.

GOBERNANZA EUROPEA. Administración de los asuntos europeos a través de la interacción de las autoridades políticas tradicionales y la «sociedad civil», los agentes privados, las organizaciones públicas y los ciudadanos

GUÍA DE EVIDENCIAS DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL: documento que explicita la competencia profesional de una unidad de competencia y que contiene una serie de especificaciones técnicas y recomendaciones para facilitar el trabajo de los evaluadores y los asesores.

HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO: documento en el que se resume la trayectoria laboral y formativa de la persona candidata. Su contenido debe estar suficientemente justificado y tener relación con las referencias de competencia que disponen los profesionales que te ayudan en el procedimiento

IDENTIFICACIÓN (DE APTITUDES): Proceso en el que se especifican y definen los límites y la naturaleza de las aptitudes.



IMPACTO DE LA FORMACIÓN: Resultados observables y cuantificables, en base a unos objetivos formativos, en términos de aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo para los participantes, y de beneficios o costes para la empresa.

INFORME DE EVALUACIÓN: documento que elabora la Comisión de Evaluación en el que se hace constar las competencias profesionales que posee la persona candidata y que serán acreditadas oficialmente, así como las oportunidades para completar su formación respecto de las competencias profesionales no acreditadas. (INCUAL)

INFORME DEL ASESOR: documento elaborado por el asesor, con carácter no vinculante, que establece la conveniencia o no de que la persona candidata acceda a la fase de evaluación y sobre las competencias profesionales que considera suficientemente justificadas. También incluye las observaciones que el asesor hace del candidato a la comisión de evaluación.

INTEGRACIÓN SOCIAL: Posibilidad de que el ciudadano participe plenamente en la vida económica, social y civil, cuando su acceso a los ingresos y otros recursos (personales, familiares, sociales y culturales) es suficiente para permitirle disfrutar de un nivel y una calidad de vida que se consideren aceptables en la sociedad en la que vive y cuando el ciudadano puede gozar plenamente de sus derechos fundamentales. COM (2001) 678 final

JUSTICIA ORGANIZACIONAL. La teoría de la justicia organizacional propone que los empleados y miembros de una organización no estarán motivados a contribuir con sus aportaciones a menos que perciban el uso de procedimientos justos para distribuir los resultados de la organización y que serán tratados con justicia por los directivos. Se identifican cuatro formas de justicia organizacional: la justicia distributiva, la justicia procedimental, la justicia interpersonal y la justicia informativa.

MEDIADOR DE APRENDIZAJE: Cualquiera que facilite la adquisición de conocimientos y aptitudes estableciendo un entorno favorable al aprendizaje, incluidos quienes ejercen funciones de profesor, formador u orientador. El mediador orienta al alumno dándole directrices, respuestas y consejos a lo



largo del proceso de aprendizaje, además de asistirle en el desarrollo de conocimientos y aptitudes.

METODOLOGIA COLABORATIVA: formas de enseñar con contenidos, actividades, recursos y tiempos, que promueven formas de aprender basadas en la colaboración entre los participantes en un grupo de formación. Comunicación interactiva y facilitadora de la escucha activa

METODOLOGIA CREATIVA: formas de enseñar con contenidos, actividades, recursos y tiempos, que promueven formas de aprender basadas en la creatividad; entre los participantes en un grupo de formación. Comunicación interactiva y facilitadora de la escucha activa

METODOLOGIA EXPOSITIVA: Traslado de información sobre un contenido concreto mediante comunicación unidireccional.

METODOLOGÍA INNOVADORA: formas de enseñar con contenidos, actividades, recursos y tiempos, que promueven formas de aprender basadas en la capacidad innovadora entre los participantes en un grupo de formación. Comunicación interactiva y facilitadora de la escucha activa

METODOLOGIA PROACTIVA: formas de enseñar con contenidos, actividades, recursos y tiempos, que promueven formas de aprender basadas en la proactividad entre los participantes en un grupo de formación. Comunicación interactiva y facilitadora de la escucha activa

METODOLOGIAS DE EVALUACIÓN: formas de evaluar el proceso formativo para comprobar el logro o el fracaso de la consecución de los objetivos planteados, en términos de resultados observables y cuantificables, en base a unas necesidades detectadas.

MÉTODOS DE EVALUACIÓN: instrumentos de medición para evaluar la competencia profesional 73 del candidato que establece la Comisión de Evaluación con el fin de fundamentar su decisión.

MODALIDAD DE FORMACION: Tipo de formación: presencial, on line, mixta.

NECESIDAD FORMATIVA. Generalmente se entiende como la diferencia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas



del puesto y las que realmente posee la persona. Estas capacidades humanas son los conocimientos, las habilidades y las aptitudes.

NETWORKING. Término que cada vez se escucha más en Internet relacionado con temas laborales y redes sociales. Se considera una práctica común con la que la gente es ayudada por sus amigos o contactos para obtener un trabajo o posición.

OBJETIVOS: Competencias esperables de los participantes en la formación al finalizar el proceso formativo.

OBSERVACIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO: Método de evaluación consistente en la observación de la persona candidata en su lugar de trabajo, donde se registra su desempeño en un escenario real.

ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE: Organización que fomenta el aprendizaje a todos los niveles (individual o colectivo) y, como resultado, se transforma continuamente.

ORIENTACIÓN: Conjunto de actividades encaminadas a ayudar a la gente a tomar decisiones sobre su vida (educativa, profesional o personal) y a llevarlas a la práctica.

Participantes formados: Cada trabajador que realiza una acción formativa es un participante. Un trabajador da lugar a tantos participantes como acciones formativas haya realizado.

PERFIL PROFESIONAL: conjunto de competencias para el desempeño de varios puestos de trabajo que presentan afinidad y que configuran una ocupación. (INCUAL)

PERFIL SOCIO-LABORAL: Sector de actividad, ámbito territorio, empresa, categoría profesional, grupo de cotización, área funcional, etc. de los participantes en la formación.

PLAN DE FORMACIÓN. Conjunto coherente y ordenado de acciones formativas concretas que se establece en una organización durante un período de tiempo concreto y cuyo objetivo es dotar y perfeccionar a sus miembros de las



competencias para alcanzar los objetivos estratégicos que se persiguen. El Plan de Formación contempla la mejora de la organización en su conjunto.

PLANIFICACION: Organización de la formación con una finalidad esperable en base a una detección de necesidades y que se traduce en acciones formativas o en un plan de formación de cara con unos resultados esperables.

PROCESO DE FORMACION: Ciclo de la formación que comienza con la detección de necesidades continua con la planificación de la formación y finaliza con la evaluación para volver a contrastarla con las necesidades formativas y su grado de cumplimiento.

PROGRAMACION DIDACTICA: Descripción de la formación en sesiones formativas, tomando como referencia los objetivos y aplicándolos en contenidos, recursos, actividades, tiempos y evaluación dirigidos al colectivo de participantes.

PRUEBAS OBJETIVAS: instrumentos que se utilizan en la ejecución de la formación para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos, del tipo de: cuestionarios, preguntas escritas, resolución de problemas, etc.

RECONOCIMIENTO DE APTITUDES: 1) Proceso general de conceder un estatuto oficial a las aptitudes (*reconocimiento formal*) obtenidas: - en un contexto no formal o informal (mediante la concesión de unidades equivalentes, créditos o validación); o- formalmente (mediante la concesión de certificados) o 2) Reconocimiento del valor de las aptitudes por los agentes económicos y sociales (*reconocimiento social*).

RECURSOS AJENOS: medios que no son aportados por la empresa para la ejecución de la formación.

RECURSOS PROPIOS: medios aportados por la empresa para ejecución de la formación.

RECURSOS: medios utilizados en la ejecución de la formación.

REGIÓN DE APRENDIZAJE: Región en la que todos los agentes colaboran para atender necesidades de aprendizaje específicas y adoptar soluciones conjuntas para problemas comunes.



RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EMPRESA: Compromiso de una Organización empresarial para actuar de manera social, económica y ecológicamente sostenible, reconociendo al mismo tiempo los intereses de los agentes internos y externos.

RESPONSABLE DE FORMACION: Persona encargada de la gestión y la coordinación de la formación.

SATISFACCION: Valoración sobre la formación recibida.

SIMULACIONES: Prácticas formativas en el aula o un entorno de aprendizaje, basadas en situaciones reales.

SITUACIÓN PROFESIONAL DE EVALUACIÓN: Escenario planteado por la Comisión de Evaluación conforme a lo establecido en la Guía de Evidencias de cada unidad de competencia, donde el candidato va a poder demostrar su competencia profesional y por tanto va a ser objeto de comprobación en la fase de evaluación.

SOCIEDAD BASADA EN EL CONOCIMIENTO (O SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO): Sociedad cuyos procesos y práctica se basan en la producción, la distribución y el uso del conocimiento.

SOCIEDAD CIVIL: «Tercer sector», junto al Estado y el mercado, que abarca instituciones, grupos y asociaciones (tanto estructuradas como informales) y que puede actuar como mediador entre las autoridades públicas y los ciudadanos.

TAMAÑO DE LAS EMPRESAS: Se corresponde con la plantilla media de las empresas en el período comprendido entre el mes de diciembre de un ejercicio y el de noviembre del siguiente, de acuerdo con los datos que obren en la Tesorería General de la Seguridad Social respecto de los trabajadores cotizantes.

TASA DE EMPRESAS FORMADORAS: Porcentaje de empresas que realizan formación para sus trabajadores respecto al total de empresas, que cotizan por Formación profesional en la Tesorería General de la Seguridad Social.

TASA FORMATIVA DE LOS ASALARIADOS DEL SECTOR PRIVADO:



Porcentaje de participantes que realizaron formación organizada por las empresas en un año natural, respecto al total de asalariados del sector privado según la EPA del II Trimestre en ese mismo año.

TÍTULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: Conjunto de enseñanzas post-obligatorias del sistema educativo que capacitan para el desempeño cualificado de una profesión, que permiten acreditar las cualificaciones y se clasifican en Técnico y Técnico Superior.

TRAZABILIDAD: Conjunto de registros que permiten reconstruir la trayectoria seguida por la persona candidata en cualquier momento de su paso por el procedimiento con objeto de que pueda ser contrastada tanto interna como externamente.

UNIDAD DE COMPETENCIA: Agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, que unidas a otras conforman una cualificación profesional.

VALORAR EL APRENDIZAJE: Proceso de reconocer la participación y los resultados del aprendizaje (formal, no formal o informal), de modo que se potencie su valor intrínseco, y de recompensarlo.



SIGLAS

AGE: Administración General del Estado.

APA: Acreditaciones Parciales Acumulables.

BOA: Boletín Oficial de Aragón.

BOCM: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

CCAA: Comunidades Autónomas.

CCOO: Sindicato Comisiones Obreras.

CEOE: Confederación Española de Organizaciones Empresariales.

CEPYME: Confederación Española de la Pequeña y Mediana empresa.

CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional.

CNCP: Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

CNO: Clasificación Nacional de Ocupaciones.

CREA: Confederación de Empresarios de Aragón.

DOCV: Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.

DOG: Diario Oficial de Galicia.

EDU (Orden): Educación.

ENS (Orden): Enseñanza.



ERA: Proyecto de Evaluación, Reconocimiento y Acreditación.

ERE: Expediente de Regulación de Empleo.

FP: Formación Profesional.

GEC: Guía de Evidencias de la Competencia Profesional.

HAC (Orden): Hacienda.

IES: Instituto de Educación Secundaria.

Incuat: Instituto Nacional de las Cualificaciones.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

LO: Ley Orgánica.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

ONG: Organización No Gubernamental.

OPEA: Orientación Profesional para el Empleo y el Autoempleo.

OPTA-UGT: Servicio de Orientación Profesional para Trabajadores del sindicato UGT.

POP: Portal de Orientación Profesional de Castilla La Mancha.

PRE (Orden): Presidencia.

PREAR: Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales.

Q: Cualificación profesional.



RD: Real Decreto.

RECEX: Registro del reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral.

SAAD: Sistema para la Autonomía y Atención de la Dependencia.

SAE: Servicio Andaluz de Empleo.

SEPE: Servicio Público de Empleo Estatal.

SOIB: Servicio de Ocupación de Las Islas Baleares.

UC: Unidad de Competencia.

UGT: Sindicato Unión General de Trabajadores.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ANEXOS

ANEXOS



ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1





E - GEFOREM - D

Escala de valoración de la

GEstión de la FORmación en la EMpresa.

Dirección



INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información respecto a la manera en que se está gestionando la formación en su empresa.

Este instrumento pretende conocer la opinión de los/as directivos/as para entrever puntos fuertes, debilidades, posiciones alternativas, dificultades y efectos sobre la formación que se realiza en su empresa.

No hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones con la forma en que cada cual percibe la realidad en función de las situaciones específicas de cada empresa.

Los bloques de preguntas tienen unas claves que debe de tener presentes a la hora de contestarlo. También puede matizar sus opiniones o plantearnos las dudas que le puedan surgir en los espacios habilitados después de cada apartado, o al final del cuestionario.

La información obtenida se tratará dentro de los parámetros de la Ley de Protección de Datos (LOPD).

El tiempo estimado de dedicación es de unos 20 minutos.

GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA Y POR EL TIEMPO DEDICADO



REFERENCIA E – GEFOREM - D

(Nº:) (Empresa:)

DATOS PERSONALES Y SOCIOLABORALES

GÉNERO

Hombre Mujer

CARGO

Dirección Responsable de Formación Otro/a:

EDAD

Menos de 18 años De 25 a 35 De 36 a 45 De 46 a 55 Más de 55

EXPERIENCIA LABORAL GENERAL

Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 16 y 26 Más de 27 años

EXPERIENCIA LABORAL EN ESTA EMPRESA

Menos de 1 Entre 2 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 11 años

NIVEL DE ESTUDIOS

Básicos Primarios Graduado Escolar ESO
 FPI FPII/Ciclo Grado Medio FPIII/Ciclo Grado Superior BUP/
Bachillerato
 Diplomatura Licenciatura Doctorado Otros:

SECTOR DE ACTIVIDAD DE LA EMPRESA

Industria Servicios Construcción Agrario

AMBITO TERRITORIAL DE LA EMPRESA

Local Provincial Autonómico Nacional Europeo Internacional

DATOS ECONOMICOS DE LA EMPRESA

¿CUÁL ES EL TAMAÑO DE LA EMPRESA?

De 1 a 5 trabajadores De 6 a 9 trabajadores De 10 a 49 trabajadores
 De 50 a 249 trabajadores De 250 a 499 trabajadores De 500 a 999
trabajadores.
 De 1.000 a 4.999 trabajadores Más de 4.999 trabajadores

¿LA EMPRESA SE BONIFICA? Sí No No tengo conocimiento de este dato

¿CUÁL ES SU CUOTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL?

Menos de 420 € De 420 € a 1000 € De 1001 € a 6000 €
 De 6001 € a 10000 € De 10000 € a 50000 € De 50000 € a 100000 €
 Más de 100000 € No tengo conocimiento de este dato

INDIQUE EL MODELO DE COFINANCIACION PRIVADA. Puede señalar más de una opción

Sobre el coste total de la formación Sobre la formación en horario laboral.
 En compensación de horas Otros.
Especificar _____



¿EN LA EMPRESA EXISTE CONVENIO COLECTIVO? Sí No

¿DE QUÉ TIPO ES EL CONVENIO COLECTIVO?

De empresa. Sectorial. ¿Cuál? _____

¿EN LA EMPRESA HAY REPRESENTACIÓN LEGAL DE LOS TRABAJADORES?

Sí No

FORMACIÓN EN LA EMPRESA: CONTEXTO DE LA FORMACIÓN

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la información que se proporciona en su empresa sobre las posibilidades de formación así como de los conocimientos que se tiene sobre ella atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|--|------|---|------|---|--------|--|----------|--|-------|--|
| | Nada | | Poco | | Normal | | Bastante | | Mucho | |
| La formación forma parte de la estrategia de RRHH ¹² en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa proporciona información sobre la formación a la plantilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para recualificar a la plantilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para recuperar el crédito de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para que la empresa sea más competitiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica por... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica por... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa la formación se considera una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa los departamentos perciben la formación como inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa se hace formación por una obligación de las normas de calidad (ISO...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa se hace formación por obligación legal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Personalmente pienso que la formación es una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa la formación se considera un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa mis compañeros/as perciben la formación como un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Personalmente considero que la formación es un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa quien se forma recibe beneficios salariales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa quien se forma tiene mayores posibilidades de promoción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El convenio colectivo de aplicación en mi empresa existe referencia a la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Valore la importancia que se concede a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Valore la información que proporciona la empresa a la RLT ^{13 14} sobre la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Valore la importancia que concede la RLT ¹⁵ a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Valore la importancia que concede la plantilla a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Puede comentar otras cuestiones que incidan en la información que se proporciona desde la empresa para la formación. | | | | | | | | | | |

¹² Recursos Humanos

¹³ Representación Legal de los Trabajadores

¹⁴ En el caso de que exista RLT

¹⁵ En el caso de que exista RLT



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: PLANIFICACIÓN

Valore las siguientes cuestiones sobre la **planificación** de la formación en su empresa atendiendo a las indicaciones:

| | <i>1</i> <i>Nada</i> | | <i>2</i> <i>Poco</i> | | <i>3</i> <i>Normal</i> | | <i>4</i> <i>Bastante</i> | | <i>5</i> <i>Mucho</i> | |
|--|-------------------------|---|-------------------------|---|---------------------------|--|-----------------------------|--|--------------------------|--|
| La planificación de la formación es importante para la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La planificación de la formación la realiza la propia empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La planificación de la formación la realiza una entidad externa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La planificación de la formación tiene en cuenta las aportaciones de la RLT ¹⁶ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Los resultados determinan la finalidad de la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Las competencias de la plantilla determina la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Los costes de la formación determinan la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El sistema de bonificaciones de la formación determinan la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El nivel académico de los/as participantes determina la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La planificación incluye formación de acogida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa tiene recursos para hacer una planificación de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El diagnóstico de necesidades debería hacerse entre todos los/as que participan en alguna medida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Las necesidades detectadas deben recogerse en la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El nivel académico de los/as participantes deben ser el referente de la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El perfil socio-laboral de los/as participantes debería orientar la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Las competencias del puesto de trabajo deberían orientar la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Las competencias de los/as trabajadores/as deberían orientar de la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | | | | | | |

¹⁶ En el caso de que exista RLT



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: COMPETENCIAS DEL GESTOR

Ordene de 1 a 10 en base a la importancia que usted concede a la gestión de la formación en la empresa las siguientes cuestiones, siendo 1 la más importante y 10 la menos importante. Puede incluir otra si lo estima oportuno.

Escriba el número de orden en la casilla situada a la derecha

| | |
|---|--|
| La gestión de la formación ha de hacerse desde la empresa. | |
| La gestión de la formación ha de hacerla una entidad externa | |
| La gestión de la formación ha de tener en cuenta a la RLT ¹⁷ | |
| Quien gestiona la formación debe ser competente en la imputación de costes | |
| Quien gestiona la formación debe conocer y saber aplicar la normativa | |
| Quien gestiona la formación debe ser competente en planificación y diseño | |
| Quien gestiona la formación debe ser competente en la evaluación de resultados | |
| Quien gestiona la formación debe conocer la aplicación telemática del SDB ¹⁸ | |
| Quien gestiona la formación debe conocer la cultura empresarial | |
| Quien gestiona la formación debe conocer estrategias de cambio cultural | |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | |

¹⁷ En el caso de que exista RLT

¹⁸ Sistema De Bonificaciones



MODALIDADES, TIEMPOS, METODOLOGÍAS, CONTENIDOS, Y ESPACIOS DE LA FORMACIÓN

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con las modalidades, las metodologías, los tiempos y los espacios en que se desarrollan en los cursos de formación en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho</i> |
|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|

| La formación se imparte: | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| De manera presencial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| De manera on-line | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Combinando la modalidad presencial y on-line | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dentro de la jornada laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fuera de la jornada laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dentro y fuera de la jornada laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología en los cursos de formación: | | | | | |
| Es expositiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Es participativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Es innovadora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Favorece el trabajo en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se basa en el Aprendizaje Basado en Problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se basa en simulaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se realiza "in situ", en el puesto de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los contenidos de las acciones formativas: | | | | | |
| Se adecúan a los participantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tienen en cuenta las necesidades de la plantilla en sus puestos de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los espacios utilizados en las acciones formativas: | | | | | |
| Se adecúan a los objetivos del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se adecúan a las metodologías de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se adecúan a las necesidades laborales de los/as participantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: COMPETENCIAS DEL FORMADOR

Ordene de 1 a 7 las siguientes competencias que debe tener un buen formador en base a la importancia que usted le concede, siendo 1 la más importante y 7 la menos importante. Puede incluir otra si lo estima oportuno. Escriba el nº de orden en la casilla la derecha

| | |
|---|--|
| Quién imparte formación debe ser experto en la materia | |
| Quién imparte formación debe tener habilidades sociales | |
| Quién imparte formación debe saber dinamizar grupos | |
| Quién imparte formación debe tener conocimientos en programación didáctica | |
| Quién imparte formación debe adaptar los objetivos, tiempos y recursos a los trabajadores | |
| Quién imparte formación debe conocer distintas metodologías de evaluación | |
| Quién imparte formación debe saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial | |
| Otro: | |

Valore las siguientes cuestiones sobre la competencia de los formadores en los cursos atendiendo a la siguiente escala:

| | 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho</i> |
|---|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
| El nivel académico influye en la competencia del/a formador/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia laboral influye en la competencia del/a formador/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia en formación influye en la calidad de los cursos que imparte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otro/a: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: CONTROL / EVALUACIÓN / IMPACTO

Valore las siguientes cuestiones sobre la competencia de los formadores en los cursos atendiendo a la siguiente escala:

| 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho</i> |
|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|

| En general, en la evaluación que se hace en mi empresa: | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Se detectan carencias para incluir mejoras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se comprueba el cumplimiento de los objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se adecúa al nivel académico de los/as participantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se acomoda al nivel competencial de los/as participantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, en mi empresa las acciones formativas se evalúan: | | | | | |
| Al inicio de los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Durante los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Al finalizar los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, el control de los objetivos formativos se hace utilizando: | | | | | |
| Cuestionarios específicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pruebas objetivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pruebas prácticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Actividades individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Actividades grupales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Entrevistas individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grupos de discusión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Con un diario de observación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Con un parte de asistencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valorando el grado de participación de los/as asistentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la investigación sobre el impacto de la formación en mi empresa tiene en cuenta: | | | | | |
| Los resultados de la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El desempeño en el puesto de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mejoras salariales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El clima laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El incremento de las ventas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La calidad del servicio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La reducción de costes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La mejora las competencias de la plantilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, el control del impacto de la formación lo debe de realizar: | | | | | |
| La propia empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Una entidad externa especializada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La empresa y una entidad especializada de manera conjunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: SATISFACCIÓN

Valore su grado de satisfacción con la formación que se promueve en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| <i>1</i> <i>Muy Insatisfecho</i> | <i>2</i> <i>Insatisfecho</i> | <i>3</i> <i>Satisfecho</i> | <i>4</i> <i>Bastante Satisfecho</i> | <i>5</i> <i>Muy Satisfecho</i> | |
|--|---------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|---|
| Mi satisfacción con las siguientes cuestiones relacionadas con la formación en mi empresa es la siguiente: | | | | | |
| Información que se proporciona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Planificación general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gestión de los cursos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Modalidades de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Metodologías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tiempos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Espacios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Competencias del personal formador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evaluación de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto personal de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto profesional de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Relación coste-beneficio de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi nivel de satisfacción es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nivel de satisfacción del responsable de la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nivel de satisfacción de la plantilla es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nivel de satisfacción de La Representación Legal de los/as Trabajadores/as es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: EFICACIA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la **eficacia de la formación** que se está proporcionando en su empresa:

| 1 <i>Muy Ineficaz</i> | 2 <i>Ineficaz</i> | 3 <i>Eficaz</i> | 4 <i>Bastante Eficaz</i> | 5 <i>Muy Eficaz</i> |
|--------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------|
|--------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------|

En general la eficacia de la formación en mi empresa en las siguientes cuestiones es la siguiente:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Información que se proporciona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Planificación general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gestión de los cursos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Modalidades de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Metodologías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tiempos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Espacios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Competencias del personal formador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evaluación de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto personal de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto profesional de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto en los clientes de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Relación coste-beneficio de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Yo considero que la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El/a responsable de la formación considera que la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La plantilla considera que la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La Representación Legal de los/as Trabajadores/as considera la formación como | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: IMPORTANCIA PARA EL FUTURO

En base a la importancia que usted concede a los elementos que integran la formación en su empresa valore los siguiente:

| <i>1</i> <i>Muy Poco Importante</i> | <i>2</i> <i>Algo Importante</i> | <i>3</i> <i>Importante</i> | <i>4</i> <i>Bastante importante</i> | <i>5</i> <i>Muy Importante</i> | | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Diagnóstico de necesidades | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Información en la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Planificación a corto plazo | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Planificación a largo plazo | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gestión de los cursos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Modalidad de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Metodología | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenidos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tiempos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Espacios | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Capacitación del personal formador | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evaluación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en la mejora de la competencia en el puesto de trabajo | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en los beneficios de la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el desarrollo personal de la plantilla | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el desarrollo profesional del plantilla | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el clima de trabajo en la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en..... | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en..... | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca del cuestionario en general y de los diferentes apartados que lo componen.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 2





E - FORDEM - PTE

Escala de valoración de la

FORMación de Demanda en la Empresa.

ParticipanTE



INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información respecto a la manera en que se está gestionando la formación de demanda en su empresa.

Este instrumento pretende conocer la opinión de los usuarios de este tipo de formación para entrever puntos fuertes, debilidades, posiciones alternativas, dificultades y efectos.

No hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones con la forma en que cada cual percibe la realidad en función de las situaciones específicas de cada empresa.

Los bloques de preguntas tienen unas claves que debe tener presentes a la hora de contestarlo. También puede matizar sus opiniones o plantearnos las dudas que le puedan surgir en los espacios habilitados después de cada apartado, o al final del cuestionario.

La información obtenida se tratará dentro de los parámetros de la Ley de Protección de Datos (LOPD)

GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA Y POR EL TIEMPO DEDICADO

REFERENCIA E – FORDEM - PTE



NOMBRE DEL CURSO:

TIPO DE FORMACIÓN:

- Genérica Específica (vinculada a la actividad profesional que está ejerciendo)

MODALIDAD DEL CURSO:

- Presencial Teleformación Mixta

NÚMERO DE HORAS DEL CURSO:

- Menos de 20 horas De 21 a 50 horas De 51 a 100 horas Más de 100 horas

DATOS PERSONALES Y SOCIOLABORALES

GÉNERO

- Hombre Mujer

EDAD

- Menos de 18 años De 25 a 35 De 36 a 45 De 46 a 55 Más de 55

EXPERIENCIA LABORAL GENERAL

- Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 16 y 26 Más de 27 años

NIVEL DE ESTUDIOS

- Básicos Primarios Graduado Escolar ESO
 FPI FPII/Ciclo Grado Medio FPIII/Ciclo Grado Superior BUP/
Bachillerato
 Diplomatura Licenciatura Doctorado Otros:

CATEGORIA PROFESIONAL:

- Directivo/a Mando Intermedio Técnico/a
 Trabajador/a cualificado/a Trabajador no cualificado/a

AREA FUNCIONAL:

- Dirección Administración Comercial Mantenimiento Producción

TIPO DE CONTRATO:

- Indefinido Laboral Formación Prácticas

JORNADA LABORAL SEMANAL:

- Menos de 35 horas de 36 a 40 horas más de 40 horas

GRUPO DE COTIZACION (TGSS)¹⁹

1. Ingenieros y Licenciados. Personal de alta dirección no incluido en el art. 1.3.c) del Estatuto de los Trabajadores
 2. Ingenieros Técnicos, Peritos y Ayudantes Titulados 3. Jefes Administrativos y de Taller
 4. Ayudantes no Titulados 5. Oficiales Administrativos
 6. Subalternos 7. Auxiliares Administrativos
 8. Oficiales de primera y segunda 9. Oficiales de tercera y Especialistas
 10. Peones
 11. Trabajadores menores de dieciocho años, cualquiera que sea su categoría profesional

SECTOR DE ACTIVIDAD DE LA EMPRESA

- Industria Servicios Construcción Agrario

AMBITO TERRITORIAL DE LA EMPRESA

- Local Provincial Autonómico Nacional Europeo Internacional

¹⁹ Tesorería General de la Seguridad Social



DATOS ECONOMICOS DE LA EMPRESA

¿CUÁL ES EL TAMAÑO DE LA EMPRESA?

- De 1 a 5 trabajadores De 6 a 9 trabajadores De 10 a 49 trabajadores
 De 50 a 249 trabajadores De 250 a 499 trabajadores De 500 a 999 trabajadores.
 De 1.000 a 4.999 trabajadores Más de 4.999 trabajadores

¿LA EMPRESA SE BONIFICA?

- Sí No No se

¿EN LA EMPRESA EXISTE CONVENIO COLECTIVO?

- Sí No No se

¿DE QUÉ TIPO ES EL CONVENIO COLECTIVO?

- De empresa. Sectorial. ¿Cuál?

¿EN LA EMPRESA HAY REPRESENTACIÓN LEGAL DE LOS TRABAJADORES?

- Sí No No se

FORMACIÓN DE DEMANDA: CONTEXTO GENERAL

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la información que se proporciona en su empresa sobre las posibilidades de formación así como de los conocimientos que se tiene sobre ella atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho</i> |
|---|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
| La empresa proporciona información sobre la formación a la plantilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En esta empresa la formación se considera una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Personalmente pienso que la formación es una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En esta empresa mis compañeros/as perciben la formación como una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa quien se forma recibe beneficios sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa quien se forma tiene mayores posibilidades de promoción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de oferta por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de oferta gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de demanda por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de demanda gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El convenio colectivo de aplicación en mi empresa existe referencia a la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La empresa informa a la RLT ²⁰ sobre la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que se concede a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que concede la RLT ²¹ a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que concede la plantilla a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

²⁰ Representación Legal de los Trabajadores. En el caso de que existiese RLT en la empresa

²¹ En el caso de que existiese RLT en la empresa



MODALIDADES, CONTENIDOS, METODOLOGÍAS, TIEMPOS Y ESPACIOS DE LA FORMACIÓN DE DEMANDA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con las modalidades, las metodologías, los tiempos y los espacios en que se desarrollan en los cursos de formación en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|--|-------------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| | <i>Nada</i> | <i>Poco</i> | <i>Normal</i> | <i>Bastante</i> | <i>Mucho</i> |
| La metodología en los cursos de formación promueve la participación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación es expositiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en el Aprendizaje Basado en Problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en simulaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede indicarnos cuál ha sido el mejor curso de formación al que haya asistido en su empresa e indicar alguna razón. | | | | | |
| | | | | | |



FORMACIÓN: COMPETENCIAS DEL FORMADOR

Ordene de 1 a 7 las siguientes competencias que debe tener un buen formador en los cursos que imparte en base a la importancia que usted le concede, siendo 1 la más importante y 7 la menos importante. Puede incluir otra si lo estima oportuno.

Escriba el número de orden en la casilla situada a la derecha

| | |
|---|--|
| Quién imparte formación debe ser experto/a en la materia a impartir | |
| Quién imparte formación debe tener habilidades sociales | |
| Quién imparte formación debe saber dinamizar grupos | |
| Quién imparte formación debe tener conocimientos en programación didáctica | |
| Quién imparte formación debe adaptar los objetivos, tiempos y recursos a los/as participantes | |
| Quién imparte formación debe conocer distintas metodologías de evaluación | |
| Quién imparte formación debe saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial | |
| Otro: | |

Valore las siguientes cuestiones sobre la competencia de los formadores en los cursos atendiendo a la siguiente escala:

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|---|-------------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| | <i>Nada</i> | <i>Poco</i> | <i>Normal</i> | <i>Bastante</i> | <i>Mucho</i> |
| El nivel académico influye en la competencia del formador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia laboral influye en la competencia del formador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia en formación influye en la calidad de los cursos que imparte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otro/a: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



FORMACIÓN: CONTROL / EVALUACIÓN / IMPACTO

Valore las siguientes cuestiones sobre control, evaluación e impacto de la formación atendiendo a la siguiente escala:

| | <i>1</i> <i>Nada</i> | | <i>2</i> <i>Poco</i> | | <i>3</i> <i>Normal</i> | | <i>4</i> <i>Bastante</i> | | <i>5</i> <i>Mucho</i> | |
|--|-------------------------|---|-------------------------|---|---------------------------|--|-----------------------------|--|--------------------------|--|
| La evaluación permite detectar carencias en el proceso de formación y ayuda a mejorarlas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, se realizan evaluaciones al inicio de los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, se realizan evaluaciones durante los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, se realizan evaluaciones al finalizar los cursos de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando cuestionarios específicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas objetivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas prácticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades grupales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando entrevistas individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando grupos de discusión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Otro: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | | | | | | |



FORMACIÓN DE DEMANDA: SATISFACCIÓN

Valore su grado de satisfacción con la formación que se promueve en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| <i>1</i> <i>Muy Insatisfecho</i> | <i>2</i> <i>Insatisfecho</i> | <i>3</i> <i>Satisfecho</i> | <i>4</i> <i>Bastante Satisfecho</i> | <i>5</i> <i>Muy Satisfecho</i> |
|---|---------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|
| En general, con relación a la información que se proporciona estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las modalidades de formación que se proponen estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a metodologías de formación que se utilizan estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los contenidos de formación que se imparten estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a tiempos para la formación en que se desarrollan los cursos estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los espacios dónde se imparte la formación estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las competencias del personal formador estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a la forma en que se evalúa la formación estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto personal que tiene la formación estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto profesional que tiene la formación estoy | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca de las cuestiones planteadas



FORMACIÓN DE DEMANDA: EFICACIA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la **eficacia de la formación** que se está proporcionando en su empresa:

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|---|---------------------|---|-----------------|---|---------------|--|------------------------|--|-------------------|--|
| | <i>Muy Ineficaz</i> | | <i>Ineficaz</i> | | <i>Eficaz</i> | | <i>Bastante Eficaz</i> | | <i>Muy Eficaz</i> | |
| En general, considero que la formación que recibe la plantilla en la empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la capacitación del personal formador que imparte los cursos es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la información que se proporciona sobre formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la planificación que se hace de la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la gestión de los cursos de formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la modalidad de formación que se plantea para los cursos es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la metodología de formación que se utiliza es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, los contenidos de los cursos de formación son | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, el tiempo que se propone para la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, el espacio en que se desarrolla la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la competencia del personal formador es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, la forma en que se evalúa la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En general, el impacto de la formación que se gestiona por parte de la empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Personalmente considero que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Mis compañeros/as consideran que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Los/as responsables de la formación consideran que su gestión es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca del cuestionario en general y de los diferentes apartados que lo componen.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 3





E - FOROFEM - PTE

Escala de valoración de la

FORMación de OFerta en la Empresa.

ParticipanTE



INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información respecto a la manera en que se está gestionando la formación de oferta en su empresa.

Este instrumento pretende conocer la opinión de los/as participantes para entrever puntos fuertes, debilidades, posiciones alternativas, dificultades y efectos sobre la formación que realizan.

No hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones.

Los bloques de preguntas tienen unas claves que debe de tener presentes a la hora de contestarlo. También puede matizar sus opiniones o plantearnos las dudas que le puedan surgir en los espacios habilitados después de cada apartado, o al final del cuestionario.

La información obtenida se tratará dentro de los parámetros de la Ley de Protección de Datos (LOPD)

**GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA Y POR EL TIEMPO
DEDICADO**



REFERENCIA E – FOROFEM - PTE

NOMBRE DEL CURSO:

TIPO DE FORMACIÓN:

- Genérica Específica (vinculada a la actividad profesional que está ejerciendo)

MODALIDAD DEL CURSO:

- Presencial Teleformación Mixta

NÚMERO DE HORAS DEL CURSO:

- Menos de 20 horas De 21 a 50 horas De 51 a 100 horas Más de 100 horas

DATOS PERSONALES Y SOCIOLABORALES

GÉNERO

- Hombre Mujer

EDAD

- Menos de 18 años De 25 a 35 De 36 a 45 De 46 a 55 Más de 55

EXPERIENCIA LABORAL GENERAL

- Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 16 y 26 Más de 27 años

EXPERIENCIA LABORAL EN ESTA EMPRESA

- Menos de 1 Entre 2 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 11 años

NIVEL DE ESTUDIOS

- Básicos Primarios Graduado Escolar ESO
 FPI FPII/Ciclo Grado Medio FPIII/Ciclo Grado Superior BUP/
Bachillerato
 Diplomatura Licenciatura Doctorado Otros:

CATEGORIA PROFESIONAL:

- Directivo/a Mando Intermedio Técnico/a
 Trabajador/a cualificado/a Trabajador no cualificado/a

AREA FUNCIONAL:

- Dirección Administración Comercial Mantenimiento Producción

TIPO DE CONTRATO:

- Indefinido Laboral Formación Prácticas

JORNADA LABORAL SEMANAL:

- Menos de 35 horas de 36 a 40 horas más de 40 horas

GRUPO DE COTIZACION (TGSS)²²

1. Ingenieros y Licenciados. Personal de alta dirección no incluido en el art. 1.3.c) del Estatuto de los Trabajadores
 2. Ingenieros Técnicos, Peritos y Ayudantes Titulados 3. Jefes Administrativos y de Taller
 4. Ayudantes no Titulados 5. Oficiales Administrativos
 6. Subalternos 7. Auxiliares Administrativos
 8. Oficiales de primera y segunda 9. Oficiales de tercera y Especialistas
 10. Peones
 11. Trabajadores menores de dieciocho años, cualquiera que sea su categoría profesional

SECTOR DE ACTIVIDAD DE LA EMPRESA

- Industria Servicios Construcción Agrario

AMBITO TERRITORIAL DE LA EMPRESA

- Local Provincial Autonómico Nacional Europeo Internacional

²² Tesorería General de la Seguridad Social



DATOS ECONOMICOS DE LA EMPRESA

¿CUÁL ES EL TAMAÑO DE LA EMPRESA?

- De 1 a 5 trabajadores De 6 a 9 trabajadores De 10 a 49 trabajadores
 De 50 a 249 trabajadores De 250 a 499 trabajadores De 500 a 999 trabajadores.
 De 1.000 a 4.999 trabajadores Más de 4.999 trabajadores

¿LA EMPRESA SE BONIFICA?

- Sí No No se

¿EN LA EMPRESA EXISTE CONVENIO COLECTIVO?

- Sí No No se

¿DE QUÉ TIPO ES EL CONVENIO COLECTIVO?

- De empresa. Sectorial. ¿Cuál?

¿EN LA EMPRESA HAY REPRESENTACIÓN LEGAL DE LOS TRABAJADORES?

- Sí No No se

FORMACIÓN DE OFERTA: CONTEXTO DE LA FORMACIÓN

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la información que se proporciona en su empresa sobre las posibilidades de formación así como de los conocimientos que se tiene sobre ella atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho</i> |
|--|------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
| Personalmente pienso que la formación es una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa la formación se considera un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En esta empresa mis compañeros/as perciben la formación como un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Personalmente considero que la formación es un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa quien se forma recibe beneficios sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa quien se forma recibe beneficios salariales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi empresa quien se forma tiene mayores posibilidades de promoción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de oferta por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de oferta gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de demanda por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se lo que es la formación de demanda gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El convenio colectivo de aplicación en mi empresa existe referencia a la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La empresa informa a la RLT ²³ sobre la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que se concede a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que concede la RLT ²⁴ a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valore la importancia que concede la plantilla a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar a continuación todas las cuestiones que estime pertinentes sobre este apartado. | | | | | |

²³ Representación Legal de los Trabajadores. En el caso de que en la empresa exista RLT

²⁴ En el caso de que en la empresa exista RLT



MODALIDADES, CONTENIDOS, METODOLOGÍAS, TIEMPOS Y ESPACIOS DE LA FORMACIÓN DE OFERTA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con las modalidades, las metodologías, los tiempos y los espacios en que se desarrolla el curso de formación atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| | <i>Nada</i> | <i>Poco</i> | <i>Normal</i> | <i>Bastante</i> | <i>Mucho</i> |
| La metodología en los cursos de formación promueve la participación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación es expositiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en el Aprendizaje Basado en Problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en simulaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología on line la considero la más adecuada para la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología presencial la considero la más adecuada para la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología mixta (on line – presencial) me parece la más adecuada para la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Puede indicarnos cuál ha sido el mejor curso de formación al que haya asistido en su empresa e indicar alguna razón.

FORMACIÓN: COMPETENCIAS DEL FORMADOR

Ordene de 1 a 7 las siguientes competencias que debe tener un buen formador en los cursos que imparte en base a la importancia que usted le concede, siendo 1 la más importante y 7 la menos importante. Puede incluir otra si lo estima oportuno.

Escriba el número de orden en la casilla situada a la derecha

| | |
|---|--|
| Quién imparte formación debe ser experto/a en la materia a impartir | |
| Quién imparte formación debe tener habilidades sociales | |
| Quién imparte formación debe saber dinamizar grupos | |
| Quién imparte formación debe tener conocimientos en programación didáctica | |
| Quién imparte formación debe adaptar los objetivos, tiempos y recursos a los/as participantes | |
| Quién imparte formación debe conocer distintas metodologías de evaluación | |
| Quién imparte formación debe saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial | |
| Otro: | |



| Valore las siguientes cuestiones sobre la competencia de los formadores en los cursos atendiendo a la siguiente escala: | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|---|---|---|
| <i>1</i> <i>Nada</i> | <i>2</i> <i>Poco</i> | <i>3</i> <i>Normal</i> | <i>4</i> <i>Bastante</i> | <i>5</i> <i>Mucho</i> | | | | |
| El nivel académico influye en la competencia del formador | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia laboral influye en la competencia del formador | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia en formación influye en la calidad de los cursos impartidos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otro/a: | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | | | |



FORMACIÓN: CONTROL / EVALUACIÓN / IMPACTO

Valore las siguientes cuestiones sobre control, evaluación e impacto de la formación atendiendo a la siguiente escala:

| <i>1</i> <i>Nada</i> | <i>2</i> <i>Poco</i> | <i>3</i> <i>Normal</i> | <i>4</i> <i>Bastante</i> | <i>5</i> <i>Mucho</i> | | | | |
|--|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|---|---|---|
| La evaluación permite detectar carencias en el proceso de formación y ayuda a mejorarlas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones al inicio de los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones durante los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones al finalizar los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando cuestionarios específicos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas objetivas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando pruebas prácticas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades individuales | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando actividades grupales | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando entrevistas individuales | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control de los objetivos formativos se hace utilizando grupos de discusión | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otro: | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | | | | |

FORMACIÓN DE OFERTA: SATISFACCIÓN

Valore su grado de satisfacción con la formación que está recibiendo atendiendo a las siguientes indicaciones:

| <i>1</i> <i>Muy Insatisfecho</i> | <i>2</i> <i>Insatisfecho</i> | <i>3</i> <i>Satisfecho</i> | <i>4</i> <i>Bastante Satisfecho</i> | <i>5</i> <i>Muy Satis</i> | | | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------|--|------------------------------|---|---|---|---|
| En general, con relación a la información que se proporciona estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las modalidades de formación que se utilizan estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a metodologías de formación que se utilizan estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los contenidos de formación que se imparten estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a tiempos para la formación que se proponen estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los espacios en que se desarrolla la formación estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las competencias del personal formador estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a la forma en que se evalúa la formación estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto personal que tiene la formación estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto profesional que tiene la formación estoy | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de las cuestiones planteadas | | | | | | | | |



FORMACIÓN DE OFERTA: EFICACIA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la **eficacia de la formación** en general:²⁵

| <i>1</i> <i>Muy Ineficaz</i> | <i>2</i> <i>Ineficaz</i> | <i>3</i> <i>Eficaz</i> | <i>4</i> <i>Bastante Eficaz</i> | <i>5</i> <i>Muy Eficaz</i> | |
|---|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|
| En general, considero que la formación que recibe la plantilla en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la capacitación del/a formador/a que imparte los cursos es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la información que se proporciona en mi empresa sobre formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la modalidad de formación que se plantea para los cursos es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la metodología de formación que se utiliza es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, el contenido del curso de formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, el tiempo que se propone para la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, el espacio en que se desarrolla la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la competencia del/a formador/a es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, la forma en que se evalúa la formación es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Personalmente considero que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mis compañeros consideran que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca del cuestionario en general y de los diferentes apartados que lo componen. | | | | | |
| MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN | | | | | |

²⁵ En las preguntas donde no se mencione su empresa responderá teniendo en cuenta la formación que recibe tanto en los cursos dentro de la empresa (si fuese el caso) como en cursos como el que está realizando en este momento.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 4





E - GEFOREM - RLT

Escala de valoración de la GEstión de la

FORmación en la EMpresa.

Representantes Legales de los Trabajadores



INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información respecto a la manera en que se está gestionando la formación en su empresa.

Este instrumento pretende conocer la opinión de los/as Representantes legales de los/as Trabajadores/as (RLT) para entrever puntos fuertes, debilidades, posiciones alternativas, dificultades y efectos sobre la formación que se realiza en su empresa.

No hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones con la forma en que cada cual percibe la realidad en función de las situaciones específicas de cada empresa.

Los bloques de preguntas tienen unas claves para su contestación que debe de tener presentes a la hora de contestarlo. También puede matizar sus opiniones o plantearnos las dudas que le puedan surgir en los espacios habilitados después de cada apartado o al final.

La información obtenida se tratará dentro de los parámetros de la Ley de Protección de Datos (LOPD)

GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA Y POR EL TIEMPO DEDICADO



DATOS PERSONALES Y SOCIOLABORALES

GÉNERO

- Hombre Mujer

EDAD

- Menos de 18 años De 25 a 35 De 36 a 45 De 46 a 55 Más de 55

EXPERIENCIA LABORAL GENERAL

- Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 16 y 26 Más de 27 años

EXPERIENCIA LABORAL EN ESTA EMPRESA

- Menos de 1 Entre 2 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 11 años

NIVEL DE ESTUDIOS

- Básicos Primarios Graduado Escolar ESO
 FPI FPII/Ciclo Grado Medio FPIII/Ciclo Grado Superior BUP/
Bachillerato
 Diplomatura Licenciatura Doctorado Otros:

SECTOR DE ACTIVIDAD DE LA EMPRESA

- Industria Servicios Construcción Agrario

AMBITO TERRITORIAL DE LA EMPRESA

- Autonómico Local Nacional Provincial

DATOS ECONOMICOS DE LA EMPRESA

¿CUÁL ES EL TAMAÑO DE LA EMPRESA?

- De 1 a 5 trabajadores De 6 a 9 trabajadores De 10 a 49 trabajadores
 De 50 a 249 trabajadores De 250 a 499 trabajadores De 500 a 999
trabajadores.
 De 1.000 a 4.999 trabajadores Más de 4.999 trabajadores

¿LA EMPRESA SE BONIFICA? Sí No No se

¿SABE LO QUE ES LA CUOTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL? Sí No

Sí ha contestado positivamente conteste a la siguiente:

¿CONOCE CUÁL ES SU CUOTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL?

- Menos de 420 € De 420 € a 1000 € De 1001 € a 6000 €
 De 6001 € a 10000 € De 10000 € a 50000 € De 50000 € a 100000 €
 Más de 100000 € No tengo conocimiento de este dato

¿EN LA EMPRESA EXISTE CONVENIO COLECTIVO? Sí No

¿DE QUÉ TIPO ES EL CONVENIO COLECTIVO?

- De empresa. Sectorial. Otros.

Especificar _____



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: CONTEXTO DE LA FORMACIÓN

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la información que se imparte en su empresa sobre las posibilidades de formación así como de los conocimientos que se tiene sobre ella atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | <i>1</i> <i>Nada</i> | | <i>2</i> <i>Poco</i> | | <i>3</i> <i>Normal</i> | | <i>4</i> <i>Bastante</i> | | <i>5</i> <i>Mucho/a</i> | |
|--|-------------------------|---|-------------------------|---|---------------------------|--|-----------------------------|--|----------------------------|--|
| La empresa proporciona información sobre la formación a los/as trabajadores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para recalificar a los/as trabajadores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para recuperar el crédito de formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa se bonifica para que la empresa sea más competitiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa la formación se considera una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa los departamentos perciben la formación como inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Personalmente pienso que la formación es una inversión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa la formación se considera un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En esta empresa mis compañeros/as perciben la formación como un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Personalmente considero que la formación es un coste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa el/a trabajador/a que se forma recibe beneficios sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa el/a trabajador/a que se forma recibe beneficios salariales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| En mi empresa el/a trabajador/a que se forma tiene posibilidades de promoción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Se lo que es la formación de oferta por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Se lo que es la formación de oferta gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Se lo que es la formación de demanda por la información recibida en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Se lo que es la formación de demanda gracias a mi esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| El convenio colectivo de aplicación en mi empresa existe referencia a la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| La empresa informa a la RLT ²⁶ sobre la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Como valoraría la importancia que se concede a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Como valoraría la importancia que concede la RLT a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Como valoraría la importancia que conceden los/as trabajadores/as a la formación en su empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Puede comentar otras cuestiones que incidan en la información que se proporciona desde la empresa para la formación. | | | | | | | | | | |

²⁶ Representación Legal de los Trabajadores



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: PLANIFICACIÓN

Valore las siguientes cuestiones sobre **la planificación** de la formación en su empresa atendiendo a las indicaciones:

| | 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho/a</i> |
|---|------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| La planificación de la formación la realiza la propia empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La planificación de la formación la realiza una entidad externa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La planificación de la formación tiene en cuenta las aportaciones de la RLT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Las competencias de la plantilla determina la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los costes de la formación determinan la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La planificación incluye una formación de acogida para los/as nuevos/as trabajadores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La planificación la debería de realizar la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El diagnóstico de necesidades debería hacerse entre todos los implicados ²⁷ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La planificación debe adecuarse las necesidades de producción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Las necesidades detectadas deben recogerse en la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nivel académico de los/as participantes deben ser el referente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El perfil socio-laboral de los/as participantes debería orientar la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Las competencias del puesto de trabajo deberían orientar la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Las competencias de los trabajadores deberían orientar de la planificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | |

FORMACIÓN EN LA EMPRESA: GESTIÓN

Valore del mismo modo las siguientes cuestiones sobre **la gestión** de la formación en su empresa:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| La gestión de la formación ha de hacerse desde la empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La gestión de la formación ha de hacerla una entidad externa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La gestión de la formación ha de tener en cuenta a la RLT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El responsable de gestionar la formación debe conocer la cultura empresarial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | |

* RRHH: Departamento de Recursos Humanos

* RLT: Representación Legal de los Trabajadores

* SDB: Sistema de Bonificaciones

²⁷ RLT, dirección de la empresa, responsable de formación, etc



MODALIDADES, CONTENIDOS, METODOLOGÍAS, TIEMPOS Y ESPACIOS DE LA FORMACIÓN

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con las modalidades, las metodologías, los tiempos y los espacios en que se desarrollan en los cursos de formación en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| | 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho/a</i> |
|--|------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| La formación se imparte dentro de la jornada laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La formación se imparte fuera de la jornada laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La formación se imparte, generalmente, de manera presencial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La formación se imparte, generalmente, de manera on-line | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La formación se imparte, generalmente, combinando la modalidad presencial y on-line | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología en los cursos de formación promueven la participación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación promueven la proactividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación promueven la creatividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación promueven la innovación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación promueven la colaboración | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación es expositiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en el Aprendizaje Basado en Problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se basa en simulaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La metodología que se utiliza en la formación se realiza "in situ", en el puesto de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los contenidos tienen en cuenta las necesidades de los trabajadores en sus puestos de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La empresa utiliza recursos propios para el desarrollo de las acciones formativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La empresa utiliza recursos ajenos para el desarrollo de las acciones formativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede indicarnos cuál ha sido el mejor curso de formación al que haya asistido en su empresa e indicar alguna razón. | | | | | |

FORMACIÓN EN LA EMPRESA: COMPETENCIAS DEL FORMADOR

Ordene de 1 a 7 las siguientes competencias que debe tener un buen formador en los cursos que imparte en base a la importancia que usted le concede, siendo 1 la más importante y 7 la menos importante. Puede incluir otra si lo estima oportuno. Escriba el número de orden en la casilla situada a la derecha

| | |
|--|--|
| El formador debe ser experto/a en la materia a impartir | |
| El formador debe tener habilidades sociales | |
| El formador debe saber dinamizar grupos | |
| El formador debe tener conocimientos en programación didáctica | |
| El formador debe adaptar los objetivos, tiempos y recursos a los/as trabajadores | |
| El formador debe conocer distintas metodologías de evaluación | |
| El formador debe saber adaptar los contenidos a la cultura empresarial | |



| Valore las siguientes cuestiones sobre la competencia de los formadores en los cursos atendiendo a la siguiente escala: | | | | | | | | |
|---|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|---|---|---|---|
| 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho/a</i> | | | | |
| El nivel académico influye en la competencia del formador | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia laboral influye en la competencia del formador | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La experiencia como formador influye en la calidad de los cursos que imparte | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede indicarnos cualquier aspecto que considere relevante para este apartado | | | | | | | | |

| FORMACIÓN EN LA EMPRESA: CONTROL / EVALUACIÓN / IMPACTO | | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|---|---|---|---|
| Valore las siguientes cuestiones sobre control, evaluación e impacto de la formación atendiendo a la siguiente escala: | | | | | | | | |
| 1 <i>Nada</i> | 2 <i>Poco</i> | 3 <i>Normal</i> | 4 <i>Bastante</i> | 5 <i>Mucho/a</i> | | | | |
| La evaluación permite detectar carencias en el proceso de formación y ayuda a mejorarlas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones al inicio de los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones durante los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, se realizan evaluaciones al finalizar los cursos de formación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El impacto de la formación tiene en cuenta la mejora las competencias de los/as trabajadores/as | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control del impacto de la formación lo debe realizar la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El control del impacto de la formación lo debe realizar una entidad externa especializada | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otro: | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado | | | | | | | | |



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: SATISFACCIÓN

Valore su grado de satisfacción con la formación que se promueve en su empresa atendiendo a las siguientes indicaciones:

| <i>1</i> <i>Muy Insatisfecho</i> | <i>2</i> <i>Insatisfecho</i> | <i>3</i> <i>Satisfecho</i> | <i>4</i> <i>Bastante Satisfecho</i> | <i>5</i> <i>Muy Satisfecho</i> | |
|---|---------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|---|
| En general, con relación a la información que se proporciona estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a la planificación de la formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a la gestión de los cursos de formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las modalidades de formación que se utilizan estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a metodologías de formación que se utilizan estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los contenidos de formación que se imparten estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a tiempos para la formación que se proponen estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a los espacios en que se desarrolla la formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a las competencias de los/as formadores/as estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación a la forma en que se evalúa la formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto personal que tiene la formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En general, con relación al impacto profesional que tiene la formación estoy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los/as empresarios/as están satisfechos con la formación en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los/as trabajadores/as están satisfechos con la formación en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los RLT están satisfechos con la aplicación práctica de la formación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: EFICACIA

Valore las siguientes cuestiones relacionadas con la **eficacia de la formación** que se está proporcionando en su empresa:

| | <i>1</i> | | <i>2</i> | | <i>3</i> | | <i>4</i> | | <i>5</i> |
|---|---------------------|--|-----------------|--|---------------|--|------------------------|--|-------------------|
| | <i>Muy Ineficaz</i> | | <i>Ineficaz</i> | | <i>Eficaz</i> | | <i>Bastante Eficaz</i> | | <i>Muy Eficaz</i> |
| La formación que reciben los/as trabajadores/as en la empresa la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La capacitación de los/as formadores/as que imparten los cursos la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La información que se proporciona sobre formación la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La planificación que se hace de la formación en mi empresa la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La gestión de los cursos de formación los considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La modalidad de formación que se plantea para los cursos de formación, en general, la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La metodología de formación que se utiliza la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| Los contenidos de los cursos de formación que se imparten la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| El tiempo que se propone para la formación la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| El espacio en que se desarrolla la formación la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La competencia de los/as formadores/as la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| La forma en que se evalúa la formación la considero | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| El impacto de la formación se gestiona por parte de la empresa de manera | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| Personalmente considero que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| Mis compañeros/as consideran que la gestión de la formación en mi empresa es | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |
| Los/as responsables de la formación consideran que su gestión | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca de este apartado



FORMACIÓN EN LA EMPRESA: IMPORTANCIA PARA EL FUTURO

En base a la importancia que usted concede a los elementos que integran la formación en su empresa valore los siguiente:

| <i>1</i> <i>Muy Poco Importante</i> | <i>2</i> <i>Algo Importante</i> | <i>3</i> <i>Importante</i> | <i>4</i> <i>Bastante importante</i> | <i>5</i> <i>Muy Importante</i> | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Información en la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gestión de los cursos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenidos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tiempos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Espacios | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Capacitación del-a formador-a / formadores-as | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Evaluación | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impacto | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el desarrollo personal del/a trabajador/a | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el desarrollo profesional del/a trabajador/a | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en el clima de trabajo en la empresa | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Repercusión en | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Puede comentar lo que estime oportuno acerca del cuestionario en general y de los diferentes apartados que lo componen.

Anexo 5

Participantes por tamaño de empresa.

Formación de demanda





Anexo 5

Participantes por tamaño de empresa. Formación de demanda

| Participantes Formados | | | | | | |
|------------------------|--------------|------------------|-----------------------------------|------------------------|---------------|---------------|
| Etiquetas de fila | Directivo | Mando Intermedio | Trabajador con Baja Cualificación | Trabajador Cualificado | Técnico | Total general |
| De 1 a 5 | 157 | 271 | 2.476 | 5.882 | 720 | 9.506 |
| De 6 a 9 | 76 | 157 | 676 | 1.722 | 425 | 3.056 |
| De 10 a 49 | 401 | 968 | 2.083 | 6.311 | 2.141 | 11.904 |
| De 50 a 99 | 204 | 507 | 747 | 2.722 | 1.427 | 5.607 |
| De 100 a 249 | 161 | 636 | 994 | 2.784 | 1.375 | 5.950 |
| De 250 a 499 | 114 | 405 | 900 | 1.249 | 1.003 | 3.671 |
| De 500 a 999 | 84 | 651 | 757 | 1.930 | 1.456 | 4.878 |
| De 1.000 a 4.999 | 598 | 811 | 2.535 | 2.655 | 2.438 | 9.037 |
| Más de 4.999 | 371 | 1.150 | 3.272 | 5.009 | 2.502 | 12.304 |
| Total general | 2.166 | 5.556 | 14.440 | 30.264 | 13.487 | 65.913 |
| Fuente: FTFE | | | | | | |

Anexo 6

Formación de demanda. Participantes formados según contenidos formativos (Modalidad de impartición).

Ejercicio económico: 2014 (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias, Principado de Asturias.





Anexo 6

Formación de demanda. Participantes formados según contenidos formativos (Modalidad de impartición). Ejercicio económico: 2014 (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias, Principado de Asturias.

| Género | Modalidad de impartición | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|---------------|--------------------------|------------------------|--------------|------------------|--------------|----------------|
| Total | Presencial | 33.331 | 50,6 | 483.539 | 27,1 | 14,5 |
| | A distancia | 15.083 | 22,9 | 800.513 | 44,8 | 53,1 |
| | Mixta | 9.346 | 14,2 | 230.545 | 12,9 | 24,7 |
| | Teleformación | 8.153 | 12,4 | 270.419 | 15,1 | 33,2 |
| | Total | 65.913 | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 | 27,1 |
| Hombre | Presencial | 21.761 | 33,0 | 333.856 | 18,7 | 15,3 |
| | A distancia | 7.093 | 10,8 | 384.420 | 21,5 | 54,2 |
| | Mixta | 5.881 | 8,9 | 153.214 | 8,6 | 26,1 |
| | Teleformación | 3.633 | 5,5 | 128.473 | 7,2 | 35,4 |
| | Total | 38.368 | 58,2 | 999.963 | 56,0 | 26,1 |
| Mujer | Presencial | 11.570 | 17,6 | 149.683 | 8,4 | 12,9 |
| | A distancia | 7.990 | 12,1 | 416.093 | 23,3 | 52,1 |
| | Mixta | 3.465 | 5,3 | 77.331 | 4,3 | 22,3 |
| | Teleformación | 4.520 | 6,9 | 141.946 | 8,0 | 31,4 |
| | Total | 27.545 | 41,8 | 785.053 | 44,0 | 28,5 |

Fuente: FTFE

Anexo 7

Formación de demanda. Participantes formados según contenidos formativos (denominación técnica).

Ejercicio económico: 2014 (Datos a: 31/03/2015).

CC.AA. del centro de trabajo: Asturias, Principado de Asturias.





| Contenidos formativos | Total | | | Hombre | | | Mujer | | |
|--|------------------------|-------|----------------|------------------------|-------|----------------|------------------------|------|----------------|
| | Participantes formados | % | Duración media | Participantes formados | % | Duración media | Participantes formados | % | Duración media |
| Prevención de riesgos laborales | 12.151 | 18,43 | 24,6 | 9.571 | 14,52 | 22,6 | 2.580 | 3,91 | 32,0 |
| Gestión de recursos humanos | 4.658 | 7,07 | 21,6 | 2.419 | 3,67 | 20,7 | 2.239 | 3,40 | 22,6 |
| Idiomas | 3.684 | 5,59 | 32,4 | 2.132 | 3,23 | 31,4 | 1.552 | 2,35 | 33,8 |
| Seguridad alimentaria: manipulación y control | 3.626 | 5,50 | 27,6 | 1.391 | 2,11 | 29,0 | 2.235 | 3,39 | 26,7 |
| Informática de Usuario / Ofimática | 3.484 | 5,29 | 38,6 | 1.681 | 2,55 | 40,0 | 1.803 | 2,74 | 37,3 |
| Legislación y normativa | 2.830 | 4,29 | 39,3 | 1.343 | 2,04 | 36,3 | 1.487 | 2,26 | 42,0 |
| Atención al Cliente/Calidad Servicio | 2.308 | 3,50 | 23,9 | 750 | 1,14 | 23,0 | 1.558 | 2,36 | 24,3 |
| Socorrismo y Primeros Auxilios | 2.070 | 3,14 | 23,1 | 1.262 | 1,91 | 21,3 | 808 | 1,23 | 26,1 |
| Técnicas de venta y formación de vendedores | 2.062 | 3,13 | 14,2 | 1.021 | 1,55 | 13,4 | 1.041 | 1,58 | 15,0 |
| Seguridad y vigilancia | 1.954 | 2,96 | 16,3 | 1.633 | 2,48 | 16,6 | 321 | 0,49 | 14,4 |
| Gestión comercial | 1.364 | 2,07 | 11,3 | 629 | 0,95 | 12,8 | 735 | 1,12 | 10,1 |
| Almacenaje, Stocks y Envíos | 1.017 | 1,54 | 22,7 | 985 | 1,49 | 22,7 | 32 | 0,05 | 23,6 |
| Procesos productivos-Ind-Alimentarias | 956 | 1,45 | 23,4 | 297 | 0,45 | 36,1 | 659 | 1,00 | 17,7 |
| Conocimiento del producto | 923 | 1,40 | 24,6 | 656 | 1,00 | 25,0 | 267 | 0,41 | 23,6 |
| Conducción y pilotaje de vehículos, aeronaves y trenes | 847 | 1,29 | 36,2 | 794 | 1,20 | 36,9 | 53 | 0,08 | 25,9 |
| Servicios Asistenciales | 847 | 1,29 | 32,3 | 88 | 0,13 | 34,1 | 759 | 1,15 | 32,1 |
| Actualización en docencia | 813 | 1,23 | 17,0 | 230 | 0,35 | 17,7 | 583 | 0,88 | 16,8 |
| Calidad | 810 | 1,23 | 34,2 | 430 | 0,65 | 33,1 | 380 | 0,58 | 35,3 |
| Control de Gestión | 760 | 1,15 | 35,2 | 444 | 0,67 | 32,8 | 316 | 0,48 | 38,5 |
| Operación de Maquinaria. Construcción | 751 | 1,14 | 19,5 | 740 | 1,12 | 19,1 | 11 | 0,02 | 48,6 |
| Cuidados sanitarios auxiliares | 727 | 1,10 | 26,7 | 249 | 0,38 | 11,9 | 478 | 0,73 | 34,4 |
| Mantenimiento Industrial | 706 | 1,07 | 24,2 | 687 | 1,04 | 24,4 | 19 | 0,03 | 17,8 |
| Conocimiento del Sector | 697 | 1,06 | 40,2 | 568 | 0,86 | 40,8 | 129 | 0,20 | 37,7 |
| Atención y | 625 | 0,95 | 12,5 | 56 | 0,08 | 20,3 | 569 | 0,86 | 11,7 |



| | | | | | | | | | |
|--|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|
| venta en establecimientos comerciales | | | | | | | | | |
| Procesos productivos-Industrias de fabricación de equipos mecánicos, eléctricos y electrónicos | 586 | 0,89 | 18,9 | 551 | 0,84 | 19,0 | 35 | 0,05 | 17,7 |
| Procesos de producción, transformación y distribución de energía y agua | 550 | 0,83 | 19,8 | 518 | 0,79 | 18,2 | 32 | 0,05 | 45,3 |
| Manipulación de mercancías | 534 | 0,81 | 25,7 | 409 | 0,62 | 27,7 | 125 | 0,19 | 19,1 |
| Servicios Personales | 513 | 0,78 | 27,7 | 34 | 0,05 | 26,5 | 479 | 0,73 | 27,8 |
| Marketing | 478 | 0,73 | 35,1 | 169 | 0,26 | 40,4 | 309 | 0,47 | 32,2 |
| Gestión económica financiera | 464 | 0,70 | 21,4 | 208 | 0,32 | 21,8 | 256 | 0,39 | 21,1 |
| Operativa bancaria | 456 | 0,69 | 19,6 | 230 | 0,35 | 20,2 | 226 | 0,34 | 18,9 |
| Cobros e Impagos | 451 | 0,68 | 9,5 | 238 | 0,36 | 8,5 | 213 | 0,32 | 10,7 |
| Formación de formadores | 444 | 0,67 | 14,1 | 175 | 0,27 | 14,0 | 269 | 0,41 | 14,2 |
| Gestión ambiental | 436 | 0,66 | 18,3 | 318 | 0,48 | 18,9 | 118 | 0,18 | 16,9 |
| Hostelería-cocina | 409 | 0,62 | 42,9 | 145 | 0,22 | 44,8 | 264 | 0,40 | 41,9 |
| Informática de desarrollo | 393 | 0,60 | 38,7 | 271 | 0,41 | 40,8 | 122 | 0,19 | 34,1 |
| Servicios de limpieza y tratamiento de residuos urbanos | 380 | 0,58 | 30,7 | 162 | 0,25 | 37,6 | 218 | 0,33 | 25,6 |
| Gestión administrativa | 337 | 0,51 | 26,5 | 121 | 0,18 | 24,6 | 216 | 0,33 | 27,6 |
| Dirección y gestión bancaria | 336 | 0,51 | 24,1 | 157 | 0,24 | 27,7 | 179 | 0,27 | 20,9 |
| Mantenimiento y Reparación de Vehículos Ligeros | 272 | 0,41 | 13,3 | 269 | 0,41 | 13,2 | 3 | 0,00 | 28,0 |
| Hostelería-Servicio de comidas y bebidas | 270 | 0,41 | 40,0 | 106 | 0,16 | 38,7 | 164 | 0,25 | 40,9 |
| Atención al paciente o usuario de servicios sanitarios | 266 | 0,40 | 53,6 | 26 | 0,04 | 61,5 | 240 | 0,36 | 52,8 |
| Telecomunicaciones (No informáticas) | 233 | 0,35 | 9,7 | 88 | 0,13 | 11,4 | 145 | 0,22 | 8,7 |
| Metodologías-Didácticas | 224 | 0,34 | 9,9 | 53 | 0,08 | 10,3 | 171 | 0,26 | 9,8 |



| | | | | | | | | | |
|--|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|
| específicas | | | | | | | | | |
| Planificación y organización empresarial | 219 | 0,33 | 25,5 | 110 | 0,17 | 23,7 | 109 | 0,17 | 27,3 |
| Gestión de proyectos. (No de proyectos informáticos) | 212 | 0,32 | 37,9 | 121 | 0,18 | 43,8 | 91 | 0,14 | 30,0 |
| Análisis y Control Financiero | 206 | 0,31 | 46,5 | 88 | 0,13 | 60,2 | 118 | 0,18 | 36,3 |
| Salud laboral y enfermedades profesionales | 205 | 0,31 | 24,6 | 102 | 0,15 | 21,5 | 103 | 0,16 | 27,7 |
| Gestión fiscal | 203 | 0,31 | 49,0 | 78 | 0,12 | 49,0 | 125 | 0,19 | 49,0 |
| Operativa de seguros | 189 | 0,29 | 13,9 | 139 | 0,21 | 14,2 | 50 | 0,08 | 13,1 |
| Diseño asistido por ordenador | 173 | 0,26 | 53,2 | 128 | 0,19 | 52,4 | 45 | 0,07 | 55,6 |
| Soldadura | 169 | 0,26 | 36,5 | 165 | 0,25 | 36,3 | 4 | 0,01 | 44,5 |
| Contabilidad | 166 | 0,25 | 61,8 | 61 | 0,09 | 58,2 | 105 | 0,16 | 63,9 |
| Gestión de Pymes | 165 | 0,25 | 33,5 | 74 | 0,11 | 29,0 | 91 | 0,14 | 37,1 |
| Servicios Recreativos y Culturales y Deportivos | 160 | 0,24 | 37,3 | 56 | 0,08 | 40,6 | 104 | 0,16 | 35,6 |
| Producción agrícola | 158 | 0,24 | 15,7 | 12 | 0,02 | 68,9 | 146 | 0,22 | 11,4 |
| Nutrición y dietética | 156 | 0,24 | 59,2 | 22 | 0,03 | 85,2 | 134 | 0,20 | 54,9 |
| Procesos productivos- Minería y primeras transformaciones | 153 | 0,23 | 35,0 | 149 | 0,23 | 34,9 | 4 | 0,01 | 38,5 |
| Mantenimiento de Equipos Electromecánicos de uso no industrial | 146 | 0,22 | 28,1 | 118 | 0,18 | 29,9 | 28 | 0,04 | 20,4 |
| Gestión de la producción | 143 | 0,22 | 18,7 | 110 | 0,17 | 19,4 | 33 | 0,05 | 16,6 |
| Operativa de transportes | 141 | 0,21 | 33,6 | 135 | 0,20 | 34,1 | 6 | 0,01 | 22,5 |
| Operativa de agencias de viajes | 138 | 0,21 | 8,0 | 14 | 0,02 | 8,1 | 124 | 0,19 | 8,0 |
| Logística Integral | 134 | 0,20 | 28,3 | 72 | 0,11 | 36,8 | 62 | 0,09 | 18,3 |
| Administración de personal | 133 | 0,20 | 71,6 | 58 | 0,09 | 67,0 | 75 | 0,11 | 75,2 |
| Diseño Gráfico Informatizado | 131 | 0,20 | 54,7 | 60 | 0,09 | 56,4 | 71 | 0,11 | 53,3 |
| Publicidad y comunicación externa de la empresa | 117 | 0,18 | 49,2 | 52 | 0,08 | 47,8 | 65 | 0,10 | 50,3 |
| Procesos productivos Automoción | 111 | 0,17 | 13,9 | 105 | 0,16 | 14,1 | 6 | 0,01 | 10,7 |
| Materiales y materias primas | 108 | 0,16 | 30,6 | 80 | 0,12 | 25,7 | 28 | 0,04 | 44,6 |



| | | | | | | | | | |
|--|-----|------|------|----|------|------|----|------|------|
| Tratamiento de residuos (excepto residuos urbanos) | 106 | 0,16 | 44,0 | 72 | 0,11 | 45,6 | 34 | 0,05 | 40,7 |
| Análisis de riesgos-banca | 105 | 0,16 | 16,5 | 53 | 0,08 | 15,0 | 52 | 0,08 | 18,0 |
| Finanzas para no Financieros | 90 | 0,14 | 24,1 | 58 | 0,09 | 22,1 | 32 | 0,05 | 27,8 |
| Enfermería | 88 | 0,13 | 26,5 | 10 | 0,02 | 49,5 | 78 | 0,12 | 23,5 |
| Nuevas tecnologías e investigación aplicadas a la docencia | 88 | 0,13 | 38,8 | 39 | 0,06 | 30,3 | 49 | 0,07 | 45,6 |
| Oficina técnica-Construcción | 87 | 0,13 | 34,4 | 69 | 0,10 | 27,6 | 18 | 0,03 | 60,4 |
| Escaparatismo | 86 | 0,13 | 50,6 | 11 | 0,02 | 39,2 | 75 | 0,11 | 52,3 |
| Productividad | 86 | 0,13 | 12,8 | 62 | 0,09 | 13,2 | 24 | 0,04 | 11,7 |
| Compras y Aprovisionamientos | 85 | 0,13 | 26,3 | 62 | 0,09 | 20,4 | 23 | 0,03 | 42,1 |
| Organización de centros educativos | 84 | 0,13 | 16,0 | 18 | 0,03 | 10,7 | 66 | 0,10 | 17,5 |
| Gestión de grandes empresas y redes empresariales | 82 | 0,12 | 57,9 | 54 | 0,08 | 56,5 | 28 | 0,04 | 60,5 |
| Secretariado y otros trabajos auxiliares de oficina | 81 | 0,12 | 41,1 | 34 | 0,05 | 32,4 | 47 | 0,07 | 47,3 |
| Gestión de flotas | 80 | 0,12 | 47,4 | 72 | 0,11 | 46,6 | 8 | 0,01 | 54,0 |
| Procesos productivos industria pesada: Construcciones metálicas y metalurgia | 80 | 0,12 | 29,3 | 75 | 0,11 | 29,5 | 5 | 0,01 | 24,8 |
| Seguridad de Instalaciones y dispositivos de alto riesgo | 77 | 0,12 | 13,4 | 68 | 0,10 | 12,1 | 9 | 0,01 | 23,0 |
| Especialidades médicas | 76 | 0,12 | 59,7 | 17 | 0,03 | 51,1 | 59 | 0,09 | 62,2 |
| Mantenimiento y Reparación de Equipos de Transporte | 76 | 0,12 | 48,8 | 74 | 0,11 | 48,9 | 2 | 0,00 | 43,0 |
| Gestión de almacén y/o distribución | 68 | 0,10 | 29,1 | 47 | 0,07 | 27,7 | 21 | 0,03 | 32,1 |
| Ciencias aplicadas | 66 | 0,10 | 46,3 | 22 | 0,03 | 45,7 | 44 | 0,07 | 46,6 |
| Jardinería, floricultura y arte floral | 65 | 0,10 | 27,0 | 30 | 0,05 | 32,6 | 35 | 0,05 | 22,2 |
| Autómatas programables y robótica | 64 | 0,10 | 72,9 | 63 | 0,10 | 73,9 | 1 | 0,00 | 12,0 |



| | | | | | | | | | |
|---|----|------|------|----|------|------|----|------|------|
| Mercados financieros | 64 | 0,10 | 29,6 | 29 | 0,04 | 40,4 | 35 | 0,05 | 20,7 |
| Procesos productivos-Industrias gráficas | 64 | 0,10 | 36,1 | 35 | 0,05 | 23,7 | 29 | 0,04 | 51,1 |
| Ingeniería y nuevas tecnologías i+d+i | 60 | 0,09 | 36,7 | 38 | 0,06 | 37,9 | 22 | 0,03 | 34,6 |
| Comercio Exterior | 59 | 0,09 | 57,8 | 36 | 0,05 | 53,2 | 23 | 0,03 | 65,0 |
| Gestión hotelera | 58 | 0,09 | 30,2 | 23 | 0,03 | 19,2 | 35 | 0,05 | 37,5 |
| Gestión del mantenimiento | 57 | 0,09 | 54,4 | 44 | 0,07 | 61,5 | 13 | 0,02 | 30,3 |
| Instrumentación y control | 57 | 0,09 | 26,2 | 49 | 0,07 | 24,3 | 8 | 0,01 | 38,4 |
| Gestión de proyectos informáticos | 56 | 0,08 | 25,4 | 30 | 0,05 | 21,1 | 26 | 0,04 | 30,4 |
| Competencias específicas de oficios de construcción | 50 | 0,08 | 17,9 | 49 | 0,07 | 17,0 | 1 | 0,00 | 60,0 |
| Montaje e instalación de equipos industriales | 47 | 0,07 | 31,4 | 44 | 0,07 | 31,3 | 3 | 0,00 | 33,3 |
| Análisis y ensayos de laboratorio | 46 | 0,07 | 20,8 | 24 | 0,04 | 21,1 | 22 | 0,03 | 20,5 |
| Auditoría ambiental | 46 | 0,07 | 70,4 | 26 | 0,04 | 76,7 | 20 | 0,03 | 62,2 |
| Equipos técnicos- Información y manifestaciones artísticas | 46 | 0,07 | 31,1 | 14 | 0,02 | 35,0 | 32 | 0,05 | 29,4 |
| Tutorías y orientación | 44 | 0,07 | 15,7 | 4 | 0,01 | 36,3 | 40 | 0,06 | 13,7 |
| Comunicaciones Informáticas | 42 | 0,06 | 27,4 | 34 | 0,05 | 25,6 | 8 | 0,01 | 35,0 |
| Interpretación de planos y delineación | 42 | 0,06 | 25,9 | 36 | 0,05 | 26,1 | 6 | 0,01 | 24,8 |
| Diseño industrial | 40 | 0,06 | 42,7 | 27 | 0,04 | 37,9 | 13 | 0,02 | 52,6 |
| Control numérico | 39 | 0,06 | 36,6 | 30 | 0,05 | 40,7 | 9 | 0,01 | 23,1 |
| Procesos productivos industria pesada: Fabricación de estructuras metálicas | 34 | 0,05 | 17,2 | 34 | 0,05 | 17,2 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| Procesos productivos- Industrias textiles, de la piel y el cuero | 34 | 0,05 | 27,0 | 1 | 0,00 | 30,0 | 33 | 0,05 | 26,9 |
| Diagnóstico clínico y radioterapia | 33 | 0,05 | 49,2 | 8 | 0,01 | 55,4 | 25 | 0,04 | 47,2 |
| Auditoría | 32 | 0,05 | 35,4 | 13 | 0,02 | 32,1 | 19 | 0,03 | 37,7 |



| | | | | | | | | | |
|---|----|------|------|----|------|------|----|------|-------|
| económico financiera | | | | | | | | | |
| Turismo- servicios especializados | 32 | 0,05 | 42,8 | 11 | 0,02 | 56,5 | 21 | 0,03 | 35,5 |
| Bibliotecas, Archivos y Documentación | 31 | 0,05 | 60,8 | 14 | 0,02 | 47,5 | 17 | 0,03 | 71,7 |
| Gestión de empresas de Ec. Social | 31 | 0,05 | 59,7 | 9 | 0,01 | 75,4 | 22 | 0,03 | 53,2 |
| Gestión de la formación | 30 | 0,05 | 20,3 | 19 | 0,03 | 21,4 | 11 | 0,02 | 18,5 |
| Gestión de obra | 30 | 0,05 | 23,8 | 26 | 0,04 | 23,4 | 4 | 0,01 | 26,5 |
| Instalaciones de viviendas y edificios | 30 | 0,05 | 61,5 | 26 | 0,04 | 60,6 | 4 | 0,01 | 67,5 |
| Merchandising | 30 | 0,05 | 35,0 | 6 | 0,01 | 51,5 | 24 | 0,04 | 30,9 |
| Análisis y Control de Costes | 29 | 0,04 | 55,5 | 11 | 0,02 | 66,4 | 18 | 0,03 | 48,8 |
| Habilitación y especialización en docencia | 29 | 0,04 | 27,9 | 7 | 0,01 | 24,3 | 22 | 0,03 | 29,0 |
| Mantenimiento de Edificios y Otro Equipamiento Urbano | 28 | 0,04 | 48,1 | 24 | 0,04 | 31,8 | 4 | 0,01 | 146,3 |
| Producción y realización de audiovisuales, radio y espectáculos | 28 | 0,04 | 21,9 | 18 | 0,03 | 14,7 | 10 | 0,02 | 34,8 |
| Conocimiento y promoción de productos para farmacias | 28 | 0,04 | 20,2 | 17 | 0,03 | 16,9 | 11 | 0,02 | 25,3 |
| Interiorismo y decoración | 25 | 0,04 | 62,0 | 10 | 0,02 | 51,8 | 15 | 0,02 | 68,9 |
| Procesos productivos- Artesanía | 25 | 0,04 | 29,3 | 5 | 0,01 | 76,8 | 20 | 0,03 | 17,4 |
| Inversiones- banca | 22 | 0,03 | 34,6 | 13 | 0,02 | 31,2 | 9 | 0,01 | 39,6 |
| Montaje e instalación de frío industrial | 20 | 0,03 | 15,9 | 17 | 0,03 | 17,2 | 3 | 0,00 | 8,0 |
| Procesos productivos- Industrias manufactureras diversas | 19 | 0,03 | 14,1 | 12 | 0,02 | 17,3 | 7 | 0,01 | 8,6 |
| Laboratorio clínico | 18 | 0,03 | 45,3 | 5 | 0,01 | 14,4 | 13 | 0,02 | 57,2 |
| Telemarketing / Marketing Telefónico | 14 | 0,02 | 34,7 | 3 | 0,00 | 39,7 | 11 | 0,02 | 33,4 |
| Servicios de Juegos de Azar | 12 | 0,02 | 55,0 | 4 | 0,01 | 55,0 | 8 | 0,01 | 55,0 |
| Procesos productivos- Pesca y acuicultura | 12 | 0,02 | 71,9 | 11 | 0,02 | 71,2 | 1 | 0,00 | 80,0 |



| | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------------|-------------|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| Gestión hospitalaria | 10 | 0,02 | 52,3 | 5 | 0,01 | 14,4 | 5 | 0,01 | 90,2 |
| Gestión inmobiliaria | 10 | 0,02 | 62,5 | 5 | 0,01 | 75,4 | 5 | 0,01 | 49,6 |
| Procesos productivos-Industrias químicas | 8 | 0,01 | 41,6 | 5 | 0,01 | 57,8 | 3 | 0,00 | 14,7 |
| Calderería industrial | 7 | 0,01 | 30,0 | 6 | 0,01 | 24,7 | 1 | 0,00 | 62,0 |
| Hostelería-Atención en pisos | 7 | 0,01 | 56,6 | 2 | 0,00 | 77,5 | 5 | 0,01 | 48,2 |
| Montaje, instalación de equipos de uso no industrial | 7 | 0,01 | 79,3 | 7 | 0,01 | 79,3 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| Procesos productivos-Industrias de la madera y el corcho | 6 | 0,01 | 43,3 | 5 | 0,01 | 36,0 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| Producción ganadera | 6 | 0,01 | 37,3 | 3 | 0,00 | 16,0 | 3 | 0,00 | 58,7 |
| Automatismos industriales | 4 | 0,01 | 31,3 | 3 | 0,00 | 36,7 | 1 | 0,00 | 15,0 |
| Estudios de mercado | 4 | 0,01 | 56,5 | 2 | 0,00 | 33,0 | 2 | 0,00 | 80,0 |
| Explotación forestal | 4 | 0,01 | 60,0 | 3 | 0,00 | 53,3 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| Hostelería-Recepción | 4 | 0,01 | 80,0 | 1 | 0,00 | 80,0 | 3 | 0,00 | 80,0 |
| Redacción/Guion/locución-Información y manifestaciones artísticas | 4 | 0,01 | 7,0 | 1 | 0,00 | 8,0 | 3 | 0,00 | 6,7 |
| Auditoría informática | 1 | 0,00 | 80,0 | 1 | 0,00 | 80,0 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| Total | 65.913 | 100,0 | 27,1 | 38.368 | 58,2 | 26,1 | 27.545 | 41,8 | 28,5 |

Anexo 8

Formación de demanda Participantes formados según contenidos formativos para el ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015).

CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 8

Formación de demanda Participantes formados según contenidos formativos para el ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Familia / Área profesional | | Total | | | Hombre | | | Mujer | | |
|--|---|------------------------|-------|----------------|------------------------|-------|----------------|------------------------|------|----------------|
| | | Participantes formados | % | Duración media | Participantes formados | % | Duración media | Participantes formados | % | Duración media |
| Seguridad y medio ambiente | Gestión ambiental | 820 | 1,24 | 27,7 | 563 | 0,85 | 28,8 | 257 | 0,39 | 25,3 |
| | Seguridad y prevención | 14.387 | 21,83 | 23,4 | 11.374 | 17,26 | 21,6 | 3.013 | 4,57 | 29,9 |
| | | 15.207 | 23,07 | 23,6 | 11.937 | 18,11 | 22,0 | 3.270 | 4,96 | 29,6 |
| Administración y gestión | Administración y auditoría | 7.810 | 11,85 | 26,9 | 4.078 | 6,19 | 25,6 | 3.732 | 5,66 | 28,4 |
| | Finanzas y seguros | 2.215 | 3,36 | 26,7 | 1.086 | 1,65 | 27,2 | 1.129 | 1,71 | 26,1 |
| | Gestión de la información y comunicación | 583 | 0,88 | 22,0 | 318 | 0,48 | 19,1 | 265 | 0,40 | 25,5 |
| | | 10.608 | 16,09 | 26,6 | 5.482 | 8,32 | 25,5 | 5.126 | 7,78 | 27,7 |
| Comercio y marketing | Compraventa | 6.621 | 10,05 | 17,2 | 2.762 | 4,19 | 16,8 | 3.859 | 5,85 | 17,5 |
| | Logística comercial y gestión del transporte | 1.677 | 2,54 | 23,2 | 1.417 | 2,15 | 23,7 | 260 | 0,39 | 20,2 |
| | Marketing y relaciones públicas | 1.041 | 1,58 | 35,0 | 392 | 0,59 | 34,8 | 649 | 0,98 | 35,2 |
| | | 9.339 | 14,17 | 20,2 | 4.571 | 6,93 | 20,5 | 4.768 | 7,23 | 20,0 |
| Formación complementaria | Aspectos medioambientales | 15 | 0,02 | 16,9 | 13 | 0,02 | 18,5 | 2 | 0,00 | 7,0 |
| | Competencias clave | 2.865 | 4,35 | 39,5 | 1.356 | 2,06 | 36,6 | 1.509 | 2,29 | 42,2 |
| | Lenguas extranjeras | 3.678 | 5,58 | 32,4 | 2.127 | 3,23 | 31,3 | 1.551 | 2,35 | 33,8 |
| | Lenguas y dialectos españoles | 6 | 0,01 | 71,8 | 5 | 0,01 | 70,2 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| | | 6.564 | 9,96 | 35,5 | 3.501 | 5,31 | 33,4 | 3.063 | 4,65 | 37,9 |
| Servicios socioculturales y a la comunidad | Actividades culturales y recreativas | 125 | 0,19 | 49,3 | 47 | 0,07 | 48,8 | 78 | 0,12 | 49,5 |
| | Atención social | 2.936 | 4,45 | 26,0 | 1.346 | 2,04 | 22,1 | 1.590 | 2,41 | 29,2 |
| | Formación y educación | 1.764 | 2,68 | 16,9 | 546 | 0,83 | 16,8 | 1.218 | 1,85 | 16,9 |
| | Servicios al consumidor | 189 | 0,29 | 32,5 | 42 | 0,06 | 41,2 | 147 | 0,22 | 30,0 |
| | | 5.014 | 7,61 | 23,6 | 1.981 | 3,01 | 21,7 | 3.033 | 4,60 | 24,8 |
| Industrias alimentarias | Alimentos diversos | 3.826 | 5,80 | 27,2 | 1.443 | 2,19 | 28,8 | 2.383 | 3,62 | 26,3 |
| | Bebidas | 14 | 0,02 | 16,3 | 8 | 0,01 | 18,8 | 6 | 0,01 | 13,0 |
| | Cárnicas | 419 | 0,64 | 16,8 | 111 | 0,17 | 21,4 | 308 | 0,47 | 15,1 |
| | Lácteos | 51 | 0,08 | 26,1 | 32 | 0,05 | 30,3 | 19 | 0,03 | 19,1 |
| | Panadería, pastelería, confitería y molinería | 238 | 0,36 | 39,2 | 77 | 0,12 | 76,1 | 161 | 0,24 | 21,6 |
| | Productos de la pesca | 110 | 0,17 | 9,2 | 22 | 0,03 | 13,5 | 88 | 0,13 | 8,1 |
| | | 4.658 | 7,07 | 26,4 | 1.693 | 2,57 | 30,2 | 2.965 | 4,50 | 24,3 |
| Informática y comunicaciones | Comunicaciones | 275 | 0,42 | 12,4 | 122 | 0,19 | 15,3 | 153 | 0,23 | 10,0 |
| | Desarrollo | 56 | 0,08 | 25,4 | 30 | 0,05 | 21,1 | 26 | 0,04 | 30,4 |
| | Sistemas y telemática | 4.269 | 6,48 | 38,8 | 2.230 | 3,38 | 40,1 | 2.039 | 3,09 | 37,3 |
| | | 4.600 | 6,98 | 37,1 | 2.382 | 3,61 | 38,6 | 2.218 | 3,37 | 35,4 |
| Transporte y mantenimiento | Aeronáutica | 8 | 0,01 | 16,8 | 6 | 0,01 | 18,7 | 2 | 0,00 | 11,0 |



| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|
| de vehículos | Carrocería de vehículos | 4 | 0,01 | 8,3 | 4 | 0,01 | 8,3 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | Conducción de vehículos por carretera | 1.587 | 2,41 | 40,5 | 1.487 | 2,26 | 40,7 | 100 | 0,15 | 36,5 |
| | Electromecánica de vehículos | 437 | 0,66 | 19,2 | 427 | 0,65 | 19,1 | 10 | 0,02 | 22,8 |
| | Ferrocarril y cable | 132 | 0,20 | 25,2 | 129 | 0,20 | 25,2 | 3 | 0,00 | 24,0 |
| | Náutica | 38 | 0,06 | 58,4 | 36 | 0,05 | 59,7 | 2 | 0,00 | 35,0 |
| | | 2.206 | 3,35 | 35,5 | 2.089 | 3,17 | 35,6 | 117 | 0,18 | 34,5 |
| Sanidad | Atención sanitaria | 1.167 | 1,77 | 35,2 | 307 | 0,47 | 19,6 | 860 | 1,30 | 40,8 |
| | Servicios y productos sanitarios | 302 | 0,46 | 43,9 | 73 | 0,11 | 39,3 | 229 | 0,35 | 45,3 |
| | Soporte y ayuda al diagnóstico | 18 | 0,03 | 45,3 | 5 | 0,01 | 14,4 | 13 | 0,02 | 57,2 |
| | | 1.487 | 2,26 | 37,1 | 385 | 0,58 | 23,2 | 1.102 | 1,67 | 41,9 |
| Edificación y obra civil | Albañilería y acabados | 45 | 0,07 | 47,2 | 28 | 0,04 | 34,0 | 17 | 0,03 | 69,0 |
| | Colocación y montaje | 2 | 0,00 | 60,0 | 1 | 0,00 | 60,0 | 1 | 0,00 | 60,0 |
| | Estructuras | 41 | 0,06 | 21,5 | 39 | 0,06 | 18,5 | 2 | 0,00 | 80,0 |
| | Maquinaria de construcción | 751 | 1,14 | 19,5 | 740 | 1,12 | 19,1 | 11 | 0,02 | 48,6 |
| | Proyectos y seguimiento de obras | 205 | 0,31 | 28,2 | 173 | 0,26 | 26,6 | 32 | 0,05 | 36,7 |
| | | 1.044 | 1,58 | 22,6 | 981 | 1,49 | 20,8 | 63 | 0,10 | 49,2 |
| Hostelería y turismo | Alojamiento | 25 | 0,04 | 63,3 | 7 | 0,01 | 48,7 | 18 | 0,03 | 68,9 |
| | Juegos de azar | 12 | 0,02 | 55,0 | 4 | 0,01 | 55,0 | 8 | 0,01 | 55,0 |
| | Restauración | 792 | 1,20 | 39,6 | 304 | 0,46 | 38,7 | 488 | 0,74 | 40,2 |
| | Turismo | 170 | 0,26 | 14,5 | 25 | 0,04 | 29,4 | 145 | 0,22 | 12,0 |
| | | 999 | 1,52 | 36,1 | 340 | 0,52 | 38,4 | 659 | 1,00 | 35,0 |
| Instalación y mantenimiento | Frío y climatización | 31 | 0,05 | 24,5 | 27 | 0,04 | 26,1 | 4 | 0,01 | 13,5 |
| | Maquinaria y equipo industrial | 35 | 0,05 | 15,6 | 33 | 0,05 | 16,1 | 2 | 0,00 | 8,0 |
| | Montaje y mantenimiento de instalaciones | 886 | 1,34 | 29,1 | 840 | 1,27 | 28,6 | 46 | 0,07 | 38,7 |
| | | 952 | 1,44 | 28,5 | 900 | 1,37 | 28,1 | 52 | 0,08 | 35,5 |
| Fabricación mecánica | Construcciones metálicas | 228 | 0,35 | 32,7 | 220 | 0,33 | 32,4 | 8 | 0,01 | 39,3 |
| | Fundición | 80 | 0,12 | 29,3 | 75 | 0,11 | 29,5 | 5 | 0,01 | 24,8 |
| | Operaciones mecánicas | 261 | 0,40 | 23,1 | 226 | 0,34 | 24,1 | 35 | 0,05 | 16,3 |
| | Producción mecánica | 169 | 0,26 | 49,2 | 140 | 0,21 | 50,9 | 29 | 0,04 | 40,9 |
| | | 738 | 1,12 | 32,7 | 661 | 1,00 | 33,2 | 77 | 0,12 | 28,5 |
| Electricidad y electrónica | Equipos electrónicos | 2 | 0,00 | 25,0 | 2 | 0,00 | 25,0 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | Instalaciones eléctricas | 496 | 0,75 | 17,5 | 484 | 0,73 | 17,3 | 12 | 0,02 | 26,0 |
| | | 498 | 0,76 | 17,5 | 486 | 0,74 | 17,3 | 12 | 0,02 | 26,0 |
| Imagen personal | Estética | 206 | 0,31 | 37,6 | 7 | 0,01 | 48,0 | 199 | 0,30 | 37,3 |
| | Peluquería | 283 | 0,43 | 19,1 | 20 | 0,03 | 16,2 | 263 | 0,40 | 19,4 |
| | | 489 | 0,74 | 26,9 | 27 | 0,04 | 24,4 | 462 | 0,70 | 27,1 |
| Energía y agua | Agua | 232 | 0,35 | 13,8 | 211 | 0,32 | 11,3 | 21 | 0,03 | 39,3 |
| | Energía eléctrica | 177 | 0,27 | 30,9 | 172 | 0,26 | 31,1 | 5 | 0,01 | 25,0 |
| | Energías renovables | 13 | 0,02 | 124,5 | 10 | 0,02 | 111,9 | 3 | 0,00 | 166,7 |
| | Gas | 30 | 0,05 | 26,1 | 30 | 0,05 | 26,1 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | | 452 | 0,69 | 24,5 | 423 | 0,64 | 22,8 | 29 | 0,04 | 50,0 |
| Agraria | Agricultura | 210 | 0,32 | 22,8 | 46 | 0,07 | 48,3 | 164 | 0,25 | 15,6 |
| | Forestal | 5 | 0,01 | 49,6 | 4 | 0,01 | 42,0 | 1 | 0,00 | 80,0 |



| | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|---------------|--------------|-------------|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| | Ganadería | 6 | 0,01 | 37,3 | 3 | 0,00 | 16,0 | 3 | 0,00 | 58,7 |
| | Jardinería | 65 | 0,10 | 27,0 | 30 | 0,05 | 32,6 | 35 | 0,05 | 22,2 |
| | | 286 | 0,43 | 24,5 | 83 | 0,13 | 41,1 | 203 | 0,31 | 17,7 |
| Artes gráficas | Actividades y técnicas gráficas artísticas | 2 | 0,00 | 60,0 | 0 | 0,00 | 0,0 | 2 | 0,00 | 60,0 |
| | Diseño gráfico y multimedia | 131 | 0,20 | 54,7 | 60 | 0,09 | 56,4 | 71 | 0,11 | 53,3 |
| | Edición | 38 | 0,06 | 36,3 | 19 | 0,03 | 26,2 | 19 | 0,03 | 46,5 |
| | Impresión | 1 | 0,00 | 80,0 | 0 | 0,00 | 0,0 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| | Preimpresión | 23 | 0,03 | 33,6 | 15 | 0,02 | 19,5 | 8 | 0,01 | 60,0 |
| | Transformación y conversión en industrias gráficas | 1 | 0,00 | 0,0 | 1 | 0,00 | 40,0 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | | | 196 | 0,30 | 48,8 | 95 | 0,14 | 44,4 | 101 | 0,15 |
| Industrias extractivas | Minería | 187 | 0,28 | 33,3 | 183 | 0,28 | 33,2 | 4 | 0,01 | 38,5 |
| | | 187 | 0,28 | 33,3 | 183 | 0,28 | 33,2 | 4 | 0,01 | 38,5 |
| Actividades físicas y deportivas | Actividades físico deportivas recreativas | 100 | 0,15 | 22,9 | 34 | 0,05 | 20,4 | 66 | 0,10 | 24,2 |
| | Prevención y recuperación | 7 | 0,01 | 21,1 | 6 | 0,01 | 22,0 | 1 | 0,00 | 16,0 |
| | | 107 | 0,16 | 22,8 | 40 | 0,06 | 20,6 | 67 | 0,10 | 24,1 |
| Textil, confección y piel | Confección en textil y piel | 92 | 0,14 | 21,0 | 19 | 0,03 | 27,7 | 73 | 0,11 | 19,2 |
| | Producción de hilos y tejidos | 1 | 0,00 | 6,0 | 0 | 0,00 | 0,0 | 1 | 0,00 | 6,0 |
| | | 93 | 0,14 | 20,8 | 19 | 0,03 | 27,7 | 74 | 0,11 | 19,0 |
| Química | Análisis y control | 37 | 0,06 | 21,0 | 21 | 0,03 | 21,7 | 16 | 0,02 | 20,1 |
| | Proceso químico | 38 | 0,06 | 19,9 | 28 | 0,04 | 18,9 | 10 | 0,02 | 23,0 |
| | Transformación de polímeros | 15 | 0,02 | 41,1 | 10 | 0,02 | 47,9 | 5 | 0,01 | 27,4 |
| | | 90 | 0,14 | 23,9 | 59 | 0,09 | 24,8 | 31 | 0,05 | 22,2 |
| Imagen y sonido | Producción audiovisual | 60 | 0,09 | 21,8 | 27 | 0,04 | 18,0 | 33 | 0,05 | 25,0 |
| | Producciones fotográficas | 18 | 0,03 | 42,3 | 6 | 0,01 | 46,2 | 12 | 0,02 | 40,3 |
| | | 78 | 0,12 | 26,6 | 33 | 0,05 | 23,1 | 45 | 0,07 | 29,1 |
| Marítimo-pesquera | Acuicultura | 12 | 0,02 | 80,0 | 11 | 0,02 | 80,0 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| | Pesca y navegación | 1 | 0,00 | 23,0 | 1 | 0,00 | 23,0 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | | 13 | 0,02 | 75,6 | 12 | 0,02 | 75,3 | 1 | 0,00 | 80,0 |
| Madera, mueble y corcho | Producción carpintería y mueble | 6 | 0,01 | 33,3 | 4 | 0,01 | 25,0 | 2 | 0,00 | 50,0 |
| | Transformación madera y corcho | 1 | 0,00 | 80,0 | 1 | 0,00 | 80,0 | 0 | 0,00 | 0,0 |
| | | 7 | 0,01 | 40,0 | 5 | 0,01 | 36,0 | 2 | 0,00 | 50,0 |
| Vidrio y cerámica | Fabricación cerámica | 1 | 0,00 | 12,0 | 0 | 0,00 | 0,0 | 1 | 0,00 | 12,0 |
| | | 1 | 0,00 | 12,0 | 0 | 0,00 | 0,0 | 1 | 0,00 | 12,0 |
| Total | | 65.913 | 100,0 | 27,1 | 38.368 | 58,2 | 26,1 | 27.545 | 41,8 | 28,5 |

Anexo 9

Formación de demanda Participantes formados según contenidos formativos para el ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE.





Anexo 9

Formación de demanda Participantes formados según contenidos formativos para el ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE.

| Sector | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|---------------------|--------------|------------------|--------------|----------------|
| Agricultura | 0,7 | 22.750 | 1,3 | 51,5 |
| Industria | 23,7 | 383.135 | 21,5 | 24,6 |
| Construcción | 7,5 | 160.524 | 9,0 | 32,4 |
| Comercio | 19,7 | 327.355 | 18,3 | 25,2 |
| Hostelería | 7,1 | 178.646 | 10,0 | 38,3 |
| Otros servicios (*) | 41,4 | 712.606 | 39,9 | 26,1 |
| Total | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 | 27,1 |
| Agricultura | 0,6 | 19.847 | 1,1 | 50,8 |
| Industria | 19,7 | 305.463 | 17,1 | 23,5 |
| Construcción | 6,6 | 127.695 | 7,2 | 29,3 |
| Comercio | 8,6 | 155.505 | 8,7 | 27,4 |
| Hostelería | 2,8 | 67.815 | 3,8 | 37,1 |
| Otros servicios (*) | 19,9 | 323.638 | 18,1 | 24,6 |
| Total | 58,2 | 999.963 | 56,0 | 26,1 |
| Agricultura | 0,1 | 2.903 | 0,2 | 56,9 |
| Industria | 4,0 | 77.672 | 4,4 | 29,6 |
| Construcción | 0,9 | 32.829 | 1,8 | 54,6 |
| Comercio | 11,1 | 171.850 | 9,6 | 23,5 |
| Hostelería | 4,3 | 110.831 | 6,2 | 39,1 |
| Otros servicios (*) | 21,4 | 388.968 | 21,8 | 27,6 |
| Total | 41,8 | 785.053 | 44,0 | 28,5 |

Anexo 10

Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (afiliación): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 10

Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (afiliación): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Género | Grupo de cotización a la Seguridad Social | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|--------|--|------------------------|---------------|------------------|------------------|----------------|
| Total | 1 - Ingenieros y Licenciados | 5.829 | 8,8 | 165.339 | 9,3 | 28,4 |
| | 2 - Ingenieros técnicos, Peritos y Ayudantes titulados | 5.459 | 8,3 | 146.696 | 8,2 | 26,9 |
| | 3 - Jefes administrativos y de taller | 4.958 | 7,5 | 112.222 | 6,3 | 22,6 |
| | 4 - Ayudantes no titulados | 3.581 | 5,4 | 75.827 | 4,2 | 21,2 |
| | 5 - Oficiales administrativos | 11.132 | 16,9 | 223.550 | 12,5 | 20,1 |
| | 6 - Subalternos | 2.573 | 3,9 | 71.007 | 4,0 | 27,6 |
| | 7 - Auxiliares administrativos | 6.635 | 10,1 | 230.332 | 12,9 | 34,7 |
| | 8 - Oficiales de primera y segunda | 14.381 | 21,8 | 413.907 | 23,2 | 28,8 |
| | 9 - Oficiales de tercera y especialistas | 7.785 | 11,8 | 239.196 | 13,4 | 30,7 |
| | 10 - Trabajadores mayores de 18 años no cualificados | 3.556 | 5,4 | 105.815 | 5,9 | 29,8 |
| | 11 - Trabajadores menores de dieciocho años | 24 | 0,0 | 1.125 | 0,1 | 46,9 |
| | Total | | 65.913 | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 |
| Hombre | 1 - Ingenieros y Licenciados | 3.398 | 5,2 | 98.639 | 5,5 | 29,0 |
| | 2 - Ingenieros técnicos, Peritos y Ayudantes titulados | 3.023 | 4,6 | 82.621 | 4,6 | 27,3 |
| | 3 - Jefes administrativos y de taller | 3.231 | 4,9 | 72.811 | 4,1 | 22,5 |
| | 4 - Ayudantes no titulados | 2.208 | 3,3 | 44.347 | 2,5 | 20,1 |
| | 5 - Oficiales administrativos | 4.644 | 7,0 | 93.182 | 5,2 | 20,1 |
| | 6 - Subalternos | 1.602 | 2,4 | 39.229 | 2,2 | 24,5 |
| | 7 - Auxiliares administrativos | 1.587 | 2,4 | 61.012 | 3,4 | 38,4 |
| | 8 - Oficiales de primera y segunda | 11.514 | 17,5 | 310.072 | 17,4 | 26,9 |
| | 9 - Oficiales de tercera y especialistas | 5.502 | 8,3 | 150.533 | 8,4 | 27,4 |
| | 10 - Trabajadores mayores de 18 años no cualificados | 1.645 | 2,5 | 46.906 | 2,6 | 28,5 |
| | 11 - Trabajadores menores de dieciocho años | 14 | 0,0 | 611 | 0,0 | 43,6 |
| | Total | | 38.368 | 58,2 | 999.963 | 56,0 |
| Mujer | 1 - Ingenieros y Licenciados | 2.431 | 3,7 | 66.700 | 3,7 | 27,4 |
| | 2 - Ingenieros técnicos, Peritos y Ayudantes titulados | 2.436 | 3,7 | 64.075 | 3,6 | 26,3 |
| | 3 - Jefes administrativos y de taller | 1.727 | 2,6 | 39.411 | 2,2 | 22,8 |
| | 4 - Ayudantes no titulados | 1.373 | 2,1 | 31.480 | 1,8 | 22,9 |
| | 5 - Oficiales administrativos | 6.488 | 9,8 | 130.368 | 7,3 | 20,1 |
| | 6 - Subalternos | 971 | 1,5 | 31.778 | 1,8 | 32,7 |
| | 7 - Auxiliares administrativos | 5.048 | 7,7 | 169.320 | 9,5 | 33,5 |
| | 8 - Oficiales de primera y segunda | 2.867 | 4,3 | 103.835 | 5,8 | 36,2 |
| | 9 - Oficiales de tercera y especialistas | 2.283 | 3,5 | 88.663 | 5,0 | 38,8 |
| | 10 - Trabajadores mayores de 18 años no cualificados | 1.911 | 2,9 | 58.909 | 3,3 | 30,8 |
| | 11 - Trabajadores menores de dieciocho años | 10 | 0,0 | 514 | 0,0 | 51,4 |
| | Total | | 27.545 | 41,8 | 785.053 | 44,0 |

Anexo 11

Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (género y tamaño de empresa): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 11

Formación de demanda. Perfil de los participantes formados (género y tamaño de empresa): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Género | Tamaño de la empresa | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|---------------|----------------------|------------------------|--------------|------------------|--------------|----------------|
| Total | De 1 a 5 | 9.506 | 14,4 | 479.916 | 26,9 | 50,5 |
| | De 6 a 9 | 3.056 | 4,6 | 130.806 | 7,3 | 42,8 |
| | De 10 a 49 | 11.904 | 18,1 | 391.641 | 21,9 | 32,9 |
| | De 50 a 99 | 5.607 | 8,5 | 137.913 | 7,7 | 24,6 |
| | De 100 a 249 | 5.950 | 9,0 | 147.135 | 8,2 | 24,7 |
| | De 250 a 499 | 3.671 | 5,6 | 72.531 | 4,1 | 19,8 |
| | De 500 a 999 | 4.878 | 7,4 | 83.962 | 4,7 | 17,2 |
| | De 1.000 a 4.999 | 9.037 | 13,7 | 165.775 | 9,3 | 18,3 |
| | Más de 4.999 | 12.304 | 18,7 | 175.337 | 9,8 | 14,3 |
| | Total | 65.913 | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 | 27,1 |
| Hombre | De 1 a 5 | 4.302 | 6,5 | 211.487 | 11,8 | 49,2 |
| | De 6 a 9 | 1.690 | 2,6 | 69.089 | 3,9 | 40,9 |
| | De 10 a 49 | 7.684 | 11,7 | 245.931 | 13,8 | 32,0 |
| | De 50 a 99 | 3.650 | 5,5 | 91.282 | 5,1 | 25,0 |
| | De 100 a 249 | 3.911 | 5,9 | 91.471 | 5,1 | 23,4 |
| | De 250 a 499 | 2.490 | 3,8 | 44.300 | 2,5 | 17,8 |
| | De 500 a 999 | 3.503 | 5,3 | 58.841 | 3,3 | 16,8 |
| | De 1.000 a 4.999 | 5.388 | 8,2 | 101.921 | 5,7 | 18,9 |
| | Más de 4.999 | 5.750 | 8,7 | 85.641 | 4,8 | 14,9 |
| | Total | 38.368 | 58,2 | 999.963 | 56,0 | 26,1 |
| Mujer | De 1 a 5 | 5.204 | 7,9 | 268.429 | 15,0 | 51,6 |
| | De 6 a 9 | 1.366 | 2,1 | 61.717 | 3,5 | 45,2 |
| | De 10 a 49 | 4.220 | 6,4 | 145.710 | 8,2 | 34,5 |
| | De 50 a 99 | 1.957 | 3,0 | 46.631 | 2,6 | 23,8 |
| | De 100 a 249 | 2.039 | 3,1 | 55.664 | 3,1 | 27,3 |
| | De 250 a 499 | 1.181 | 1,8 | 28.231 | 1,6 | 23,9 |
| | De 500 a 999 | 1.375 | 2,1 | 25.121 | 1,4 | 18,3 |
| | De 1.000 a 4.999 | 3.649 | 5,5 | 63.854 | 3,6 | 17,5 |
| | Más de 4.999 | 6.554 | 9,9 | 89.696 | 5,0 | 13,7 |
| | Total | 27.545 | 41,8 | 785.053 | 44,0 | 28,5 |

Anexo 12

Empresas formadoras según sector de actividad (CNAE) Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE





Anexo 12

Empresas formadoras según sector de actividad (CNAE) Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Sector (CNAE) | | Total | De 1 a 5 | De 6 a 9 | De 10 a 49 | De 50 a 99 | De 100 a 249 | De 250 a 499 | De 500 a 999 | De 1.000 a 4.999 | Más de 4.999 | Otras situaciones |
|---------------------|--------|--------|----------|----------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|------------------|--------------|-------------------|
| Agricultura | Abs. | 243 | 165 | 39 | 38 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 67,9 | 16,0 | 15,6 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Industria | Abs. | 1.147 | 497 | 183 | 353 | 60 | 31 | 11 | 7 | 4 | 1 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 43,3 | 16,0 | 30,8 | 5,2 | 2,7 | 1,0 | 0,6 | 0,3 | 0,1 | 0,0 |
| Construcción | Abs. | 923 | 601 | 125 | 159 | 17 | 17 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 65,1 | 13,5 | 17,2 | 1,8 | 1,8 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Comercio | Abs. | 2.688 | 2.038 | 285 | 319 | 29 | 12 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| | % fila | 100,0 | 75,8 | 10,6 | 11,9 | 1,1 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,0 |
| Hostelería | Abs. | 2.619 | 2.032 | 324 | 246 | 9 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 77,6 | 12,4 | 9,4 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Otros servicios (*) | Abs. | 4.396 | 3.165 | 438 | 637 | 89 | 47 | 9 | 7 | 3 | 0 | 1 |
| | % fila | 100,0 | 72,0 | 10,0 | 14,5 | 2,0 | 1,1 | 0,2 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Total | Abs. | 12.016 | 8.498 | 1.394 | 1.752 | 204 | 114 | 25 | 15 | 9 | 3 | 2 |
| | % fila | 100,0 | 70,7 | 11,6 | 14,6 | 1,7 | 0,9 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |

(*) Otros servicios incluyen sectores como Sanidad, Educación, Intermediación financiera, Transporte, Comunicaciones.

Anexo 13

Empresas formadoras según CCAA y provincia de la actividad principal de la empresa. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 13

Empresas formadoras según CCAA y provincia de la actividad principal de la empresa. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Comunidad Autónoma / Provincia de la actividad principal de la empresa | | Total | De 1 a 5 | De 6 a 9 | De 10 a 49 | De 50 a 99 | De 100 a 249 | De 250 a 499 | De 500 a 999 | De 1.000 a 4.999 | Más de 4.999 | Otras situaciones | |
|--|----------|--------|----------|----------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|------------------|--------------|-------------------|-----|
| Andalucía | Abs. | 91.026 | 63.539 | 11.250 | 13.619 | 1.468 | 737 | 252 | 88 | 49 | 3 | 21 | |
| | % fila | 100,0 | 69,8 | 12,4 | 15,0 | 1,6 | 0,8 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Aragón | Abs. | 12.868 | 7.945 | 1.690 | 2.609 | 394 | 155 | 41 | 19 | 13 | 1 | 1 | |
| | % fila | 100,0 | 61,7 | 13,1 | 20,3 | 3,1 | 1,2 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Asturias, Principado de | Asturias | Abs. | 12.016 | 8.498 | 1.394 | 1.752 | 204 | 114 | 25 | 15 | 9 | 3 | 2 |
| | | % fila | 100,0 | 70,7 | 11,6 | 14,6 | 1,7 | 0,9 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| | | Abs. | 12.016 | 8.498 | 1.394 | 1.752 | 204 | 114 | 25 | 15 | 9 | 3 | 2 |
| | | % fila | 100,0 | 70,7 | 11,6 | 14,6 | 1,7 | 0,9 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Balears, Illes | Abs. | 13.075 | 8.062 | 1.814 | 2.636 | 340 | 150 | 47 | 13 | 9 | 2 | 2 | |
| | % fila | 100,0 | 61,7 | 13,9 | 20,2 | 2,6 | 1,1 | 0,4 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Canarias | Abs. | 14.915 | 8.743 | 2.141 | 3.144 | 449 | 302 | 89 | 34 | 8 | 1 | 4 | |
| | % fila | 100,0 | 58,6 | 14,4 | 21,1 | 3,0 | 2,0 | 0,6 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Cantabria | Abs. | 6.495 | 4.346 | 782 | 1.120 | 133 | 74 | 27 | 8 | 4 | 0 | 1 | |
| | % fila | 100,0 | 66,9 | 12,0 | 17,2 | 2,0 | 1,1 | 0,4 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Castilla y León | Abs. | 28.095 | 19.391 | 3.413 | 4.462 | 488 | 241 | 60 | 21 | 16 | 1 | 2 | |
| | % fila | 100,0 | 69,0 | 12,1 | 15,9 | 1,7 | 0,9 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | |
| Castilla-La Mancha | Abs. | 21.652 | 15.072 | 2.629 | 3.376 | 348 | 157 | 38 | 18 | 9 | 0 | 5 | |
| | % fila | 100,0 | 69,6 | 12,1 | 15,6 | 1,6 | 0,7 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |



| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Cataluña | Abs. | 65.853 | 37.430 | 8.869 | 14.873 | 2.378 | 1.493 | 431 | 198 | 140 | 18 | 23 |
| | % fila | 100,0 | 56,8 | 13,5 | 22,6 | 3,6 | 2,3 | 0,7 | 0,3 | 0,2 | 0,0 | 0,0 |
| Comunitat Valenciana | Abs. | 50.871 | 33.674 | 6.151 | 8.934 | 1.174 | 655 | 169 | 71 | 33 | 3 | 7 |
| | % fila | 100,0 | 66,2 | 12,1 | 17,6 | 2,3 | 1,3 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Extremadura | Abs. | 12.212 | 8.787 | 1.476 | 1.650 | 189 | 85 | 16 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 72,0 | 12,1 | 13,5 | 1,5 | 0,7 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Galicia | Abs. | 36.311 | 26.171 | 4.060 | 5.100 | 574 | 273 | 86 | 21 | 19 | 3 | 4 |
| | % fila | 100,0 | 72,1 | 11,2 | 14,0 | 1,6 | 0,8 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Madrid, Comunidad de | Abs. | 56.479 | 33.301 | 7.191 | 11.457 | 1.983 | 1.427 | 521 | 280 | 244 | 53 | 22 |
| | % fila | 100,0 | 59,0 | 12,7 | 20,3 | 3,5 | 2,5 | 0,9 | 0,5 | 0,4 | 0,1 | 0,0 |
| Murcia, Región de | Abs. | 17.119 | 11.178 | 2.225 | 3.037 | 373 | 207 | 54 | 25 | 15 | 1 | 4 |
| | % fila | 100,0 | 65,3 | 13,0 | 17,7 | 2,2 | 1,2 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Navarra, Comunidad Foral de | Abs. | 5.581 | 2.972 | 810 | 1.381 | 203 | 149 | 42 | 16 | 8 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 53,3 | 14,5 | 24,7 | 3,6 | 2,7 | 0,8 | 0,3 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| País Vasco | Abs. | 22.336 | 13.144 | 2.863 | 4.999 | 716 | 424 | 108 | 46 | 24 | 2 | 10 |
| | % fila | 100,0 | 58,8 | 12,8 | 22,4 | 3,2 | 1,9 | 0,5 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Rioja, La | Abs. | 3.459 | 2.126 | 457 | 734 | 93 | 35 | 7 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| | % fila | 100,0 | 61,5 | 13,2 | 21,2 | 2,7 | 1,0 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| Ceuta | Abs. | 372 | 208 | 56 | 86 | 14 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 55,9 | 15,1 | 23,1 | 3,8 | 1,3 | 0,5 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 0,0 |
| Melilla | Abs. | 583 | 381 | 88 | 103 | 7 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 65,4 | 15,1 | 17,7 | 1,2 | 0,5 | 0,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Trabajadores del Mar | Abs. | 236 | 167 | 30 | 38 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 70,8 | 12,7 | 16,1 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |



| | | | | | | | | | | | | |
|-----------|--------|---------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|
| Sin datos | Abs. | 36 | 23 | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | % fila | 100,0 | 63,9 | 13,9 | 11,1 | 5,6 | 2,8 | 0,0 | 2,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Total | Abs. | 471.590 | 305.158 | 59.394 | 85.114 | 11.531 | 6.687 | 2.016 | 886 | 603 | 91 | 110 |
| | % fila | 100,0 | 64,7 | 12,6 | 18,0 | 2,4 | 1,4 | 0,4 | 0,2 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |

Anexo 14

Formación de demanda. Perfil demográfico de los participantes formados (nivel de estudios): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 14

Formación de demanda. Perfil demográfico de los participantes formados (nivel de estudios): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| Género | Nivel de estudios | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|---------------|--|------------------------|---------------|------------------|------------------|----------------|
| Total | Sin Estudios | 1.301 | 2,0 | 25.413 | 1,4 | 19,5 |
| | Estudios primarios, EGB o equivalente | 17.734 | 26,9 | 473.470 | 26,5 | 26,7 |
| | FP I o Enseñanza Técnico profesional equiv., Bachillerato Superior, BUP y equiv., FP II o equiv. | 28.213 | 42,8 | 775.205 | 43,4 | 27,5 |
| | Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, Diplomado de otras escuelas universitarias o equiv. | 9.139 | 13,9 | 254.682 | 14,3 | 27,9 |
| | Arquitecto e Ingeniero Superior o Licenciado | 8.975 | 13,6 | 247.202 | 13,8 | 27,5 |
| | Otros | 551 | 0,8 | 9.044 | 0,5 | 16,4 |
| | Total | | 65.913 | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 |
| Hombre | Sin Estudios | 771 | 1,2 | 12.318 | 0,7 | 16,0 |
| | Estudios primarios, EGB o equivalente | 11.424 | 17,3 | 300.794 | 16,9 | 26,3 |
| | FP I o Enseñanza Técnico profesional equiv., Bachillerato Superior, BUP y equiv., FP II o equiv. | 16.682 | 25,3 | 428.563 | 24,0 | 25,7 |
| | Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, Diplomado de otras escuelas universitarias o equiv. | 4.519 | 6,9 | 124.216 | 7,0 | 27,5 |
| | Arquitecto e Ingeniero Superior o Licenciado | 4.560 | 6,9 | 128.124 | 7,2 | 28,1 |
| | Otros | 412 | 0,6 | 5.948 | 0,3 | 14,4 |
| | Total | | 38.368 | 58,2 | 999.963 | 56,0 |
| Mujer | Sin Estudios | 530 | 0,8 | 13.095 | 0,7 | 24,7 |
| | Estudios primarios, EGB o equivalente | 6.310 | 9,6 | 172.676 | 9,7 | 27,4 |
| | FP I o Enseñanza Técnico profesional equiv., Bachillerato Superior, BUP y equiv., FP II o equiv. | 11.531 | 17,5 | 346.642 | 19,4 | 30,1 |
| | Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, Diplomado de otras escuelas universitarias o equiv. | 4.620 | 7,0 | 130.466 | 7,3 | 28,2 |
| | Arquitecto e Ingeniero Superior o Licenciado | 4.415 | 6,7 | 119.078 | 6,7 | 27,0 |
| | Otros | 139 | 0,2 | 3.096 | 0,2 | 22,3 |
| | Total | | 27.545 | 41,8 | 785.053 | 44,0 |

Anexo 15

Formación de demanda. Perfil demográfico de los participantes formados (género y edad): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 15

Formación de demanda. Perfil demográfico de los participantes formados (género y edad): Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE

| Género | Edad | Participantes formados | % | Horas realizadas | % | Duración media |
|---------------|---------------|------------------------|---------------|------------------|------------------|----------------|
| Total | De 16 a 25 | 2.141 | 3,2 | 70.554 | 4,0 | 33,0 |
| | De 26 a 35 | 17.447 | 26,5 | 505.262 | 28,3 | 29,0 |
| | De 36 a 45 | 25.127 | 38,1 | 689.586 | 38,6 | 27,4 |
| | De 46 a 55 | 15.701 | 23,8 | 388.834 | 21,8 | 24,8 |
| | Mayores de 55 | 5.495 | 8,3 | 130.688 | 7,3 | 23,8 |
| | Sin datos | 2 | 0,0 | 92 | 0,0 | 46,0 |
| | Total | | 65.913 | 100,0 | 1.785.016 | 100,0 |
| Hombre | De 16 a 25 | 1.110 | 1,7 | 35.778 | 2,0 | 32,2 |
| | De 26 a 35 | 9.224 | 14,0 | 258.817 | 14,5 | 28,1 |
| | De 36 a 45 | 14.424 | 21,9 | 382.418 | 21,4 | 26,5 |
| | De 46 a 55 | 9.977 | 15,1 | 239.595 | 13,4 | 24,0 |
| | Mayores de 55 | 3.631 | 5,5 | 83.263 | 4,7 | 22,9 |
| | Sin datos | 2 | 0,0 | 92 | 0,0 | 46,0 |
| | Total | | 38.368 | 58,2 | 999.963 | 56,0 |
| Mujer | De 16 a 25 | 1.031 | 1,6 | 34.776 | 1,9 | 33,7 |
| | De 26 a 35 | 8.223 | 12,5 | 246.445 | 13,8 | 30,0 |
| | De 36 a 45 | 10.703 | 16,2 | 307.168 | 17,2 | 28,7 |
| | De 46 a 55 | 5.724 | 8,7 | 149.239 | 8,4 | 26,1 |
| | Mayores de 55 | 1.864 | 2,8 | 47.425 | 2,7 | 25,4 |
| | Total | | 27.545 | 41,8 | 785.053 | 44,0 |

Anexo 16

Formación de demanda. Crédito asignado y crédito dispuesto Asturias y España. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 16: Formación de demanda. Crédito asignado y crédito dispuesto Asturias y España. Ejercicio económico 2014. (Datos a: 31/03/2015). CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE

| Tamaño de la empresa | España | | Asturias | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | Crédito Asignado | Crédito Dispuesto | Crédito Asignado | Crédito Dispuesto |
| De 1 a 5 | 142.399.671,41 | 127.679.712,85 | 3.620.181,48 | 3.292.461,05 |
| De 6 a 9 | 47.827.554,81 | 37.672.866,64 | 1.042.740,72 | 853.780,91 |
| De 10 a 49 | 168.402.828,48 | 120.372.835,61 | 3.569.868,64 | 2.629.526,35 |
| De 50 a 99 | 66.939.119,67 | 47.178.395,06 | 1.363.169,05 | 973.643,03 |
| De 100 a 249 | 89.368.928,00 | 62.515.102,32 | 1.725.220,11 | 1.161.077,62 |
| De 250 a 499 | 52.177.081,59 | 36.966.405,99 | 803.181,29 | 515.547,08 |
| De 500 a 999 | 48.049.593,09 | 33.648.220,53 | 971.454,49 | 716.314,77 |
| De 1.000 a 4.999 | 94.680.793,48 | 67.591.532,59 | 1.668.824,01 | 786.771,76 |
| Más de 4.999 | 92.339.431,52 | 74.592.384,55 | 1.591.676,27 | 812.897,34 |
| Otras situaciones | 4.819,71 | 9.099,83 | 0,00 | 0,00 |
| Total | 802.189.821,76 | 608.226.555,97 | 16.356.316,06 | 11.742.019,91 |

Anexo 17

Formación de demanda. Empresas formadoras, crédito dispuesto, número de participantes formados y horas de formación según tamaño de la empresa. Formación bonificada. CC.AA. del centro de trabajo: Asturias.

Fuente: FTFE





Anexo 17

Formación de demanda. Empresas formadoras, crédito dispuesto, número de participantes formados y horas de formación según tamaño de la empresa. Formación bonificada. CC.AA. del centro de trabajo: Asturias. Fuente: FTFE

| | | De 1 a 9 | De 10 a 49 | De 50 a 249 | Más de 250 | Otras situaciones | Total |
|-------------|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Año | | | | | | | |
| | Empresas Formadoras | 9.892 | 1.752 | 318 | 52 | 2 | 12.016 |
| | Crédito dispuesto | 4.227.820,07 | 2.317.751,73 | 1.964.987,63 | 2.647.704,98 | 0,00 | 11.158.264,41 |
| 2014 | Participantes formados | 12.561 | 11.837 | 11.530 | 23.478 | 0 | 59.406 |
| | Horas de formación | 611.788 | 389.186 | 287.023 | 399.352 | 0 | 1.687.349 |
| | Empresas Formadoras | 9.529 | 1.891 | 353 | 58 | 0 | 11.831 |
| | Crédito dispuesto | 4.146.241,96 | 2.629.526,35 | 2.134.720,65 | 2.831.530,95 | 0,00 | 11.742.019,91 |
| 2013 | Participantes formados | 11.990 | 12.167 | 11.613 | 28.352 | 0 | 64.122 |
| | Horas de formación | 630.130 | 443.267 | 298.864 | 484.550 | 0 | 1.856.811 |
| | Empresas Formadoras | 9.628 | 2.002 | 390 | 60 | 0 | 12.080 |
| | Crédito dispuesto | 4.210.522,01 | 2.811.147,74 | 2.201.760,04 | 3.090.790,35 | 0,00 | 12.314.220,14 |
| 2012 | Participantes formados | 12.212 | 12.441 | 12.580 | 30.544 | 0 | 67.777 |
| | Horas de formación | 656.012 | 465.346 | 317.624 | 522.569 | 0 | 1.961.551 |
| | Empresas Formadoras | 8.476 | 1.885 | 376 | 53 | 1 | 10.791 |
| | Crédito dispuesto | 3.553.827,28 | 2.475.346,51 | 2.207.760,89 | 2.554.732,65 | 0,00 | 10.791.667,33 |
| 2011 | Participantes formados | 10.976 | 11.439 | 11.877 | 15.475 | 0 | 49.767 |
| | Horas de formación | 595.443 | 440.299 | 346.611 | 410.925 | 0 | 1.793.278 |
| | Empresas Formadoras | 7.315 | 1.758 | 373 | 62 | 2 | 9.510 |
| | Crédito dispuesto | 3.015.893,54 | 2.154.319,19 | 1.939.011,40 | 3.259.677,52 | 0,00 | 10.368.901,65 |
| 2010 | Participantes formados | 9.428 | 9.393 | 10.298 | 25.783 | 0 | 54.902 |
| | Horas de formación | 506.121 | 381.923 | 306.533 | 465.025 | 0 | 1.659.602 |
| | Empresas Formadoras | 5.813 | 1.704 | 392 | 67 | 2 | 7.978 |
| | Crédito dispuesto | 2.428.980,19 | 2.057.020,98 | 1.983.987,18 | 3.089.975,45 | 0,00 | 9.559.963,80 |
| 2009 | Participantes formados | 7.559 | 7.890 | 9.041 | 19.038 | 0 | 43.528 |
| | Horas de formación | 439.676 | 379.948 | 343.057 | 501.104 | 0 | 1.663.785 |
| 2008 | Empresas Formadoras | 2.525 | 1.225 | 330 | 66 | 1 | 4.147 |



| | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|------|---------------------|
| | Crédito dispuesto | 998.364,58 | 1.422.903,33 | 1.570.091,88 | 3.220.831,72 | 0,00 | 7.212.191,51 |
| | Participantes formados | 3.347 | 6.041 | 6.560 | 15.897 | 0 | 31.845 |
| | Horas de formación | 177.559 | 251.921 | 237.808 | 433.916 | 0 | 1.101.204 |
| | Empresas Formadoras | 1.766 | 937 | 279 | 51 | 2 | 3.035 |
| | Crédito dispuesto | 720.223,62 | 1.119.118,70 | 1.242.485,16 | 2.499.639,83 | 0,00 | 5.581.467,31 |
| 2007 | Participantes formados | 2.416 | 4.497 | 5.682 | 12.494 | 0 | 25.089 |
| | Horas de formación | 127.058 | 195.897 | 222.742 | 352.835 | 0 | 898.532 |
| | Empresas Formadoras | 1.068 | 656 | 224 | 45 | 0 | 1.993 |
| | Crédito dispuesto | 396.833,30 | 724.384,96 | 959.642,20 | 2.107.136,29 | 0,00 | 4.187.996,75 |
| 2006 | Participantes formados | 1.527 | 3.382 | 4.518 | 9.606 | 0 | 19.033 |
| | Horas de formación | 64.282 | 125.267 | 174.007 | 299.184 | 0 | 662.740 |
| | Empresas Formadoras | 772 | 468 | 152 | 40 | 0 | 1.432 |
| | Crédito dispuesto | 256.189,48 | 508.761,98 | 695.231,41 | 1.458.557,69 | 0,00 | 2.918.740,56 |
| 2005 | Participantes formados | 1.092 | 2.698 | 3.502 | 7.319 | 0 | 14.611 |
| | Horas de formación | 44.392 | 82.522 | 120.076 | 222.657 | 0 | 469.647 |
| | Empresas Formadoras | 224 | 209 | 96 | 31 | 0 | 560 |
| | Crédito dispuesto | 66.326,59 | 223.557,46 | 346.223,80 | 1.241.259,90 | 0,00 | 1.877.367,75 |
| 2004 | Participantes formados | 302 | 1.359 | 1.742 | 5.358 | 0 | 8.761 |
| | Horas de formación | 13.272 | 41.532 | 84.264 | 184.402 | 0 | 323.470 |