

## **CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN COMO FACTOR COMPETITIVO**

### **I.1. LA CUALIFICACIÓN DEL PERSONAL**

#### **I.1.1. Introducción**

Hasta tiempo relativamente reciente, la empresa se enfrentaba a mercados más bien definidos, predecibles e identificables, con unos clientes tipo a los que ofertaba, y satisfacía, con unos productos y servicios concretos. La gerencia concentraba sus esfuerzos en administrar los recursos materiales del negocio.

En la actualidad, sin embargo, la globalización de la economía, con su progresivo proceso de apertura de mercados, ha convertido al entorno empresarial en un medio caracterizado por la alta competitividad. La empresa se abre y gestiona en un mercado global, impredecible y cambiante, donde no existen puntos de referencia estables y el entorno de incertidumbre, en constante innovación, caracteriza la toma de decisiones. Se hace preciso, pues, no sólo asumir los cambios sino, en la medida de lo posible, adelantarse a ellos mediante la flexible y continua adaptación de estructuras, sistemas y procedimientos empresariales.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones permiten superar las barreras espacio-temporales, haciéndolas accesibles a todos, prácticamente al mismo tiempo. Las empresas saben que hoy en día les resulta imprescindible utilizar dichas fuentes para procurar anticipar el futuro, y adquirir así una ventaja competitiva.

Podríamos decir que el entorno actual, y futuro, de la empresa viene definido por las siguientes variables: aceleración progresiva en el ritmo de cambio, globalización de los mercados, transmisión de información y conocimientos a nivel mundial, presión competitiva acrecentada, sofisticación de la demanda, generación de riqueza basada en el conocimiento y elevados niveles de formación académica general.

En este contexto de exigibilidad y extensión de la información, la dirección de la empresa se ha percatado de que los activos materiales, o tangibles, pueden ser copiados de una forma más o menos sencilla y en un tiempo relativamente breve. Por ello, se hace consciente de que son, precisamente, los denominados “activos intangibles” los que pueden diferenciar y posicionar a la empresa en la vanguardia de su sector. Entre estos intangibles, la cualificación profesional de los miembros que componen la plantilla va adquiriendo más peso como factor competitivo.

Todos los análisis al respecto de las organizaciones internacionales (Consejo Europeo, Comisión Europea, Organización Internacional del Trabajo, UNESCO, etc.) coinciden en destacar el papel fundamental que juega el “intangible” cualificación del personal, básicamente debido a tres tipos de razones: macroeconómicas, microeconómicas y sociales.

*“Demasiadas personas no se incorporan al mercado de trabajo o no permanecen en él por falta de cualificaciones o debido a la inadecuación de sus cualificaciones. Mejorar el acceso al empleo para todas las edades y elevar los niveles de productividad y calidad del trabajo requieren aumentar la inversión en capital humano y elaborar y aplicar estrategias nacionales eficaces de formación continua para beneficio de las personas, las empresas, la economía y la sociedad”* (Consejo Europeo, 2005).

- Desde la perspectiva macroeconómica

La Comisión de las Comunidades Europeas considera la formación profesional como una variable estructural de los sistemas económicos, junto con otras como la productividad o la autocalpitalización. Supone un condicionante en alto grado de cualquier estrategia de crecimiento o de progreso, nacional o regional.

Los objetivos del logro de la convergencia real y nominal de la economía española con la Unión Europea exigían, y exigen, un ritmo de crecimiento económico superior al de la media comunitaria, unido a la eliminación, o al menos, a la reducción de algunos de los desequilibrios más importantes que padece nuestra economía.

En este sentido, se considera que las deficiencias formativas de la fuerza de trabajo española, y, por tanto, la escasez de una plantilla con la cualificación ajustada a las necesidades reales del sistema productivo, perjudica de forma notable el logro de los objetivos anteriores al provocar los siguientes efectos:

- ◆ Frena el desarrollo de nuevos proyectos empresariales, con la consiguiente merma del crecimiento económico.

Se ha de tener en cuenta que la progresiva integración económica entre países y la creciente internacionalización en la operativa de las empresas, han convertido a la cualificación de la fuerza de trabajo en un elemento vital para compensar la atracción que ejercen sobre las inversiones empresariales otros países y territorios con los que la economía española no puede competir en materia de costes laborales.

- ◆ Constituye una importante fuente de tensiones salariales.

Para que estas tensiones no se trasladen a los precios, es necesario un crecimiento de la productividad que, a su vez, se ve frenado por una inadecuada formación de la fuerza de trabajo.

- ◆ Obstaculiza la necesaria flexibilidad laboral.

En el contexto socioeconómico actual, apoyado por las pertinentes reformas de la normativa, las relaciones laborales han adoptado nuevas modalidades para dar mayor flexibilización y optimizar la fuerza de trabajo. La movilidad interna, funcional o geográfica, y externa son realidades del mercado laboral que requieren del trabajador la preparación adecuada.

- ◆ Contribuye al aumento del desempleo y con ello al incremento de los gastos de protección, con el consiguiente aumento del déficit.

Entre otros factores, una elevada tasa de desempleo se explica por la reducida demanda de trabajo que genera el sistema productivo, en comparación con la oferta, pero también por la falta de adaptación de la segunda a la primera en el terreno de las cualificaciones profesionales. Una parte de las ofertas de empleo existentes, muy difícil de cuantificar en términos concretos, no se logra cubrir o se cubren de forma que los empresarios valoran como insatisfactoria por este motivo.

- ◆ Genera problemas presupuestarios a través del sistema de protección del desempleo.

Precisamente, uno de los objetivos básicos de la política de empleo desarrollada por España a partir de la crisis de 1991 ha sido el intentar paliar dichos problemas presupuestarios, en un marco de elevado paro y de alto nivel de rotación laboral.

De este modo, una formación profesional, pública y privada, más ajustada a las necesidades reales de nuestro sistema productivo puede realizar una importante contribución al logro de la convergencia real y, al tener una incidencia notable sobre la inflación de costes y sobre el déficit público, al logro de la convergencia nominal.

- Desde el punto de vista microeconómico

La plena consecución del mercado interior europeo y la progresiva desaparición de las barreras a la circulación de personas, servicios, mercancías y capitales han colocado en un primer plano de la actualidad en España el problema de la competitividad empresarial. Hoy, más que nunca, se han de localizar los factores o recursos capaces de proporcionar a las empresas una ventaja competitiva sostenible. Como comentamos, la respuesta se orienta cada vez de forma más clara y consensuada hacia los recursos humanos.

Este enfoque, relativamente reciente, abre nuevos horizontes a las políticas de personal, y convierte a la formación en la empresa en un factor de importante valor estratégico. Bajo este prisma, la sustitución de personal cualificado por descualificado a medida que se automatiza el intercambio de trabajadores a tiempo completo por otros a tiempo parcial, la sustitución del empleo fijo por empleo temporal y la progresiva externalización de actividades, es interpretada, en muchos casos, como el despilfarro de un activo fundamental.

Las empresas con bajo nivel de cualificación en sus recursos humanos y reducidas inversiones en formación profesional desperdician las oportunidades que brindan la innovación y el desarrollo productivo, teniendo que competir con productos de baja calidad y escaso valor añadido. De forma tal que no tienen capacidad suficiente para lograr más que bajas tasas de rentabilidad y, en consecuencia, presentan una carencia significativa de recursos para destinar a la formación y a la inversión en la dotación de recursos humanos.

Ahondando en la inversión formativa, las empresas con plantilla de baja cualificación y puestos de trabajo que requieran competencias estándares, tienden a reclutar dichas competencias en el exterior, en el mercado de trabajo, antes que formar a sus propios empleados. Por el contrario, si el nivel de preparación del personal es elevado, y las competencias necesarias en la empresa son relativamente escasas en el mercado laboral del entorno, la empresa se ve más motivada a aplicar una política de formación continua para sus trabajadores. A veces, por restricciones organizativas y financieras, a la entidad le resultará imprescindible acudir a la oferta formativa externa. En este caso, propio de las PYME, debería procurar que las acciones formativas seleccionadas se ajustasen, en contenido y tiempo, a sus necesidades reales.

- Desde el punto de vista social

La formación, y la consiguiente cualificación que se obtiene a través de ella, desempeñan un papel fundamental para garantizar la promoción social de los trabajadores. Contribuye a evitar el estancamiento profesional, a disminuir el riesgo de paro y a mejorar la situación profesional y personal de los empleados.

Desde el punto de vista del trabajador, la cualificación se entendería como el stock poseído de conocimientos necesarios y suficientes para ejercer una profesión determinada y acceder a una categoría concreta dentro de la escala jerárquica en autoridad, responsabilidad y salario.

Por otra parte, a la hora de seleccionar un candidato para ocupar un puesto de trabajo, el seleccionador debe fijarse en dos aspectos principalmente: sus cualidades y

conocimientos para desempeñar la tarea en cuestión, y su capacidad para crecer en dicho puesto de trabajo, pudiendo así, con el tiempo, aceptar mayores responsabilidades dentro de la empresa. En definitiva, con este segundo aspecto nos estamos refiriendo a la posibilidad de formar y desarrollar (F+D) al empleado en cuestión. Formación<sup>1</sup> para que realice mejor su trabajo, desarrollo para ayudarlo a promocionar profesionalmente y a pensar de forma estratégica al tomar sus decisiones considerando la empresa como un sistema o un todo.

El mercado interior europeo y la internacionalización de la economía están teniendo claras repercusiones sobre este derecho de los trabajadores, puesto que una parte importante de la población trabajadora experimenta considerables dificultades para afrontar una situación que está obligando a empresas y sectores a realizar importantes, y frecuentes, reestructuraciones económicas, organizativas y tecnológicas.

El trabajador se ve a menudo imposibilitado de seguir dichas adaptaciones, con el consiguiente riesgo de despido. Ello debido a que, con posterioridad a la titulación o graduación que le permitió entrar en la empresa, no ha tenido la oportunidad de continuar y completar su proceso formativo, actualizando sus conocimientos y adquiriendo la flexibilidad que estas circunstancias le exigen como factor productivo.

*“La capacidad de una organización para adaptarse al cambio del entorno depende de la capacidad de adaptación que tengan las personas que la integran”* (Pérez Gorostegui y Rodrigo Moya, 1998).

---

<sup>1</sup> La diferencia entre formación y adiestramiento radica en que la primera tiene que ver con los conocimientos teóricos (saber y saber por qué), los conocimientos prácticos (saber hacer) y también con la suscitación de actitudes determinadas (saber ser o saber estar), mientras que el segundo hace referencia tan sólo al dominio práctico de cómo realizar una tarea.



### **I.1.2. La cualificación del personal en la pequeña y mediana empresa: singularidades**

La deficiencia formativa es todavía más grave en el caso de las pequeñas y medianas empresas, y, particularmente de las microempresas, las cuales carecen, por lo general, de estructuras de promoción de sus trabajadores. En este tipo de empresas, con mayor incidencia que en todas las demás, se plantean dificultades para organizar la compatibilidad de los períodos de trabajo y los de formación. A menudo, el empresario, ante la imposibilidad de superar los problemas derivados de no poder contar con una plantilla con nivel de cualificación adecuado, opta por la adaptación de los procesos productivos a los recursos humanos disponibles, en lugar de afrontar la solución inversa, mediante una mayor inversión en reciclaje y cualificación de los trabajadores de su empresa. Este modo de proceder ha sido tradicional en las PYME españolas. Por lo general, los empleados han ido aprendiendo los unos de los otros, lo cual es el más ineficiente y caro sistema de formación.

Podemos preguntarnos el porqué ha sido, y aún es en muchos casos, tan reticente la dirección de una PYME a establecer medidas formativas. Entre las razones podríamos destacar las siguientes:

- La necesidad de realizar un programa o plan de formación puede ser considerada como un obstáculo más, puesto que es todavía escasa la acción planificadora en la gerencia de las pequeñas empresas españolas.

- El compartir proyecto, en planes de formación conjuntos entre empresas, por ejemplo, puede resultar atractivo por el hecho de aunar recursos, pero a su vez exige un mayor esfuerzo de coordinación entre las entidades solicitantes, lo que no siempre resulta fácil.
- Con frecuencia falta conciencia de que la formación profesional (siempre y cuando se adapte a las necesidades de la empresa) supone realmente una inversión, y no un gasto, puesto que mejora el rendimiento del trabajador al aplicar sus nuevos conocimientos a su tarea diaria. Además se convierte en un empleado apto para políticas de rotación, sustitución o promoción. Una adecuada acción formativa no sólo enseña al formando a *saber hacer* (habilidades profesionales) sino también a *saber ser* (factores actitudinales).
- Subsiste una muy extendida tendencia a considerar la formación como un lujo que sólo se puede permitir cuando los negocios van bien. Así, muchos empresarios entienden que la formación es un efecto de los beneficios, en lugar de una causa de los mismos.
- No se ha evaluado aún la potencialidad de la formación como factor motivador para el empleado, en el sentido de que el hecho de comprobar que la empresa le está brindando la ocasión de actualizar y complementar sus conocimientos iniciales puede generar el sentimiento de que “mi empresa se está ocupando de mí”. Este efecto no es, sin embargo, ninguna idea nueva, recordemos el peso que a la motivación del trabajador se le confiere desde la Escuela de las Relaciones

Humanas, basada en la experiencia de Elton Mayo y su equipo de investigación en Hawthorne<sup>2</sup>.

- Existe el riesgo para el empresario formador de que, una vez dedicado el tiempo y esfuerzo necesarios, el trabajador que reciba la formación utilice posteriormente su mayor capacitación para encontrar un mejor puesto de trabajo en otra empresa.

No obviemos, por otro lado, que, a veces, pese a la predisposición del empresario a realizar estos proyectos formativos, puede ocurrir que sea del colectivo de trabajadores desde donde se presenten los obstáculos o rechazos: pérdida de tiempo de ocio, falta de disposición para la asistencia, el aprendizaje o la aplicación práctica al puesto, etc.

A los puntos anteriores habría que añadir una dificultad adicional: la inexistencia de un método de reconocida validez que cuantifique los frutos de la acción formativa. Existen métodos de certificación de calidad de los centros de formación (entre ellos CEDEO, la normativa ISO, el método Qfor<sup>3</sup>, ANECA, EQAR<sup>4</sup> etc.), pero no existe, hasta ahora, un método consensuado que evalúe cuantitativamente, ni cualitativamente, con cierta precisión, los efectos debidos a las acciones formativas llevadas a cabo. Este

---

<sup>2</sup> Experimentos realizados por el equipo del profesor Elton Mayo, durante los años 1927 a 1932 en los laboratorios de la Western Electric Company, en Hawthorne, Estados Unidos. La finalidad de estas investigaciones era identificar la relación entre rendimiento y condiciones ambientales de trabajo. Mayo constató, con sorpresa, la influencia de otro tipo de factores desconocidos hasta entonces y no controlados. Averiguó que el rendimiento de las operarias sometidas a estudio continuaba creciendo, dadas las más variadas condiciones ambientales. Su conclusión fue que ese mayor rendimiento se debió al hecho de que las trabajadoras se sentían observadas, tratadas como seres humanos, y no como simples instrumentos de producción (concepción propia de la corriente de la “organización científica del trabajo”).

<sup>3</sup> El Grupo de Interés Económico (GEIE Qfor, 1998) es el coordinador del Proyecto Europeo QforScan, y tiene como objetivo asegurar la gestión y la coordinación del método Qfor, así como promover la innovación y la adaptación de la metodología de evaluación y certificación de la calidad de los organismos de formación y consultoría. Como parte del proyecto QforScan, ha recibido financiación del Programa Leonardo da Vinci. Este proyecto se desarrolla en el marco de la Red Europea Qfor, cuyos miembros son los socios del primero, entidades pertenecientes a seis países, entre ellos España (el socio español es DIRFO Directorio de Formación). El método de certificación Qfor está basado en la metodología holandesa CEDEO.

<sup>4</sup> Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior. Es el fruto del trabajo encargado a un comité de expertos por los ministros europeos de Educación Superior en su reunión de Bergen (2005), y cuyas pautas de implantación, prevista para el segundo cuatrimestre de 2008, fueron aprobadas por éstos en la reunión de Londres (2007).

hecho forma parte de un problema más amplio de reconocimiento y acreditación de las formaciones no regladas.

La dificultad estaría entonces en lograr un método que identifique las ganancias o mejoras en el rendimiento post-formación con suficiente claridad. Suficiente en la medida en que, ante una acción formativa, la gerencia tiene muy clara, y visible, la salida de recursos que ésta supone, no así en lo que se refiere a la potencial generación de beneficios futuros para su negocio. En esta cuestión incide considerablemente la motivación para mantener una posición contraria, favorable a la formación de empleados. Lógicamente si se considera que la formación es un gasto se tenderá a reducirla (salvo, quizás, en los períodos de altos beneficios). En cambio, si el coste que implica el proyecto formativo es considerado como una inversión, la tendencia será a fomentar tal política como fuente y causa de futuras ventajas.

**Tabla I.1: Planteamientos sobre la formación en la empresa**

LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA	
■	<b>FORMACIÓN COMO GASTO:</b> COSTE ESTÉRIL, UNA VEZ REALIZADO NO PRODUCE BENEFICIOS
■	<b>FORMACIÓN COMO INVERSIÓN:</b> COSTE SUSCEPTIBLE DE PRODUCIR BENEFICIOS FUTUROS

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, otra forma, concreta y patente, de hacer que el empresario tome conciencia de la importancia de un adecuado nivel de cualificación entre los efectivos de su plantilla es la de observar y evaluar los efectos perjudiciales que se producen ante un bajo nivel de preparación de ésta. Destacaríamos los siguientes (tabla I.2):

**Tabla I.2: Efectos de un bajo nivel de cualificación profesional del personal**

<b>Sobre el Proceso de Trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja productividad del empleado</li> <li>• Baja calidad del producto o servicio</li> <li>• Mala atención al cliente</li> <li>• Desperdicio de materia prima o infrautilización del equipo o maquinaria</li> <li>• Exceso de averías en las instalaciones y equipos</li> </ul>
<b>Sobre el Personal</b>	<p>Elevados niveles de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absentismo</li> <li>• Impuntualidad</li> <li>• Accidentes</li> <li>• Abandono del puesto</li> <li>• Bajos por incapacidad laboral</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Puchol (1999).

Como consecuencia, y complementándolo, podemos concretar las principales ventajas de una efectiva formación continua en las recogidas en la tabla I.3.

**Tabla I.3: Efectos positivos de la formación del personal**

<b>Sobre el Proceso de Trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de la cantidad y calidad en la producción</li> <li>• Disminución de las piezas defectuosas</li> <li>• Reducción de los desperdicios en materias primas</li> <li>• Optimización de los tiempos muertos y mejor aprovechamiento de la hora/máquina.</li> <li>• Disminución de las averías</li> </ul>
<b>Sobre el Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducción del absentismo</li> <li>• Aumento de la puntualidad</li> <li>• Disminución de los abandonos del puesto de trabajo</li> <li>• Atención al desarrollo profesional del empleado</li> <li>• Incremento de la satisfacción, integración y motivación del personal</li> <li>• Mayor confianza del trabajador en sus propias capacidades, eliminando el temor a la ignorancia o la incompetencia</li> <li>• Disminución de la rotación, tanto interna como externa</li> <li>• Mejor conocimiento de los demás departamentos de la empresa, y disminución consecuente del sociocentrismo departamental<sup>5</sup></li> </ul>
<b>Sobre la Actividad Directiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil introducción de nuevas tecnologías</li> <li>• Mejora del clima de trabajo</li> <li>• Mejora de la comunicación en general</li> <li>• Identificación de las personas más aptas para la promoción</li> <li>• Mayor flexibilidad en el uso de los recursos humanos</li> <li>• Consolidación de los valores culturales de la organización</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Puchol (1999).

<sup>5</sup> Llamamos sociocentrismo departamental a la convicción de que el propio departamento es el “ombligo de la empresa”. Este sentimiento puede ser beneficioso, hasta cierto punto, pero tiene el peligro de enfrentar a unos departamentos con otros, resultando perjudicada toda la empresa (Puchol, 1999).

Resulta razonable concluir que el empresario continuará invirtiendo en la cualificación de sus empleados en tanto que las ventajas que obtenga la entidad de ello superen los costes en los que incurre por dicha actividad.

### **I.1.3. La cualificación del personal en la valoración de la empresa**

Aún dentro de la visión microeconómica, o del enfoque de la economía en la unidad empresarial, hemos de señalar que la cualificación de la plantilla tiene también una notable significación en la valoración de los efectos económico-financieros del negocio y su reflejo patrimonial.

Es reconocido por todos que las empresas deben maximizar el valor para sus accionistas, y que entre los recursos de que disponen las compañías para lograrlo se encuentran los recursos humanos, el conocimiento existente en las organizaciones y la capacidad de éstas para gestionarlo.

No obstante, la información económico-financiera que elaboran las empresas de acuerdo con los principios generalmente aceptados (incluso tras la reforma que acaba de entrar en vigor en 2008) no activa el coste en que incurren las mismas para desarrollar esos intangibles, pues los mismos se imputan mayoritariamente como gasto de cada ejercicio.

La principal limitación a su constatación contable como inversión, o activo, se debe a que únicamente se activan determinados intangibles en la medida en que demuestren su identificabilidad, su capacidad para generar beneficios en el futuro al ser transferidos,

que su cuantía sea significativa y tengan una proyección económica futura. Aspectos éstos difíciles de resolver si observamos las características intrínsecas de los activos intangibles:

- Son difíciles de medir, en parte debido a la heterogeneidad de los mismos en cuanto a funciones y actividades que llevan consigo.
- Son invisibles, lo que dificulta el determinar el nivel de fondos que tienen asignado, su rentabilidad y su potencial para generar ingresos en el futuro.
- Su carácter de no propiedad de la empresa justifica que no se registren contablemente, ya que son susceptibles de desaparecer de la misma, tal y como sucede con la movilidad de los recursos humanos.
- Su utilización hace que se aprecien, mientras que, paradójicamente, su falta de uso provoca obsolescencia y justificaría su amortización.

Los principios de contabilidad generalmente aceptados priman la comparación de la información objetiva que las empresas hacen pública en sus Cuentas Anuales. Sin embargo, la valoración de estos intangibles está basada principalmente en estimaciones que incorporan aspectos de carácter subjetivo, al no existir un mercado suficientemente amplio que permita su objetivización. No obstante, a pesar de que las compañías no reflejan en su información económico-financiera la mayor parte del coste de estos activos, resulta evidente, si observamos las cotizaciones en los mercados de valores, que el mercado sí los valora.

La ausencia de criterios de reconocimiento general para valorar los intangibles de las entidades empresariales se ha tratado de suplir con las modificaciones introducidas

por la reforma contable (RD 1514/2007 sobre el nuevo Plan General de Contabilidad)<sup>6</sup>. No obstante, en ella vuelve a establecerse como premisa principal para activar un intangible el que éste sea identificable<sup>7</sup>, cuestión difícilmente aplicable, como indicábamos, y como reconoce la propia norma, a la cualificación del personal.

Por su parte, la Norma Internacional de Contabilidad (NIC) nº 38, sobre Activos Inmateriales, define activo intangible como *un activo identificable, de carácter no monetario y sin apariencia física*. Y como activo ha de cumplir las condiciones de identificabilidad, control (*controlado por la entidad como resultado de sucesos pasados*)<sup>8</sup> y *del que la entidad espera obtener, en el futuro, beneficios económicos*.

Pudiera ser que la cualificación de la plantilla se encontrase incorporada al Fondo de Comercio. En este caso, se vería afectado por la novedad principal introducida en el nuevo Plan General<sup>9</sup>, y es que únicamente se le debe dar de baja a este intangible cuando se ponga de manifiesto una pérdida de valor del mismo, frente a la obligatoriedad anterior de proceder a su amortización de forma sistemática. Por tanto, también así se hace complejo considerar la cualificación del personal como activo, dada su dificultad de identificabilidad dentro de este conjunto, y su grado de volatilidad.

---

<sup>6</sup> BOE de 20 de noviembre de 2007.

<sup>7</sup> El citado criterio de identificabilidad implica que el inmovilizado cumpla alguno de los dos requisitos siguientes:

- a) Sea separable, esto es, susceptible de ser separado de la empresa y vendido, cedido, entregado para su explotación, arrendado o intercambiado.
- b) Surja de derechos legales o contractuales, con independencia de que tales derechos sean transferibles o separables de la empresa o de otros derechos u obligaciones.

(Plan General de Contabilidad. Segunda Parte. “Normas de Registro y Valoración”, norma 5ª).

<sup>8</sup> En el punto 13, la citada NIC trata de lo que supone este control señalando que una entidad controlará un determinado activo siempre que tenga el poder de obtener los beneficios económicos futuros que procedan de los recursos que subyacen en el mismo, y además pueda restringir el acceso de terceras personas a tales beneficios.

<sup>9</sup> Siguiendo la línea que introdujo el FASB (*Financial Accounting Standard Board*) en su declaración de 30 de julio de 2001 (Larrán, 2004).



Limitándonos a lo que es puramente contabilidad de gestión, encontramos, igualmente, ciertas deficiencias sobre el reflejo en ésta de los efectos, positivos o negativos, de un nivel de cualificación profesional en el personal, elevado o escaso, respectivamente. Así, por ejemplo, y citando algunos de los factores antes mencionados, una avería causada por falta de pericia del empleado que la maneja se contabilizará como gasto de “Reparaciones y conservación”, una devolución de un cliente que no está satisfecho por la falta de calidad del bien o servicio aparecerá contabilizada en la cuenta de gasto “Devoluciones de clientes”. Esto es, no existe aún un marco contable que nos permita reflejar adecuadamente una serie de gastos que, en realidad no están causados por lo que se manifiesta “en la superficie”, una avería o un producto deficiente, sino por una razón de fondo que no es otra que la falta de cualificación del trabajador responsable de esas instalaciones o tareas. Consecuentemente, debería anotarse en una partida contable identificada como “Deficiencia en formación”, o similar, si ésta existiera.

Entre los intangibles no reconocidos en el valor teórico contable se encuentra, principalmente, una organización eficiente de la actividad y con un determinado *know-how*, unos recursos humanos cualificados para prestar el servicio con un estándar de calidad y que el mercado reconoce, unas marcas valoradas por la clientela y unos canales de comercialización consolidados. En definitiva, una serie de activos no cuantificados, que han tenido un coste pero que han sido generados por la propia actividad de la empresa y que le aportan un valor adicional. Precisamente, la existencia de estos intangibles es lo que cada vez más diferencia a las empresas entre sí.

Por ello, la descripción de estas diferencias, pese a lo difícilmente encuadrables que son dentro de la cuenta de pérdidas y ganancias, dado que son beneficios potenciales y sería arriesgado incluirlos entre los resultados que anualmente se pueden distribuir a los accionistas, es esencial para que los usuarios de la empresas (accionistas, inversores potenciales y acreedores financieros) puedan formular expectativas razonables sobre la generación de tesorería en el futuro por parte de éstas.

La inmadurez de las metodologías de evaluación puede provocar una tendencia a subestimar los activos intangibles, tanto en los procesos presupuestarios como en la gestión integral de los recursos disponibles. En este sentido, la experiencia demuestra que los analistas bursátiles apoyan las recomendaciones sobre la compra de títulos de las compañías que cubren empleando la información sobre el capital intelectual de éstas, al destacar, sobre todo, el valor estratégico del mismo (Larrán, 2004). El estudio pone de manifiesto que la comunicación de esta información a los inversores se realiza, fundamentalmente, con el fin de hacerles llegar una imagen positiva de la empresa. A su vez, esta información se refleja, sobre todo, en los informes de compañía, los cuales suelen ofrecer una visión más detallada de la empresa que los informes de resultados, ya que éstos, al ser emitidos en las fechas próximas al anuncio de resultados, se encuentran basados, principalmente, en datos financieros de la entidad. Refleja, igualmente, que cuanto mayor sea la diferencia entre el valor de mercado y el valor contable de la compañía, mayor relevancia adoptan las informaciones sobre esos intangibles que puedan ser adquiridas por vías privadas, mayor la rentabilidad de las recomendaciones de los analistas, y, en consecuencia, más altas las comisiones de los intermediarios por dichas operaciones<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> No obstante, el mismo autor del estudio manifiesta que en el proceso de Análisis Fundamental de las compañías, entre los factores que influyen en la decisión de compra de títulos se ha de contar con las variables explicativas relacionadas con el propio analista,

## I.2. NIVEL DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL

A continuación comentaremos, en base a datos extraídos principalmente de la Encuesta de Población Activa (EPA) y los Censos Poblacionales, el nivel de formación de los trabajadores en España durante el período que contempla nuestro estudio, el de vigencia de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua, de 1993 a 2003. Comenzaremos con los datos disponibles a final del año 1992, con los que reflejar la situación al comienzo del Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua (IANFC). Consideraremos especialmente las cifras del año 2000, fin del plazo de vigencia del Segundo Acuerdo (IIANFC), y terminaremos con los datos de 2003, anticipado final del Tercero (IIIANFC), y antesala del cambio normativo sobre formación continua. Aunque se trata de formación reglada, este análisis nos proporcionará una visión de cómo el sistema productivo ha ido progresivamente exigiendo mayor cualificación a sus recursos humanos. Por otro lado, una parte de los trabajadores que hayan realizado formación reglada en el plazo que vamos a analizar, lo habrán hecho recurriendo a Permisos Individuales de Formación, una de las iniciativas contempladas desde el IANFC (Anexo I).

### *Formación de la población ocupada*

Se observa en la tabla I.4 que el porcentaje de analfabetos o sin estudios entre la población ocupada ha ido reduciéndose, con excepción de un mínimo repunte en el 2000, a lo largo del período analizado, pasando del 8,5% de los ocupados en 1993 al 5,1% en 2000 (con disminución de 3,4 puntos porcentuales) y al 3,1% en el 2003 (con

---

tales como la recomendación dada, tipo de informe o casa de análisis. Además, la dificultad de acceso a los informes de analistas ha condicionado las limitaciones de este trabajo. Así, la muestra de informes analizada se encuentra sesgada hacia casas de analistas internacionales con sede en España, puesto que el acceso a este tipo de informes fue superior en relación a las casas de análisis nacionales.

una reducción total de 5,4 puntos). También la tasa de población ocupada con nivel de enseñanza primaria ha experimentado un continuo decrecimiento, siendo del 33,8% en 1993, del 20,6% en el 2000, y del 17,3% en el 2003 (descenso total de 16,5 puntos).

Consecuentemente, las disminuciones de las tasas en los niveles de cualificación inferiores han tenido su traducción, durante estos once años, en un aumento de las tasas correspondientes a los niveles de instrucción superiores. De este modo:

- La población ocupada formada al nivel de enseñanza secundaria pasó de representar el 43,6% en 1993 al 55,3% en 2000, con un incremento de 11,7 puntos porcentuales. En 2003 era ya del 58,5%, suponiendo un aumento global de 14,9 puntos.
- En cuanto al nivel de enseñanza superior, la tasa varió del 14% en 1993 al 19% en 2000 (aumento de 5 puntos porcentuales), y al 21,1% en 2003 (incremento total de 7,1 puntos).

**Tabla I.4: Distribución de la población ocupada según el nivel de instrucción en España**  
(distribución porcentual de los ocupados por nivel de estudios terminados, media anual)

AÑO		1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003 <sup>11</sup>
Nivel de Instrucción	Analfabetos/sin estudios	8,5	7,5	6,9	6,4	5,8	5,0	5,0	5,1	4,5	3,9	3,1
	Enseñanza Primaria	33,8	32,2	30,4	28,1	26,4	25,3	23,1	20,6	19,4	18,5	17,3
	Enseñanza Secundaria	43,6	45,5	47,2	48,8	50,6	52,0	53,6	55,3	56,2	57,2	58,5
	Enseñanza Universitaria y otros	14,0	14,8	15,5	16,8	17,2	17,7	18,3	19,0	19,9	20,4	21,1
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: EPA, INE; y elaboración propia.

<sup>11</sup>A partir de 2003 se incorpora una nueva categoría al nivel de instrucción de Secundaria: la modalidad formativa de Garantía Social/Iniciación profesional.

Según datos de la EPA, del total de la población analfabeta de 16 y más años, permanecían inactivos el 75,8% en 1992, el 82,3% en 2000, y el 84,8% en 2003. De la población de 16 y más años con nivel primario de instrucción, en 1992 el 51,2% permanecían inactivos, siendo éstos el 58,4% en el año 2000, y el 64,6% en 2003. Esto indica que la mayor parte de las personas que trabajan o intentan hacerlo se forma en un determinado grado antes de acceder al mercado laboral.

Aún siendo la enseñanza primaria una primera aproximación a los parámetros básicos de conocimiento que serán imprescindible luego para que un individuo se desenvuelva en el mundo laboral, son las enseñanzas secundarias (sobre todo en su modalidad de Formación Profesional) y las superiores las que otorgan el perfil profesional que capacita para ejecutar una actividad laboral específica, una cualificación realmente profesional. En base a esto, los datos expuestos ponen de manifiesto un progresivo, y significativo, incremento de los niveles formativos, y, por tanto, de cualificación profesional, en el capital laboral español durante el período de estudio.

#### *Otros parámetros sobre la cualificación del personal en España*

En el conjunto de tablas siguientes, tablas I.5 a I.8, hemos pretendido mostrar la evolución de un grupo de variables, obtenidas de la EPA, que detallan por categorías profesionales el nivel formativo de los recursos humanos en las empresas españolas. Estudiaremos dichas variables en las fechas de inicio de cada Acuerdo Nacional, comprobando, por un lado la situación que justificaba la puesta en marcha, o la prórroga, en su caso, de tales Acuerdos, y por otro, la propia evolución del nivel educativo a lo largo de este tiempo. Por este motivo, pospondremos el análisis evolutivo

de la cualificación de los trabajadores en fechas más actuales, hasta final del año 2006, para el Capítulo II (apartado II.3.1) de nuestro estudio.

Para todas las variables analizadas seguiremos una misma estructura: situación al inicio del sistema de los Acuerdos, y evolución posterior.

### Necesidades educativas del sistema productivo en España

#### ▪ Situación inicial, 1993:

En el punto de partida, la población ocupada analfabeta o sin estudios se concentraba, principalmente, en los subsectores A, D, G y F de la clasificación de las actividades económicas según CNAE-93. Esto es, nos referimos a la actividad en Agricultura, ganadería, caza y selvicultura, Industrias manufactureras, Comercio, reparación de vehículos de motor y venta de artículos personales y Construcción. Destacaba entre ellos el primero, con un 31,2% del colectivo. La suma de ocupados en los subsectores correspondientes a Agricultura e Industrias manufactureras alcanzaba el 45,9% del total de ocupados en este nivel de estudios.

El reparto en las colocaciones de los ocupados con nivel primario de enseñanza no difería globalmente del punto anterior, salvo que la mayor concentración se daba en las Industrias manufactureras, seguido del subsector Comercio, con una suma del 40,9% sobre el total del grupo. En cuanto a los trabajadores con grado de enseñanza secundaria, los subsectores de más alta ocupación fueron, a niveles similares, los de Comercio e Industrias manufactureras, sumando entre ambos el 43,6%. Entre los formados como técnicos profesionales, el 25,8% se encontraba trabajando en el

subsector de Industrias manufactureras, mientras el 18,8% lo hacían en el subsector Comercio.

**Tabla I.5: Necesidades educativas del sistema productivo en España**  
(distribución porcentual de la población ocupada por ramas de actividad según nivel educativo)

AÑO	Nivel Instrucción	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	Total
1993	Analfabetos/sin estudios	31,2	1,5	0,4	14,7	0,5	11,7	12,2	5,7	4,1	0,3	2,3	2,5	1,2	2,0	2,9	7,0	0,0	100
	Estudios Primarios	12,8	1,2	0,7	23,5	0,6	12,8	17,4	7,1	6,7	0,9	2,8	3,6	1,0	2,1	2,7	4,1	0,0	100
	Secundarios o medios	4,8	0,5	0,4	21,4	0,5	8,5	22,2	6,6	6,4	4,4	5,3	7,7	1,7	3,1	3,9	2,4	0,0	100
	Técnicos profesionales	2,4	0,6	0,5	25,8	1,1	8,3	18,8	3,6	6,4	3,1	7,1	6,8	3,1	7,2	4,2	1,2	0,0	100
	Universitarios y otros	0,8	0,1	0,3	9,7	0,8	2,1	6,8	0,9	3,4	5,2	10,1	12,7	28,4	15,7	2,7	0,2	0,0	100
	Total	8,9	0,8	0,5	20,3	0,7	9,3	17,2	5,5	5,9	2,9	5,1	6,5	5,3	4,9	3,2	2,9	0,0	100
1996	Analfabetos/sin estudios	29,7	1,2	0,4	12,9	0,4	12,6	12,2	6,5	4,4	0,2	3,6	2,1	1,5	1,8	3,8	6,6	0,0	100
	Estudios Primarios	13,0	0,8	0,9	21,7	0,7	13,7	16,5	7,9	6,7	0,6	3,5	3,5	1,1	2,2	3,0	4,3	0,0	100
	Secundarios o medios	5,2	0,4	0,6	20,3	0,5	9,4	21,2	7,3	6,9	3,7	5,5	7,3	1,7	3,2	4,2	2,6	0,0	100
	Técnicos profesionales	2,8	0,5	0,5	24,1	1,3	8,3	18,9	4,6	5,9	2,8	7,0	6,8	2,8	7,4	4,8	1,6	0,0	100
	Universitarios y otros	0,8	0,1	0,2	9,1	0,9	2,9	7,2	1,3	3,8	5,0	11,7	11,2	26,5	15,8	3,1	0,3	0,0	100
	Total	7,9	0,5	0,6	18,8	0,7	9,6	16,7	6,1	6,0	2,7	6,0	6,5	5,8	5,5	3,7	2,8	0,0	100
1999	Analfabetos/sin estudios	27,8	0,8	0,2	12,3	0,4	15,5	12,0	7,1	3,9	0,2	3,5	2,9	1,2	1,5	3,0	7,5	0,0	100
	Estudios Primarios	11,5	0,7	0,6	21,6	0,5	16,1	16,2	7,9	6,4	0,6	3,7	3,3	1,2	2,3	3,1	4,4	0,0	100
	Secundarios o medios	5,4	0,3	0,5	21,1	0,5	11,4	20,4	7,6	6,6	3,0	5,6	6,7	1,5	2,7	3,9	2,7	0,0	100
	Técnicos profesionales	2,8	0,3	0,5	24,0	1,0	9,1	18,4	5,1	6,0	2,1	8,3	6,3	2,3	7,7	4,6	1,6	0,0	100
	Universitarios y otros	0,9	0,1	0,3	9,7	0,8	2,8	7,8	1,7	4,2	5,4	13,2	10,8	24,3	13,8	3,6	0,4	0,0	100
	Total	6,7	0,4	0,5	19,1	0,6	10,8	16,4	6,2	5,9	2,6	6,9	6,4	5,7	5,3	3,7	2,8	0,0	100

Siendo:

- A: Agricultura, ganadería, caza y selvicultura.
- B: Pesca.
- C: Industrias extractivas.
- D: Industrias manufactureras.
- E: Producción y distribución de energía eléctrica, gas y agua.
- F: Construcción.
- G: Comercio, reparación de vehículos a motor, artículos personales.
- H: Hostelería.
- I: Transporte, almacenamiento y comunicaciones.
- J: Intermediación financiera.
- K: Actividades inmobiliarias y de alquiler, servicios empresariales.

- L: Administración Pública, Defensa y Seguridad Social obligatoria.
- M: Educación.
- N: Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales.
- O: Otras actividades sociales, servicios prestados a la comunidad.
- P: Hogares que emplean personal doméstico.
- Q: Organismos extraterritoriales.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la EPA, INE.

Observamos que los trabajadores con cierto grado formativo, de entre los comentados, es decir: enseñanzas primarias, secundarias y técnicas, se concentraban en Industrias manufactureras, sector secundario, y Comercio, sector terciario; mientras que el colectivo de analfabetos o sin estudios se encontraba ocupado, casi en un tercio, en el sector primario.

Cuando hablamos del nivel de formación superior, universitarios y otros, los subsectores de ocupación diferían radicalmente de los casos anteriores, siendo el más destacado el de Educación, con un 28,4% de los cualificados a tal nivel, seguido, con diferencia, por el subsector de Actividades sanitarias y veterinarias y servicios sociales, con un 15,7%; se ocupaban, pues, mayoritariamente en el sector terciario.

#### ▪ Evolución:

En cuanto al grupo de analfabetos o sin estudios, se comprueba que, aunque es el subsector agrícola el que continuó ocupando al mayor porcentaje, éste fue reduciendo su peso, y perdió 3,4 puntos porcentuales en el período total analizado. El estudio del subsector de Construcción parece reflejar un movimiento de este colectivo hacia el mismo, pues pasó de ocupar al 11,7% de los trabajadores analfabetos en 1993 a hacerlo en un 15,5% de éstos en 1999.



En cuanto a los ocupados con nivel de estudios primarios, los subsectores más destacados fueron los de Industrias manufactureras y Comercio, aunque pasaron respectivamente de emplear al 23,5 y 17,4%, respectivamente, en 1993, al 21,6 y 16,2% en 1999. Los puntos porcentuales de estos descensos, 1,9 y 1,2 puntos, 3,1 en total, se correspondieron prácticamente con los 3,3 puntos del aumento experimentado en la ocupación de los cualificados con estudios primarios en el sector de la Construcción.

Con respecto al nivel de enseñanzas secundarias, en el período de análisis siguen siendo los subsectores de Comercio e Industrias manufactureras los que emplearon a los mayores porcentajes del colectivo, en ambos casos en torno al 20%. No obstante, el peso del subsector de Comercio fue progresiva y ligeramente reduciéndose hasta disminuir en 1,8 puntos porcentuales, parte de los cuales pasaron, al igual que en los niveles anteriores, al subsector de la Construcción.

De lo visto hasta ahora, podemos señalar que es el subsector de la Construcción el que, en el plazo analizado, experimentó un auge de actividad tal que provocó una demanda masiva de mano de obra. Dado que el nivel de cualificación profesional especializada requerido para este subsector no suele ser muy alto, fueron los formados en los estadios formativos inferiores los que aprovecharon el tirón económico del mismo.

La evolución de los ocupados con formación de técnicos profesionales se plasmó en la pérdida de volumen en el subsector de empleo principal, el de la Industrias manufactureras, que pasó de ocupar el 25,8% al 24,0% del colectivo. Pérdida que se tradujo en un desplazamiento de estos efectivos a los subsectores de Hostelería y

Actividades inmobiliarias, que aumentaron su peso en 1,5 y 1,2 puntos porcentuales, respectivamente.

Para el grupo de formados con titulación universitaria, el subsector con la mayor tasa de ocupación siguió siendo el de la Educación. También destacaron como destino ocupacional las Actividades sanitarias y veterinarias y los servicios sociales. Tanto en uno como en otro subsector se produjo un descenso de peso, de 4,1 y 1,9 puntos porcentuales, respectivamente, que se movieron hacia Actividades inmobiliarias (aumento de 3,1 puntos), Comercio (crecimiento de 1 punto), Hostelería y Transporte y comunicaciones, principalmente.

#### Destino ocupacional de los trabajadores según nivel educativo

En la tabla I.6 partimos de los datos del año 1994, por no disponer de cifras anteriores. De la información que nos ofrece se observa lo siguiente:

- Situación inicial, 1994:

En cuanto al grupo de analfabetos, los destinos preferentes fueron los grupos 9 (Trabajadores no cualificados) y 6 (Trabajadores cualificados en agricultura y pesca); con el 30,9% y el 23,7% de la población activa analfabeta empleada, respectivamente.

Los formados a nivel de estudios primarios trabajaban, principalmente, en Industrias manufactureras, construcción y minería, y en puestos no cualificados, con el 25,2% y el 19,1% del colectivo en cada uno de los grupos de puestos indicados.

Los estudios secundarios parecen ser solicitados de forma más distribuida entre los distintos grupos de ocupaciones que los colectivos previamente comentados. No obstante, podríamos destacar que donde tenían mayor peso eran en los grupos 5, 7 y 4; esto es: Restauración, protección y comercio; Industrias manufactureras, construcción y minería; y Empleados administrativos (19,5%, 18,0% y 16,6%, respectivamente).

**Tabla I.6: Destino ocupacional de los trabajadores, según nivel educativo, en España**  
(distribución porcentual de la población ocupada por ocupación según nivel educativo)

AÑO	Nivel Instrucción	Gran Grupo 1	Gran Grupo 2	Gran Grupo 3	Gran Grupo 4	Gran Grupo 5	Gran Grupo 6	Gran Grupo 7	Gran Grupo 8	Gran Grupo 9	Gran Grupo 10	Total
1994	Analfabetos/sin estudios	7,5	0,2	0,4	1,6	8,3	23,7	16,1	11,4	30,9	0,0	100
	Estudios Primarios	9,4	0,1	2,4	4,1	13,2	11,1	25,2	15,2	19,1	0,0	100
	Secundarios o medios	8,0	0,9	8,3	16,6	19,3	3,3	18,0	11,4	13,8	0,4	100
	Técnicos profesionales	5,9	2,7	13,2	18,9	16,7	2,2	21,7	10,3	7,7	0,8	100
	Universitarios y otros	7,8	62,9	10,1	11,2	3,7	0,3	1,5	1,0	1,1	0,4	100
	Total	8,1	10,0	6,6	10,9	13,9	6,8	18,2	11,0	14,2	0,3	100
1996	Analfabetos/sin estudios	7,4	0,1	0,5	1,8	8,2	22,5	16,3	10,5	32,6	0,0	100
	Estudios Primarios	9,2	0,1	2,8	3,7	12,8	10,8	25,3	15,0	20,2	0,1	100
	Secundarios o medios	8,6	0,8	9,9	14,4	18,9	3,8	17,0	12,1	13,9	0,6	100
	Técnicos profesionales	5,5	2,5	14,8	16,9	18,1	2,2	20,0	10,1	9,1	1,0	100
	Universitarios y otros	8,7	62,8	11,2	10,1	3,4	0,4	1,1	0,7	0,8	0,7	100
	Total	8,3	11,2	8,2	10,2	13,8	6,2	17,0	10,7	14,1	0,5	100
1999	Analfabetos/sin estudios	7,2	0,0	0,5	1,1	7,8	17,5	17,6	10,8	37,3	0,0	100
	Estudios Primarios	9,2	0,2	2,6	3,4	12,6	9,3	25,7	15,5	21,5	0,0	100
	Secundarios o medios	8,2	1,0	9,2	12,1	18,4	3,8	18,7	12,4	15,7	0,6	100
	Técnicos profesionales	5,7	1,8	15,7	15,4	19,2	2,1	19,8	10,4	8,9	1,0	100
	Universitarios y otros	8,4	59,1	13,4	10,5	4,1	0,4	1,3	0,9	1,4	0,5	100
	Total	8,1	11,5	9,0	9,7	14,0	4,9	17,3	10,6	14,5	0,5	100

Siendo los Grandes Grupos, los siguientes:

- 1: Dirección de empresas y Administraciones Públicas.
- 2: Técnicos/profesionales científicos e intelectuales.
- 3: Técnicos y profesionales de apoyo.
- 4: Empleados de tipo administrativo.

- 5: Restauración, personales, protección y vendeduría comercio.
- 6: Trabajadores cualificados en agricultura y pesca.
- 7: Industrias manufactureras, construcción y minería.
- 8: Operadores de instalaciones y maquinaria, y otros.
- 9: Trabajadores no cualificados.
- 10: Fuerzas armadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la EPA, INE.

Los técnicos profesionales se repartían, básicamente, por los puestos de la Industria manufacturera, la construcción, y la minería, en el 21,7%; y a cierta distancia, entre los Empleos administrativos, con el 18,9% y los de Restauración, protección y comercio, con el 16,7%.

Como observamos, a nivel de formación universitaria, el panorama era significativamente distinto, con una ocupación del 62,9% del colectivo en el grupo 2: Técnicos profesionales científicos e intelectuales.

▪ Evolución:

Siguiendo los datos analizados, comprobamos que entre los analfabetos o sin estudios aumentó el destino hacia los trabajos no cualificados, pasando al 37,3% en 1999, con un incremento de 6,4 puntos porcentuales. En la misma medida, aproximadamente, disminuyeron en este plazo los ocupados en puestos cualificados de la Agricultura y la Pesca.

Los formados con nivel de estudios primarios también experimentaron un traspaso hacia los puestos no cualificados, aunque menor: 2,4 puntos porcentuales, que procedían de entre los cualificados del sector Agrícola y pesquero y los de Restauración, protección y comercio.

Con respecto al colectivo de nivel secundario de estudios, el cambio fue poco significativo, habiéndose producido un ligero aumento en los grupos de ocupaciones 6, 7, 8 y 9, procedentes, principalmente, del grupo 4, o empleados administrativos. Los técnicos profesionales experimentaron una movilidad desde los trabajos de los grupos 7 y 4, hacia trabajos, por una parte, más cualificados, los de los grupos 3 (Técnicos y profesionales de apoyo) y por otra, de menor cualificación, grupo 4 (Restauración, protección y comercio), en la misma medida. En lo relativo a los formados con estudios superiores, el peso del grupo 2 descendió 3,8 puntos porcentuales, ocupando al 59,1%. El traslado se efectuó preferentemente hacia el grupo 3.

De lo analizado cabe deducir que el sistema laboral ha ido desplazando a los diversos colectivos de instrucción hacia grupos ocupacionales con exigencias formativas menores. Ello implica que, a la par, y progresivamente, ha ido exigiendo mayores niveles cualificativos para los mismos puestos de trabajo.

#### Situación profesional de los trabajadores según nivel educativo

Es de la tabla I.7, sobre situación profesional de los trabajadores, de donde obtenemos información sobre cuál es el grado formativo de los distintos grupos de ocupaciones profesionales de la población activa.

##### ▪ Situación inicial, 1992:

Entre los Empleadores, el nivel formativo era mayoritariamente el de estudios primarios (41,9% de ellos) seguido del de estudios secundarios (30,2%). Especial mención merece, por otra parte, ese 14,2% de empleadores con formación universitaria.

La gran mayoría de Empresarios sin asalariados o trabajadores independientes poseían, igualmente, instrucción de grado primario o secundario, 50,4 y 21,5%, respectivamente.

Los estudios primarios eran, igualmente, los predominantes en el caso de Miembros de cooperativas, 45,0%, siendo el 29,5% sólo los que poseían el nivel de formación inmediato superior, estudios secundarios.

**Tabla I.7: Situación profesional de los trabajadores, según nivel educativo, en España (I)**  
(distribución porcentual de la población ocupada por ocupación según situación profesional por nivel educativo)

AÑO	Nivel instrucción	Empleador	Empres. sin asal./Trab. independiente <sup>1</sup>	Miembro de cooperativa	Ayuda familiar <sup>2</sup>	Asalariado Sector público	Asalariado Sector privado	Otra situación <sup>3</sup>	Total
1992	Analfabetos/sin estudios	6,1	16,8	6,1	13,2	4,1	8,8	14,8	9,4
	Estudios Primarios	41,9	50,4	45,0	40,3	19,4	35,7	38,6	35,7
	Secundarios o medios	30,2	21,5	29,7	36,9	27,9	35,7	32,1	31,8
	Técnicos profesionales	7,7	5,5	9,6	6,8	11,0	11,3	7,0	9,9
	Universitarios y otros	14,2	5,8	9,8	2,8	37,7	8,5	7,5	13,2
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
1996	Analfabetos/sin estudios	5,2	11,5	4,8	11,9	2,6	6,0	10,0	6,4
	Estudios Primarios	32,1	42,3	37,8	33,7	14,0	27,9	28,0	28,1
	Secundarios o medios	34,0	29,4	37,0	40,5	27,5	40,0	37,4	35,8
	Técnicos profesionales	10,3	7,8	11,8	9,4	12,7	15,0	11,4	13,0
	Universitarios y otros	18,5	9,0	8,6	4,5	43,3	11,1	13,5	16,8
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
1999	Analfabetos/sin estudios	4,6	9,1	6,1	8,0	2,1	4,9	6,2	5,0
	Estudios Primarios	28,3	36,0	30,2	29,4	10,4	23,0	25,4	23,1
	Secundarios o medios	37,5	33,7	36,5	47,9	27,3	42,2	40,4	38,6
	Técnicos profesionales	11,1	10,8	15,4	10,1	13,8	16,8	7,8	15,0
	Universitarios y otros	18,5	10,4	11,9	4,6	46,5	13,2	20,2	18,3
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1. Empresario sin asalariado o Trabajador independiente.

2. Trabajadores familiares no remunerados.

3. - Personas ausentes de su trabajo, con licencia o suspendidas que estén débilmente vinculadas a sus empleos;  
- Trabajadores estacionales, ocasionales o discontinuos por cuenta ajena en la época de menor actividad que no hayan trabajado en la semana de referencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la EPA, INE.

Los Trabajadores que prestaban ayudas a familiares o los incorporados a Otras situaciones profesionales poseían, casi en la misma medida, estudios primarios y secundarios (40,3 y 36,9% respectivamente para los que ofrecían ayuda familiar; y 38,6 y 32,1% para los de otras situaciones).

Por último, cabe destacar cómo entre los Asalariados del sector privado el porcentaje de personas que poseían titulación de estudios primarios y secundarios era similar, el 35,7%, superando, entre ambas al 70% del colectivo. Sin embargo, más de un tercio de los Asalariados del sector público eran universitarios, el 37,7%, mientras que el 27,9% poseían nivel secundario de estudios; en clara demostración de que el sector público demanda, en general, más altos niveles cualificativos para sus plazas.

- Evolución:

En el tiempo, parece observarse que entre los Empleadores conviven aquéllos que pertenecen a generaciones anteriores, cuyo acceso a la formación reglada superior fue muy limitada, con aquéllos otros de generaciones más recientes, ya con estudios superiores. Se refleja una clara mejoría en su cualificación, al haber disminuido el porcentaje de analfabetos en 1,5 puntos porcentuales, y, sobre todo, el de los de estudios primarios, en 13,6 puntos. El desplazamiento se produjo hacia la formación en estudios secundarios, con un incremento de 7,3 puntos, los estudios profesionales técnicos, con un aumento de 3,4 puntos, y de nivel universitario, con un alza de 4,3 puntos porcentuales.

En el colectivo de Empresarios sin asalariados y trabajadores independientes, el cambio fue aún más espectacular, pues la movilidad hacia grados de instrucción superiores fue de 22,1 puntos porcentuales. Ello se tradujo en incrementos de los preparados a nivel de estudios secundarios, a nivel de técnicos profesionales y universitarios en 12,2; 5,3 y 4,6 puntos porcentuales, respectivamente.

Con respecto a los Miembros de cooperativas, aunque el porcentaje de analfabetos permaneció prácticamente igual, se produjo un descenso del nivel de estudios primarios, que en la práctica implicó aumentos en el nivel secundario (6,8 puntos porcentuales), en el de técnicos (5,8 puntos) y en el de universitarios (2,1 puntos).

Las ayudas familiares son menos ofrecidas por analfabetos y formados a nivel primario, y más por los preparados a nivel secundario, que crecieron en 11 puntos porcentuales, y, en menor medida, por los técnicos profesionales, 3,3 puntos, y los universitarios, 1,8 puntos, siguiendo el aumento generalizado del nivel formativo en la población española.

Confirmando la tónica que parecen marcar los apartados anteriores, el sector privado exigió mayores grados de instrucción, haciendo disminuir los puestos ocupados por analfabetos y los de estudios primarios, y aumentando los que requieren perfiles formativos de nivel secundario, de técnicos profesionales y universitarios.

Por su parte, el sector público fue el que experimentó un mayor desplazamiento de sus activos hacia grados mayores de cualificación, pues no sólo disminuyeron los niveles de analfabetos y ocupados con nivel primario, sino también los de nivel



secundario, en 2; 9 y 0,5 puntos porcentuales, respectivamente. Consecuentemente, son más los asalariados de las Administraciones Públicas que poseen grado de técnico profesional (2,8 puntos porcentuales más) y, sobre todo, titulación universitaria, (8,8 puntos más).

En la tabla I.8 tratamos ahora la misma variable, situación profesional, desde otro enfoque que complementa el anterior: cómo se distribuyen por ocupaciones los componentes de cada uno de los grupos de instrucción.

- Situación inicial, 1992:

Más de la mitad de los trabajadores analfabetos estaban colocados como Asalariados del sector privado, concretamente el 53,1%; mientras que un 28,0% se dedicaban a ser Empresarios sin asalariados o trabajadores independientes.

Los cualificados a nivel de estudios primarios ocupaban, en el 56,2%, puestos de Asalariados en el sector privado. El 22,0% eran Empresarios sin asalariados o trabajadores independientes.

Titulados a nivel secundario y técnicos profesionales se empleaban, de forma muy destacada, como Asalariados en el sector privado (63,0 y 64,1%, respectivamente). A gran distancia quedaban los empleados en el sector público (15,4% y 19,4%, respectivamente). La mitad, aproximadamente, de los universitarios ocupaban puestos en el sector público (50,2%), mientras que el 36,1% lo hacían en el privado.

**Tabla I.8: Situación profesional de los trabajadores, según nivel educativo, en España (II)**  
(distribución porcentual de la población ocupada por ocupación según situación profesional)

AÑO	Nivel instrucción	Empleador	Empres. sin asal./Trab. independte.	Miembro de cooperativa	Ayuda familiar	Asalariado Sector público	Asalariado Sector privado	Otra situación	Total
1992	Analfabetos/sin estudios	2,9	28,0	0,5	6,4	7,7	53,1	1,4	100
	Estudios Primarios	5,2	22,0	1,1	5,1	9,6	56,2	0,9	100
	Secundarios o medios	4,2	10,5	0,8	5,2	15,4	63,0	0,9	100
	Técnicos profesionales	3,4	8,6	0,8	3,1	19,4	64,1	0,6	100
	Universitarios y otros	4,7	6,9	0,6	1,0	50,2	36,1	0,5	100
	<b>Total</b>	<b>4,4</b>	<b>15,6</b>	<b>0,8</b>	<b>4,5</b>	<b>17,6</b>	<b>56,2</b>	<b>0,9</b>	<b>100</b>
1996	Analfabetos/sin estudios	4,2	27,3	0,6	6,4	7,3	53,9	0,3	100
	Estudios Primarios	5,8	22,8	1,1	4,1	9,0	56,9	0,2	100
	Secundarios o medios	4,8	12,4	0,9	3,9	13,9	63,9	0,2	100
	Técnicos profesionales	4,0	9,1	0,8	2,5	17,6	65,8	0,2	100
	Universitarios y otros	5,6	8,2	0,4	0,9	46,6	38,1	0,2	100
	<b>Total</b>	<b>5,1</b>	<b>15,1</b>	<b>0,8</b>	<b>3,4</b>	<b>18,1</b>	<b>57,2</b>	<b>0,2</b>	<b>100</b>
1999	Analfabetos/sin estudios	4,9	23,1	0,8	3,7	6,6	60,8	0,2	100
	Estudios Primarios	6,6	19,9	0,9	3,0	7,3	62,3	0,1	100
	Secundarios o medios	5,2	11,1	0,6	2,9	11,4	68,6	0,1	100
	Técnicos profesionales	4,0	9,1	0,7	1,6	14,8	69,8	0,1	100
	Universitarios y otros	5,4	7,2	0,4	0,6	41,0	45,2	0,1	100
	<b>Total</b>	<b>5,4</b>	<b>12,7</b>	<b>0,7</b>	<b>2,3</b>	<b>16,1</b>	<b>62,7</b>	<b>0,1</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la EPA, INE.

▪ Evolución:

Los analfabetos incrementaron su presencia entre los Asalariados del sector privado en 7,7 puntos porcentuales, disminuyéndola notablemente en otras situaciones, como en el grupo de Empresarios sin asalariados o trabajadores independientes (4,9 puntos menos), y en los que prestan ayudas familiares (2,7 puntos de descenso).

El mismo movimiento se reflejó entre los formados a nivel primario, con un aumento de 6,1 puntos en el sector privado, y una bajada entre los Empresarios sin

asalariados o trabajos independientes (2,1 puntos porcentuales), entre los que prestan ayudas familiares (2,1 puntos) y en el sector público (2,3 puntos).

El sector privado siguió siendo el destino preferencial de los titulados con estudios secundarios y los técnicos profesionales, aumentando la presencia de ambos colectivos en 5,6 y 5,7 puntos porcentuales, respectivamente. Disminuyó el porcentaje de ambos colectivos en el sector público, en torno a 4 puntos, y en la situación de ayudas familiares, en 2,3 y 1,5 puntos, respectivamente.

Con respecto al grupo de universitarios es significativo comprobar cómo se produjo una marcha desde el sector público hacia el sector privado. Así, desciende la presencia en lo público en 9,2 puntos, y en la misma medida, prácticamente, 9,1 puntos, aumenta ésta en el sector privado.

Además de lo indicado, debemos señalar como conclusiones que:

- El sector privado, nivel asalariado, ocupó siempre a más del 50% de cada colectivo de formación, salvo en el grado universitario. Y experimentó un incremento progresivo en todos ellos, especialmente en el caso de los universitarios, entre los que aumenta en 9,1 puntos porcentuales.
- Fue disminuyendo la presencia relativa de los formados a nivel de estudios secundarios, técnicos profesionales y universitarios en el sector público, trasladándose al sector privado (principalmente al colectivo de asalariados, en los niveles superiores, y al de Empresarios sin asalariados o trabajadores

independientes y Empleadores en lo que a niveles de estudios secundarios o técnicos se refiere). De ello podemos deducir que en las entidades privadas, tanto empresarios y directivos como personal de plantilla, estaban más cualificados para los puestos que ocupaban de lo que lo estaban en la situación de partida del año 1992.

En base a los datos anteriores, podríamos recoger la conclusión del profesor Albizu (1997) respecto a la evolución de la capacitación o cualificación de empleadores y empleados, y continuarla hasta la actualidad. Albizu constata la configuración de un nuevo tipo de trabajador asalariado en la actualidad, muy diferente al del trabajador de hace todavía pocos años. El asalariado tiene hoy una formación educativa media-alta, y tendencialmente uniformada. En ello han intervenido, básicamente, dos factores: la alta tasa de escolarización de la población, y el modelo de educación recibido, que ha puesto en práctica métodos pedagógicos más participativos, estimulando la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad colectiva.

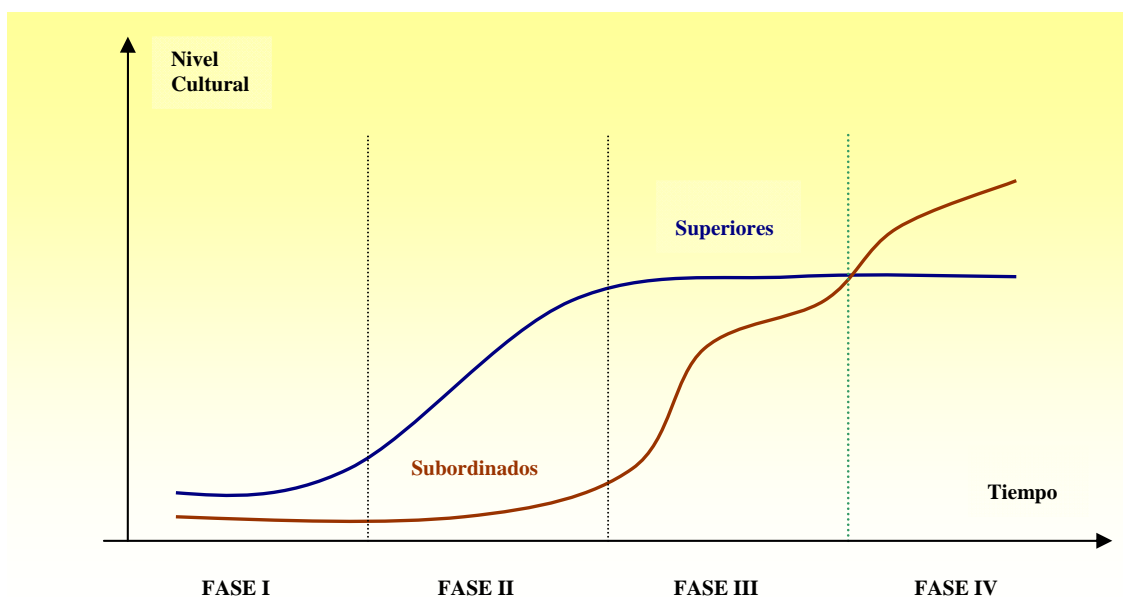
Recoge en una gráfica la evolución del nivel cultural de superiores y subordinados a lo largo de las últimas décadas, distinguiendo tres fases:

- *Fase I:* Asociada al modelo de gestión autoritarista, propio de las postrimerías de la revolución industrial, muy frecuente en las empresas de nuestro país hasta hace relativamente poco tiempo. El nivel cultural y formativo de los superiores, muchas veces propietarios, y de los empleados era similar, equivalente en su escaso grado.
- *Fase II:* Relevo de gestión de propietarios por gestores profesionales. La diferencia cultural entre los tecnócratas y sus subordinados era realmente

significativa. Éstos últimos, conscientes de su carencia en capacitaciones técnicas, asumían las decisiones de los superiores.

- *Fase III:* Se corresponde, según Albizu, con la situación actual, en la que se produce la incorporación a la empresa de un personal con alta cualificación, y cierto grado de polivalencia y flexibilidad, que va a demandar una relación profesional con sus superiores, y, por ende, un mayor nivel de participación en la toma de decisiones. Los niveles culturales y de formación de unos y otros vuelven a igualarse, por tanto, pero, ahora, por ser ambos altos.

**Figura I.1: Evolución del nivel educativo de superiores y subordinados en España**



Fuente: Albizu (1997); y elaboración propia.

Podríamos estar de acuerdo en que ésta ha sido la evolución si se tratara de analizar únicamente a las empresas que contratan gestores profesionales, con una cualificación adecuada para su desempeño, caso de medianas y grandes empresas, en general. No obstante, sabemos que el tejido productivo español se configura en su mayor parte en

base a pequeñas empresas y microempresas, en las que es habitual que la figura del gestor coincida con la del propietario. Éste, por lo general, y según los datos expuestos, no dispone de niveles de educación/cualificación elevados, sino todo lo contrario. En esta situación se produce, de nuevo, una gran diferencia entre los niveles de empleadores y asalariados, pero esta vez en sentido contrario: el nivel de instrucción de los empleados supera al de los empresarios, al menos en la formación académica. Cabría, entonces, continuar la evolución comentada, con una fase adicional, fase IV, particularmente significativa para las empresas de menor tamaño (figura I.1).

#### *Población activa con nivel medio o superior de estudios*

Como complemento a los aspectos anteriormente vistos, analizaremos a continuación la proporción de hombres y mujeres activos que poseen un nivel medio o superior de formación reglada, y lo compararemos con los porcentajes de ambos sexos en la población activa. La primera sólo consta a las fechas de los Censos poblacionales, por lo que tomaremos los datos de 1991 y 2001 (tablas I.9 y I.10).

**Tabla I.9: Activos con estudios medios y superiores respecto a la población activa, por sexo, en España, Andalucía y la provincia de Cádiz**

(relación por cociente, expresada en porcentaje, entre la población activa con estudios medios y superiores y la población activa total, por sexo)

AÑO	TERRITORIO	HOMBRES	MUJERES	AMBOS SEXOS
1991	ESPAÑA	51,02	64,06	55,48
	ANDALUCÍA	44,20	56,66	48,27
	PROVINCIA CÁDIZ	42,69	58,70	47,34
2001	ESPAÑA	73,35	80,55	76,25
	ANDALUCÍA	66,09	74,15	69,20
	PROVINCIA CÁDIZ	63,50	74,74	67,59

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Censo de Población de Andalucía 1991, Instituto de Estadística de Andalucía (IEA), y de los Censos de Población de 1991 y 2001, EPA, INE.

**Tabla I.10: Activos, por sexo, en España, Andalucía y la provincia de Cádiz**  
(relación por cociente, expresada en porcentaje, entre la población activa y la población total de 16 o más años, por sexos)

AÑO	TERRITORIO	HOMBRES	MUJERES	AMBOS SEXOS
1991	ESPAÑA	67,96	34,73	50,84
	ANDALUCÍA	67,96	30,68	48,81
	PROVINCIA CÁDIZ	68,68	27,81	48,13
2001	ESPAÑA	66,23	40,27	52,88
	ANDALUCÍA	65,22	36,36	50,41
	PROVINCIA CÁDIZ	67,41	37,35	52,20

Fuente: Elaboración propia a partir de información de los Censos de Población de 1991 y 2001, EPA, INE.

▪ Situación inicial, 1991:

Lo primero que podemos destacar es el predominio de la población femenina entre los activos con estudios medios y superiores. Mientras que el sentido era precisamente el contrario cuando analizamos la proporción de activas entre la población femenina de 16 o más años.

AÑO	TERRITORIO	Diferencia entre activos Mujeres-Hombres, con estudios medios y superiores	Diferencia Mujeres-Hombres, en la población activa
1991	ESPAÑA	13,04	-33,23
	ANDALUCÍA	12,46	-37,28
	PROVINCIA CÁDIZ	16,01	-40,87

En relación a la cualificación, es notable la diferencia en la provincia de Cádiz, que en la comparación hombre-mujer activos con estudios medios y superiores superaba los 16 puntos porcentuales a favor de éstas. En este mismo entorno geográfico, por contra, resultaba significativo el escaso peso de la población femenina en la población activa, con una diferencia de casi 41 puntos menos entre la ratio de mujeres activas sobre la población femenina con respecto al de los hombres. La tasa de actividad de éstos últimos era la más elevada de los tres ámbitos.

En Andalucía y Cádiz, mientras que las mujeres con estudios medios y superiores sobrepasaban el 50% de la población femenina activa, en el caso masculino no se alcanzaba siquiera este porcentaje. Sí lo hacían a nivel nacional, pero sólo superaban el 50% en 1,02 puntos porcentuales. Es decir, a nivel de Comunidad andaluza y de la provincia gaditana, menos de un tercio de las mujeres eran activas, aunque más de la mitad de éstas poseían un grado formativo de estudios medios o superiores. En España, la población activa femenina superaba muy ligeramente el tercio del total de mujeres de 16 o más años.

▪ Situación a 2001:

Aunque la situación estructural continuaba reflejando un claro dominio de lo femenino en cuanto a la cualificación, y una más destacada de lo masculino entre la población activa, se observaba un aumento formativo general, con reducción de las diferencias entre ambos sexos. Igualmente, creció la tasa de actividad entre la población femenina, haciendo menores las distancias con la población masculina, que disminuye

AÑO	TERRITORIO	Diferencia Mujeres-Hombres, con estudios medios y superiores	Diferencia Mujeres-Hombres, en la población activa
2001	ESPAÑA	7,20	-25,96
	ANDALUCÍA	8,06	-28,86
	PROVINCIA CÁDIZ	11,24	-30,06

En relación a la cualificación, la provincia de Cádiz siguió ofreciendo la mayor diferencia entre sexos. Lo mismo ocurrió en cuanto al grado de actividad. Sin embargo, es en este marco geográfico donde más creció la presencia de la mujer en el mercado laboral. Así, en 1991 la tasa de actividad femenina era del 27,81%, y en 2001 alcanzaba



el 37,35%, aumentando en 9,54 puntos porcentuales. Por tanto, continua siendo el ámbito geográfico donde más diferencia entre sexos se daba, pero, a la par, donde más se redujo ésta. Cabe destacar que en la provincia de Cádiz siguió manteniéndose la tasa de actividad masculina más alta de los tres ámbitos, mientras que la femenina estaba más próxima a la del nivel nacional de lo que lo estaba la tasa femenina andaluza.

Un avance importante es que en 2001, y para todos los tres ámbitos territoriales, la ratio de activos con nivel de estudios medios o superiores se encontraba notablemente por encima del 50%.

Comprobamos que, tanto en 1991 como en 2001, es a nivel nacional donde se daba la menor diferencia de participación en el mercado de trabajo entre ambos sexos, tanto en el grado de actividad como en el nivel de instrucción.

### **I.3. LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EMPRESA: MARCO GLOBAL DE REFERENCIA**

*“Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente”* (proverbio chino: Guanzi, 645 a. C.)<sup>12</sup>.

Si tuviésemos que fijar en un momento o etapa concretos la aparición por vez primera del concepto de formación continua o permanente dentro de las políticas sociales europeas, deberíamos situarnos en Suecia, a principios de los años sesenta. Fue en esta época cuando Olof Palme, ministro de Educación sueco, defendió, con enérgicos

---

<sup>12</sup> “Hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente”. Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas, de 21 de noviembre de 2001.

argumentos, ante la OCDE, la necesidad de adoptar a nivel internacional una política de educación recurrente para adultos. Un enfoque decidido hacia la formación continua compensaría al ciudadano en general, y a los trabajadores en particular, del desfase provocado por la aceleración tecnológica y económica, concediéndoles lo que dio en llamar una “segunda oportunidad”.

Por otro lado, una gran parte de los ciudadanos, activos o no, adolecen de escasa formación de base, por acceder al sistema educativo en malas condiciones, o, más lamentablemente, por no haber accedido siquiera al mismo. Es más, aún con un adecuado bagaje educativo previo, el problema surge en los diferentes tiempos propios del mercado de trabajo y del sistema de educación. El primero exige nuevas cualificaciones de forma inmediata, y aceleradamente variante; el segundo no puede, por su estructura, responder más que a medio o largo plazo.

Compensación, desarrollo personal, igualdad de oportunidades, y aumento de productividad son, pues, pilares de lo que internacionalmente se desea conseguir con las políticas de aprendizaje permanente. De ello, se podría deducir que son dos las funciones que ha de perseguir la formación continua:

1. La de conceder esa segunda oportunidad: realfabetización de la población necesitada de formación inicial de base, para facilitarle la inserción y el desarrollo en la vida activa. Se trata de una perspectiva de índole social.
2. La de actualización de cualificaciones: formación adaptada a ajustes coyunturales que debe experimentar la fuerza de trabajo, debido a los

desfases que provocan en la cualificación profesional los rápidos cambios tecnológicos, organizativos y económicos. Se trata, por tanto, de una visión más económica.

Desde ambos puntos de vista, cabe pensar que ha de instituirse un contexto jurídico, económico y social que incentive a que la readaptación continua de los conocimientos de las personas sea una política de primer orden para un país.

En el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, la Unión Europea hizo suyas ambas perspectivas en la formación continua. Por un lado, señaló que *“la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión y el empleo”*. Por otro, centrándose más en lo económico, se fijó el objetivo de *“convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, de crear más y mejores puestos de trabajo y de mantener una mayor cohesión social”*.

En julio de ese mismo año, el Consejo Europeo de Feira, en base a los resultados del *Año Europeo de la Educación y de la Formación* (1996), invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos, entendiendo el aprendizaje permanente como *“toda actividad de aprendizaje realizado a lo largo de la vida”*<sup>13</sup> con el objeto de mejorar los conocimientos, las

---

<sup>13</sup> De ahí que se haga referencia a él, también, como “aprendizaje a lo largo de la vida”, o LLL (Long Life Learning).

*competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”<sup>14</sup>.*

De esta definición se deduce que la intencionalidad del concepto abarca un ámbito mucho más amplio que el puramente económico, pues promueve, también, las metas y propósitos de los países miembros de tener una ciudadanía más activa, más abierta, tolerante y democrática. Así, la Unión Europea reconoce que un nivel más elevado de educación y de aprendizaje continuo, cuando es accesible a todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y la marginalización.

Con este propósito, la UE ha adoptado, y continúa en dicho proceso, una serie de medidas y proyectos complementarios, para crear un *Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente*, entre los que podemos destacar:

- *Agenda Europea de Política Social*, que tiene como objetivo el reducir las desigualdades y fomentar la cohesión social, a través de medidas que incluye el aprendizaje permanente.
- *Plan de Acción sobre Competencias y Movilidad*, cuya aspiración principal es la de lograr que los mercados de trabajo sean abiertos y accesibles para todos.
- *Iniciativa e-Learning*, que forma parte del Plan de Acción *e-Europe*, y tiene como fin promover una cultura digital y un uso más amplio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y

---

<sup>14</sup> Definición contenida en el “*Memorándum sobre el aprendizaje permanente*”, publicado por la Comisión Europea en noviembre de 2000.

formación. Incentiva la creación de centros locales conectados a redes informáticas, para facilitar la realización de acciones formativas en distintos sitios y a diversos colectivos, favoreciendo, de este modo, la educación permanente<sup>15</sup>.

- *Foro Europeo para la Transparencia de Cualificaciones*, pretende el establecimiento de redes, agencias descentralizadas y demás mecanismos disponibles para contribuir a hacer más transparentes las capacidades, en el desarrollo de la formación permanente.
- *Estrategia Europea de Empleo*, destaca la importancia del aprendizaje continuo en el empleo y la adecuación al mercado de trabajo.

En este último proyecto es el mercado laboral el destinatario de los beneficios de una continua actualización de conocimientos de sus activos. No cabe duda de la dimensión económica que la educación permanente posee. Su papel es fundamental en la eliminación de barreras que impiden acceder al mercado de trabajo y limitan los progresos de éste. De hecho, la presencia de este aspecto es dominante en el conjunto de medidas que tratan del aprendizaje continuo.

La principal novedad en la incorporación de este planteamiento europeo es la integración de objetivos horizontales en las obligaciones de los Estados miembros. Uno de estos objetivos indica que los miembros de la Unión deberán establecer estrategias globales y coherentes para la educación y la formación permanente, localizando los

---

<sup>15</sup> En 1996, la Comisión Europea señalaba, en el Libro Verde “*Vivir y trabajar en la sociedad de la información*”, que en el año 2005 el 80% de la tecnología tendría menos de diez años, mientras que el 80% de la población ocupada habría adquirido su formación profesional hace más de diez años.

obstáculos a la misma, estableciendo acciones para eliminarlos, y coordinando la responsabilidad compartida en esta materia de los poderes públicos, las empresas, los interlocutores sociales, los individuos y la sociedad civil.

De esta forma, en el *Memorándum sobre Aprendizaje Permanente*<sup>16</sup>, se refleja el consenso europeo sobre los cuatro objetivos básicos de la formación permanente, a saber:

1. La realización personal del ciudadano europeo.
2. El logro de una ciudadanía activa.
3. La integración social.
4. La empleabilidad y adaptabilidad de los trabajadores.

Se trata de capacitar a los ciudadanos europeos, especialmente como trabajadores, para que puedan hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, moviéndose libremente entre entornos formativos, empleos, regiones y países distintos.

La Unión reconoce que resulta condición básica para cualquier estrategia de formación permanente la percepción de las necesidades propias del mercado laboral. Percepción que habrá de realizarse sobre datos obtenidos a nivel local si se pretende que se trabaje con un enfoque realmente centrado en el formando.

---

<sup>16</sup> Publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en 2001, y cuyos mensajes son:

1º) Nuevas cualificaciones para todos.

2º) Más inversión en recursos humanos.

3º) Innovación de la enseñanza y el aprendizaje.

4º) Valorar el aprendizaje.

5º) Redefinir la orientación y el asesoramiento (sobre oportunidades de formación).

6º) Acercar el aprendizaje al hogar.

En relación a esto, se dan diversas indicaciones a los países miembros, entre las que destacaremos las siguientes:

- Las acciones de formación deben basarse en las necesidades de los empresarios, con especial atención a las PYME, que ocupan a un porcentaje significativo de la población activa en los países de la UE, y que suelen tener dificultades a la hora de disponer de medios financieros o tiempo para la formación de su plantilla, o para localizar acciones formativas adecuadas a sus necesidades. A este respecto, se considera importante motivar a dichos empresarios.
- Se destaca la relevancia de la previsión de aptitudes y cualificaciones profesionales para evitar las carencias o problemas de readaptación de los trabajadores, evitándoles el quedar excluidos del mercado laboral.
- Deben incrementarse los índices globales de inversión pública y privada, atribuyéndolos a la responsabilidad compartida entre gobiernos, autoridades públicas, empresarios, interlocutores sociales y ciudadanos.

En consecuencia, la sociedad del saber exige una manera distinta de aprender. El aprendizaje no se limita, pues, a una formación inicial y al inicio de la vida laboral, sino que se convertirá en una acción recurrente de actualización de conocimientos.

La necesidad de una educación permanente trae consigo una demanda intensa de formación, lo cual requiere, a su vez, la reforma urgente de los sistemas formativos nacionales. Tres deberían ser las claves de esta reforma:

- Diseñar unos sistemas flexibles de formación continua, que satisfagan las necesidades del mercado de trabajo en constante evolución.
  - Movilizar mayores inversiones en educación y formación.
  - Garantizar la igualdad de acceso a las oportunidades de formación.
- 
- Sistema flexibles de formación

En el actual mundo laboral, las competencias profesionales requeridas suponen una combinación de cualificaciones teóricas y técnico-profesionales, sobre una base sólida de aptitudes, actitudes e ideales, esto es, sobre una adecuada educación general (conocimientos teóricos, tecnológicos, sociales, intelectuales, interpersonales y empresariales). Se trata, pues, no sólo de dotar a los trabajadores de una especialización técnica, sino de generarles polivalencia de capacidades para el acceso a un gran número de familias profesionales. Polivalencia que se traduce en empleabilidad. En este contexto, los sistemas formativos deberían recoger las demandas del entorno empresarial. Para ello debe darse una perfecta interacción entre la educación, la formación profesional y el mercado de trabajo; siempre generando la flexibilidad suficiente para que aborden necesidades reales y no una determinada demanda explícita coyuntural.

Por otra parte, el citado Memorándum reconoce tres modalidades básicas de cualificación: formal, no formal e informal, que podrían identificarse, respectivamente, con la educación reglada, con otras modalidades formativas fuera del ámbito reglado, y con la experiencia laboral. Las dos últimas modalidades, no formal e informal, parecen ser las más adecuadas para un proceso continuo de aprendizaje del



ciudadano, como tal y como trabajador, al ser modalidades menos sujetas a las rigideces de los sistemas reglados.

La flexibilidad de estas opciones para permitir el acceso a distintos colectivos con diferentes particularidades (de formación previa, de edad, de tiempo disponible, etc.), dará razón a la idea de poder formarse en cualquier momento de la vida, en cualquier lugar, y en muy diversos, y adaptables, modos. Si, además, se lograra la flexibilidad de acceso y reconocimiento mutuo entre las tres categorías, formal, no formal e informal, se podría hablar, ya no sólo de aprendizaje a lo largo de la vida, sino de “aprendizaje a lo ancho de la vida”, ampliando las pasarelas entre las tres modalidades.

- La formación como inversión colectiva

La atención a la demanda del entorno exige, igualmente, una redefinición de las funciones nuevas y complementarias del Estado y del sector privado. Es el primero el que debe crear un marco estimulador a tal efecto para que las empresas puedan realizar su nuevo papel.

Cierto es que tanto los Estados como las entidades empresariales persiguen la austeridad en sus gastos, a la par que la incertidumbre en el empleo de los individuos no desincentivan a éstos a pagar por su formación. Pero también es cierto que la formación es ahora más necesaria que nunca, debido al nivel de adaptabilidad a los cambios en las cualificaciones, a la competitividad y al grado de innovación requeridos. La formación debe ser considerada, por tanto, como inversión y no como gasto, tal como

comentábamos. Para que resulte así, deben utilizarse óptimamente los recursos técnicos, materiales y financieros aplicados en ella.

Por otra parte, el proceso de descentralización estatal promueve la iniciativa local y la autonomía institucional, al tiempo que fomenta la colaboración y la participación activa de múltiples interesados. Una mayor cooperación entre las entidades docentes y los centros de trabajo aumentará la adecuación, la eficacia y el rendimiento de la función global de la formación. El Estado intervendrá, por consiguiente, en el aspecto regulador, actuando como promotor y catalizador de las acciones de capacitación profesional, velando por su calidad y por el buen uso de los fondos públicos a ellas destinados.

En todo este proceso, la intervención de los interlocutores sociales supone un factor clave de acercamiento entre oferta formativa y demandas del mundo laboral, haciendo imprescindibles las negociaciones y el diálogo bipartito y tripartito.

- Igualdad de oportunidades

Tratamos de la necesidad de seguir el principio de eficacia en los sistemas de formación profesional de los Estados. No obstante, la eficacia no debe estar reñida con la equidad, sino todo lo contrario.

En un sistema en que no se dé igualdad de oportunidades se corre el riesgo de crear una sociedad dividida, y discriminatoria; donde encontraríamos un reducido núcleo de profesionales altamente cualificados, una mayoría de trabajadores vulnerables a los

cambios del mercado, y un colectivo de marginados sociales y laborales. Ello supondría una verdadera amenaza a la estabilidad económica, política y social, así como un grave obstáculo para el progreso de las empresas. Resulta indispensable tomar medidas específicas para restablecer la equidad y la justicia social, en las que la formación sea parte integrante de un paquete global de actuaciones dirigidas a la creación de empleo de calidad.

Por otra parte, también existen diferencias de oportunidades entre las empresas para el acceso a la formación. Las grandes empresas concentran las mayores inversiones en esta faceta, mientras que el nivel de intervención de las PYME es deficiente, encontrándose éstas con grandes dificultades técnicas y financieras para organizar dicha actividad.

#### **I.4. EL PLAN DE FORMACIÓN**

##### **I.4.1. Planificar la formación del personal**

Para que la cualificación del personal se mantenga siempre en un nivel adecuado no basta con que la empresa lleve a cabo acciones formativas aisladas en el tiempo y en contenidos. La dirección debe concretarlas en un *Plan de Formación*, integral y permanente, cuya gestión ha de ser encomendada a un área o departamento interno que posea una posición clave. Si el entorno, como afirmamos, está en continuo cambio, la formación ha de ser continuada y planificada en el tiempo, para que se anticipe y responda realmente a las necesidades de la organización. Sólo de esta manera podemos cumplir dicho objetivo, así como garantizar la efectividad de la inversión realizada.

Por otra parte, considerada la formación como una inversión a medio, incluso a largo plazo, su planificación presupuestaria debe ser asignada con el mismo cuidado que requiere cualquier otra partida que contribuya al desarrollo futuro de la empresa. Siguiendo a Puchol (1999), podríamos definir dicho plan de la siguiente forma: conjunto coherente y ordenado de acciones formativas, concretado en un período determinado de tiempo, y encaminado a dotar y perfeccionar las competencias necesarias para conseguir los objetivos estratégicos predeterminados. Tres cuestiones importantes han de tenerse en cuenta a la hora de realizar un plan formativo:

- Todo plan de formación es un medio y no un fin en sí mismo. Esto es, el plan debe perseguir unos objetivos claramente definidos antes de iniciar las acciones propiamente formativas. Para ello se debe realizar un análisis o diagnóstico previo de las necesidades profesionales del grupo afectado. Se debe huir de concretar el plan en una serie de actividades formativas inconexas o que, simplemente, atiendan a una moda.
- Deberá estar siempre coordinado con la estrategia global de la empresa. Realizar un plan formativo no debe ser una acción aislada dentro de la empresa, pues para que sea realmente beneficioso ha de estar subordinado a los objetivos y las estrategias que la entidad establezca en sus planes generales.
- Habrà de ser flexible y dinámico. Debe permitir que se incluyan acciones formativas concretas, que sean consideradas útiles, en cada momento, aunque éstas no hayan sido previamente planificadas.

### I.4.2. Fases de un Plan de Formación

De manera resumida, podemos concretar las etapas de elaboración de un plan de formación en las que se relacionan en la tabla I.11:

**Tabla I.11: Fases de un Plan de Formación**

<b>PLAN DE FORMACIÓN: CINCO FASES</b>
<i>1°. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES FORMATIVAS</i>
<i>2°. FIJACIÓN DE OBJETIVOS</i>
<i>3°. DEFINICIÓN DE LA METODOLOGÍA</i>
<i>4°. DETERMINACIÓN DE MEDIOS Y CONTENIDOS</i>
<i>5°. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN</i>

Fuente: Albáizar (2004 ), Puchol (1999); y elaboración propia.

#### 1ª) Diagnóstico de necesidades formativas

- “Señor”- comenzó Alicia, dirigiéndose al gato de Cheshire- *“¿podría usted indicarme el camino que debo seguir desde aquí?”*

- *“Eso depende de adónde quieras llegar”* - le contestó el gato.

(“Alicia en el País de las Maravillas”. Lewis Carroll)

¿Cómo guiar la acción formativa de nuestro personal sin saber previamente adónde queremos llegar, qué deficiencias de capacidades queremos cubrir? Para ello resulta imprescindible comenzar el proyecto formativo realizando un diagnóstico de las necesidades de cualificación que existe en nuestra empresa.

En primer lugar debemos definir, en función del grupo a analizar, si el diagnóstico se va a realizar persona a persona o por muestreo. Si sólo hay un empleado, o muy

pocos, desempeñando el mismo puesto de trabajo (p.e.: técnico de selección), el diagnóstico habrá de realizarse individualmente. En cambio, si las funciones están siendo efectuadas por un conjunto considerable de personas (p.e.: cajeros en una entidad financiera), el análisis se aplicaría a una muestra representativa de dicho sector. Por lo tanto, para tomar esta decisión se debería fragmentar la plantilla por líneas de actividad o áreas funcionales (ventas, administración, producción, etc.), así como por niveles de responsabilidad o categorías profesionales (directores, gerentes, administrativos, etc.).

Las necesidades pueden manifestarse por múltiples motivos, pero podríamos concretarlos en tres grupos básicos de razones:

- a) *Cambios en el entorno empresarial*: innovaciones técnicas y tecnológicas, reformas legislativas, nuevas demandas de clientes y usuarios, etc.
- b) *Cambios internos de la organización*: lanzamiento de nuevos productos o servicios, introducción en nuevos mercados, modificaciones en procesos de producción, reformas organizativas, etc.
- c) *Manifestación de disfunciones en la actividad*: exceso de conflictividad, baja motivación, accidentes laborales, reducida productividad, etc.

### *Métodos de diagnosis*

Tres de los procedimientos que se utilizan con más frecuencia para detectar las necesidades de formación en la empresa son la observación, los grupos o comités de formación y el cuestionario.

**Tabla I.12: Principales métodos de diagnóstico de necesidades formativas en la empresa**

<b>Observación ⇒</b>	<p>La mera observación diaria del trabajo de los individuos en la empresa nos permite detectar fallos y errores que pueden resultar fácilmente subsanables por medio de una acción formativa. Entre ellos se encuentran, como mencionábamos, desperdicio de materia prima, averías frecuentes en la maquinaria, pérdidas de horas de trabajo, quejas y devoluciones por parte de los clientes, peticiones de los propios empleados durante las evaluaciones de desempeño, etc.</p>
<b>Grupos o Comités ⇒ de formación</b>	<p>Existen diversos criterios a través de los que pueden formarse dichos grupos, principalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comités compuestos por la dirección general, los directores de departamentos de línea y el director o responsable de la formación en la empresa.</li> <li>• Comités compuestos por el responsable de formación y los empleados de un mismo nivel a los que se dirigirá el curso, por ejemplo, todos los jefes de compras, o los comerciales.</li> <li>• Comités formados por todos los miembros de un departamento determinado, prescindiendo de su nivel jerárquico.</li> </ul>
<b>Cuestionario ⇒</b>	<p>El cuestionario es dirigido a todos los empleados que van a ser objeto de análisis, según lo indicado al comienzo de este apartado. Normalmente es de aplicación en el caso de cursos planificados para un grupo numeroso de empleados, dado que con él se puede llegar en poco tiempo a muchas personas. Su principal inconveniente reside, no obstante, en el bajo grado de respuesta que suelen tener si no se motiva adecuada y previamente al destinatario. Ello repercutiría en el escaso nivel de representatividad de la información obtenida con esta técnica, y, por consiguiente, en un más que probable error en el diagnóstico de las verdaderas necesidades de formación de dicho grupo.</p>
<b>Entrevista ⇒</b>	<p>Permite profundizar en temas de interés y posibilita aclarar conceptos confusos. Adicionalmente, el entrevistado puede expresar más abiertamente cuestiones que son de interés para la mejor realización de sus tareas. Sin embargo, se hace necesario contrastar y complementar la información obtenida con otros instrumentos, adecuándola a las necesidades de la organización.</p>
<b>Análisis de la demanda ⇒ formativa</b>	<p>A través de la línea de mando, los responsables de formación de la empresa pueden conocer estas demandas, aunque a veces les lleguen de manera imprecisa, y sin objetivos claros o determinados. Por ello, el detector de dicha demanda debe señalar datos como: descripción de la necesidad de formación y personas implicadas en la misma; indicadores de la situación actual; objetivos concretos de aprendizaje; escala de</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Puchol (1999) y Fernández-Salinero (1999).

Aunque la empresa no ponga en marcha un proceso sistemático de detección de las necesidades formativas, también en el desarrollo de determinadas políticas y prácticas de personal, como la de planificación de carrera profesional del empleado, la de evaluación de su desempeño, su internacionalización, su movilidad geográfica o funcional, etc., pueden aflorar las carencias formativas de éste.

## 2ª) Objetivos de un plan de formación

Al planificar la formación han de fijarse objetivos principales o generales, y objetivos específicos para determinadas áreas, categorías o colectivos de empleados.

A *nivel general*, podríamos afirmar que la formación del personal persigue tres objetivos básicos:

- Capacitar a los recursos humanos de la entidad para hacer que consigan mayores índices de calidad y rendimiento en los procesos de obtención de bienes y servicios.
- Fomentar el desarrollo profesional y personal de los trabajadores.
- Estimular, como fin derivado, la comunicación y participación entre los implicados en el proceso formativo, fomentando así la cultura empresarial.

A *nivel específico*, cada plan de formación ha de perseguir unos objetivos determinados, consecuencia de la información obtenida tras el diagnóstico de necesidades. Estos fines han de plasmarse en acciones formativas bien definidas, destinadas a individuos o colectivos igualmente concretados. Se necesitará especificar qué programas han de ser impartidos y con qué profundidad. Solamente con este grado de concreción podemos evaluar el impacto final del plan formativo.

Por otra parte, es imprescindible priorizar en el tiempo las necesidades de formación en función de su urgencia o importancia para la organización. Así, aunque en un grupo se detecten deficiencias formativas en varios aspectos, tal vez el presupuesto o los



recursos disponibles sólo permitan atender a la parte de ellos. Se debe, por tanto, calificar la necesidad formativa con respecto a su prioridad en alta, media y baja.

### **3ª) Metodología de formación**

Dos son las características más relevantes del colectivo de trabajadores como formandos: la edad y el hecho de poseer una cierta experiencia. Como adulto, el trabajador requiere que lo aprendido tenga sentido y utilidad: para realizar mejor su trabajo, para aspirar a un ascenso, para recibir un incremento en sus ingresos, etc. Por tanto, los contenidos deben organizarse en un orden lógico, y ser todos ellos relevantes.

Por lo general, el empleado inmerso en una actividad formativa aprende mucho mejor cuando la formación se imparte utilizando una metodología que, en base al principio de búsqueda de la excelencia, reúna las características expuestas en la tabla I.13.

La utilización de las nuevas tecnologías, TIC, para la formación ha discurrido simultáneamente a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje. En un principio, estos recursos se incorporan para apoyar la tarea del formador. Actualmente, es el propio formando el que toma el control del proceso, haciendo que los materiales e instrumentos de formación se adapten a sus necesidades. De esta forma, son los nuevos medios tecnológicos los que motivan el cambio en la forma de enseñar y aprender, permitiendo una formación individualizada, interactiva, a distancia y con metodología EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador).

**Tabla I.13: Metodología para la formación de trabajadores**

<b>Metodología Activa</b>	<p>Los formandos, aplicando el principio de actividad, podrán elaborar material, realizar estudios de campo, trabajando solos o en equipo, o bien exponer públicamente el material elaborado.</p> <p>La metodología activa implica que el formador no se limita a ser un dador de información, sino que se convierte en orientador de las actividades de los formandos.</p>
<b>Metodología Participativa</b>	<p>La participación implica que el mensaje unidireccional formador-formando deja lugar a la comunicación todos-con -todos. Esto significa, por ejemplo, que, en un momento dado, un formando puede dirigirse a otro para hacerle una pregunta, pedirle una aclaración, etc.</p>
<b>Metodología Grupal</b>	<p>Las evidencias recogidas mediante experimentación demuestran que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los resultados del aprendizaje grupal son superiores a los obtenidos por un miembro medio del grupo (aprenden más y mejor).</li> <li>* Las decisiones tomadas en grupo, por consenso, sobre ideas aportadas por el mismo son más permanentes e implicantes que si son adoptadas por una autoridad externa y posteriormente “vendidas” al grupo.</li> </ul>
<b>Metodología Individualizada</b>	<p>Se basa en la posibilidad de que los diferentes formandos que integran un mismo grupo tengan una distinta base cultural (p.e.: titulados universitarios y otros que no lo sean); posean un diferente grado de conocimiento de alguna materia (p.e.: distinto conocimiento de estadística por parte de titulados de carreras técnicas o de ciencias, y titulados en humanidades), o diferentes ritmos de aprendizaje (p.e.: formandos de distinta edad). Si los formandos son muchos, se puede intentar crear distintos grupos homogéneos, pero si por cualquier causa esto no fuera posible, se impone la necesidad de dar una formación individualizada.</p> <p>Las soluciones que se han utilizado para individualizar la formación de adultos son, entre otras, las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza programada.</li> <li>- La enseñanza asistida por ordenador.</li> <li>- La simulación.</li> </ul>
<b>Metodología apoyada en medios audiovisuales (MAV)<sup>17</sup> y TIC<sup>18</sup></b>	<p>Una de las principales deficiencias en el adulto, desde el punto de vista del aprendizaje, es el deterioro de la memoria inmediata, así como la dificultad de memorizar aquello que no se comprende íntegramente y que, además, no enlace de una forma u otra con los propios intereses. Por esa razón, la formación de adultos recurre a los MAV y las TIC, que, combinados con el aprendizaje activo en grupos, producen los mejores resultados desde el punto de vista del aprendizaje y de la retención mnemónica (resistencia al olvido) de lo aprendido.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Puchol (1999).

<sup>17</sup> Se denominan MAV a aquellos medios electromecánicos o electrónicos, de grabación, reproducción y difusión de mensajes sonoros o visuales, utilizados conjunta o separadamente, para presentar conocimientos, facilitar su adquisición, y eventualmente para motivar o corregir los comportamientos.

<sup>18</sup> Tecnologías de Información y Comunicación.

El ámbito donde mejores resultados ha dado el modelo formativo basado en las TIC es, precisamente, en la formación de adultos. Sus características principales se resumen en:

- El autoaprendizaje según las necesidades, intereses y circunstancias de cada formando, que podrá planificar su propia trayectoria formativa.
- El paso de la comunicación unidireccional, propia de la formación tradicional, a un modelo más abierto, en el que se hace posible la interacción de los individuos a través de los medios tecnológicos en tiempo real.
- La diversificación de los soportes de información, quedando liberado el formador para desempeñar tareas de tutoría y apoyo.

En las empresas, los citados medios no se limitan a facilitar cursos a sus empleados, sino que se pueden utilizar otros elementos de aprendizaje como las Bases de Conocimientos, que incorporan información sistematizada con aportaciones de los trabajadores, dentro de un sistema de gestión del conocimiento, y constituyen, ante todo, una nueva plataforma para que las personas interactúen. Incluso cuando sea el propio trabajo cotidiano el marco en el que se desarrolle la formación, existen herramientas basadas en un continuo *feed-back*. Si la consigna es “el trabajador aprende haciendo”, la empresa dispone de métodos adicionales, como la evaluación del desempeño enfocada al desarrollo, la asignación de mentores y los procesos de autorización o *coaching*, entre otros. Con todas estas herramientas se garantiza un proceso de aprendizaje más adaptado al formando concreto, más individualizado, asegurando, en mayor medida, que lo aprendido se transfiera al puesto de trabajo, que las capacidades se traduzcan finalmente en competencias y desempeños efectivos.

#### **4º) Medios y contenidos de la formación**

El objetivo perseguido por cada acción formativa es su razón de ser, su porqué. Pero al planificarla se deberá determinar, además, los siguientes aspectos: tipo de acción (cómo), destinatarios (a quiénes), formadores (por quién), lugar (dónde) y momento (cuándo).

##### *Tipo de acción*

En este sentido, advertimos que uno de los errores más frecuentes que se cometen a la hora de organizar un proceso formativo en la empresa es el de realizar planteamientos globales para toda la plantilla, sin observar las peculiaridades o necesidades específicas de los distintos puestos de trabajo. Este enfoque, que recibe el nombre de formación de oferta, consiste en diseñar cursos en materias comunes a todos los trabajadores, partiendo de la base de que toda formación es buena por sí misma, sin tener en cuenta las necesidades concretas. Tal forma de actuar debería considerarse más como una aportación social de la empresa que como una acción formativa en sentido puro. Presenta, además, el inconveniente de que puede crear expectativas de promoción o desempeño de nuevas tareas en los trabajadores. Si éstas no llegan a ser después efectivas pueden producir frustración y desmotivación, traducidas en reducción del rendimiento. Esto es, justo la consecuencia contraria a la que persigue toda acción formativa.

Cuando el programa o materia a impartir lo es como consecuencia de un diagnóstico previo de necesidades específicas y reales, tal y como hemos incluido en la fase de

partida del plan de formación, se dice, entonces, que se trata de una formación de demanda.

### *Destinatarios*

Se debe establecer quiénes constituirán el grupo de trabajadores a formar: todos los ocupantes de un puesto, de un área o departamento, de una categoría profesional, de algún proyecto concreto (ya sea intraempresarial o interempresarial), etc.

### *Formadores*

Habrà de determinarse si los formadores son internos (personal perteneciente a la empresa), externos, o si se combina la participación de ambos. Si el formador es una persona que pertenece a la propia empresa resulta indispensable que previamente haya recibido él mismo formación como formador. En el supuesto de formador externo, es necesario que, antes de iniciar una acción formativa, reciba información acerca de la empresa.

### *Lugar*

Se trata de definir dónde se realizará el curso: en la propia empresa o en instalaciones exteriores. En este sentido, es conveniente que la formación se imparta en el propio lugar de trabajo cuando lo que se trata de conseguir es el propio adiestramiento de operarios y supervisores, o bien en unas instalaciones equipadas con medios para la simulación de situaciones. No obstante, para la formación de directivos

es recomendable trasladarse fuera de la empresa. Se pueden alquilar aulas de formación, o bien recurrir a hoteles, preferiblemente fuera de la ciudad. Esta separación física sirve para romper psicológicamente con la rutina del trabajo diario y centrarse en las sesiones de formación.

La Comisión Europea, los interlocutores sociales y las ONG internacionales, han realizado unas recomendaciones de calidad, dirigidas a las organizaciones de aprendizaje no incluidas en la enseñanza y la formación formales. En este sentido, debemos mencionar el proyecto *QforScan*. Se concederá un marchamo europeo a las organizaciones que cumplan tales recomendaciones.

### *Momento*

Si la formación es presencial, podría realizarse en días laborables y en horas de trabajo. Al fin y al cabo, la empresa es la primera beneficiada, al menos en la formación que denominamos de demanda. Pero a veces esto no es posible, o se considera poco rentable.

Una fórmula frecuente en tal caso es llevar a cabo las acciones en viernes (laborable) y sábado (no laborable), con lo que la empresa pierde un día de trabajo, y los participantes un solo día de descanso. En el supuesto de emplear altas horas de la tarde o el fin de la jornada para las sesiones de formación, conviene tener en cuenta que el rendimiento intelectual es decreciente en función de la hora. No obstante, el parámetro momento pierde su importancia cuando se trata de formación realizada con metodología a distancia o teleformación.

## 5ª) Sistema de Evaluación

*“No lo mida, y su gente sabrá que usted no se lo toma en serio”*

(Eguiguren, 2001, adaptado de Belasco, J., en su obra “Enseñando al elefante a bailar”).

Considerando la evaluación de la formación en su sentido amplio podríamos decir que consiste en analizar el valor total de un sistema, de un plan o de una acción formativa, en términos tanto sociales como financieros, con el fin de valorar su coste-beneficio global. Podríamos afirmar que el proceso de evaluación persigue, por tanto, los siguientes fines:

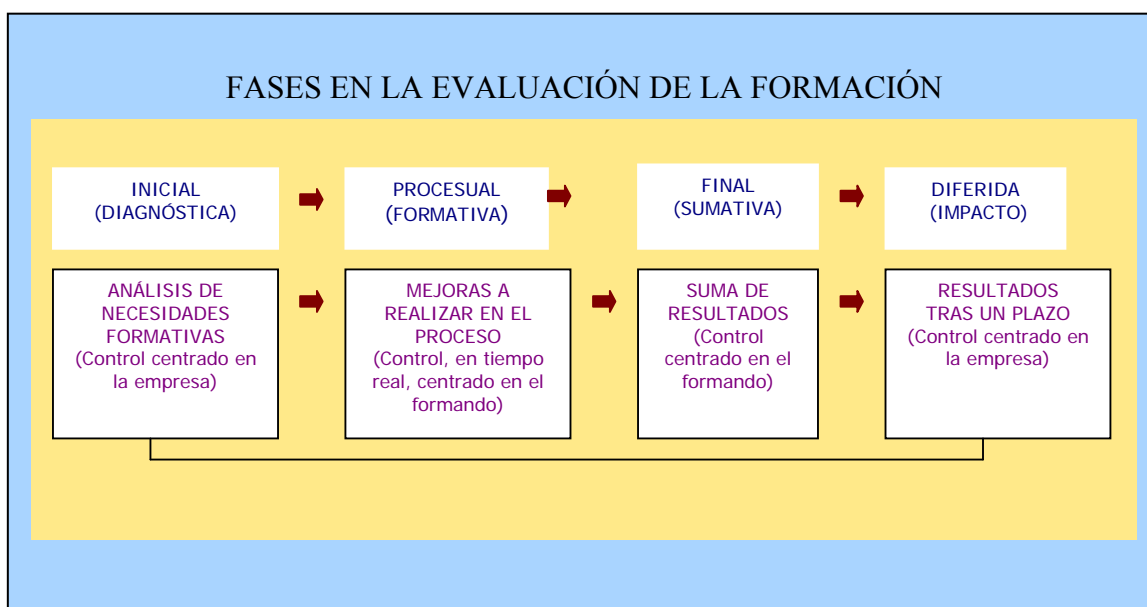
- Determinar el nivel de logro de los objetivos fijados en el plan de formación.
- Verificar la coherencia interna y la adecuación pedagógica del proceso formativo.
- Establecer el grado de respuesta de las acciones formativas a las necesidades detectadas de la organización.
- Valorar la rentabilidad de la formación para la empresa, y así proporcionar datos para convertir la formación en una herramienta estratégica para ésta.
- Identificar las modificaciones a introducir para optimizar el sistema de formación.

La evaluación ha de ser desarrollada en cuatro fases (figura I.2):

- Inicial. Se trata de la denominada evaluación *diagnóstica*, para la determinación de las necesidades a cubrir.

- Procesual. Evaluación desarrollada durante la realización de la acción *formativa*, para introducir las mejoras pertinentes.
- Final. Evaluación de carácter *sumativo*, pues trata de sumar los resultados acumulados nada más concluir la acción formativa.
- Diferida. Evaluación *de impacto*, a realizar después de transcurrido un plazo de tiempo desde la finalización del curso.

**Figura I.2: Proceso de evaluación de la formación**



Fuente: Elaboración propia a partir de Pineda (1998) y Albáizar (2004).

Existen diversos instrumentos de evaluación en las distintas etapas. Los más frecuentemente utilizados se exponen en la tabla I.14.



Tabla I.14: Sistemas de evaluación de la formación

	Formando	Formador	Grupo de formandos	Jefe del formando	Departamento Formación	Dirección Empresa
<b>Inicial (Diagnóstica)</b>	Cuestionario Evaluación colectiva o Comité de Evaluación Observación					
<b>Procesual (Formativa)</b>	Autoevaluación Observación Cuestionario Productos del aprendizaje <sup>1</sup> Entrevistas					
<b>Final (Sumativa)</b>	Autoevaluación Cuestionario Productos del aprendizaje Entrevistas Evaluación colectiva o Comité de Evaluación					
<b>Diferida (de Impacto)</b>	Entrevistas Observación Informes de Evaluación Indicadores (de explotación y cualitativos)					

1. Productos del aprendizaje: ejercicios prácticos, proyectos, estudios, informes, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pineda (1998).

A pesar de que sobre el tema de evaluación de la formación existe alguna controversia entre los expertos, siguiendo el contenido de la figura I.3 recogeremos las opiniones de dos de los más influyentes autores en este sentido. Para Kirkpatrick (1999) la evaluación ha de realizarse en cuatro niveles:

1º) *Evaluación de la reacción*: mide el grado de satisfacción de los participantes en la acción formativa. Es inmediata, y se recoge en tiempo real, lo cual permite al formador ir adaptando el curso de la acción según sea conveniente para su mayor eficiencia o utilidad. Por el contrario, no puede medir los resultados a largo plazo. Se correspondería con la fase procesual del proceso de evaluación, e incluso, siendo

puramente respetuosos con las indicaciones de Kirkpatrick, con la primera reacción inmediatamente después de la acción (primera medida de la fase final).

2º) *Evaluación del aprendizaje*: mide el grado en que aumentan los formandos sus conocimientos (saber), sus habilidades (saber hacer) y sus actitudes (saber ser o saber estar), lo cual, a la postre, se trata de los objetivos pedagógicos para los que se ha realizado la acción. Se correspondería con la fase final del proceso de evaluación.

3º) *Evaluación de la transferencia*: mide, desde la empresa, el grado en que el objetivo pedagógico de “aprender” se convierte en “mejora del desempeño en el puesto de trabajo”. Para lograr que esto suceda se han de dar cuatro condiciones:

- El trabajador ha de tener deseos de cambiar (querer hacer).
- El trabajador ha de conocer qué hacer y cómo hacerlo.
- El trabajador ha de realizar su tarea en un clima laboral adecuado.
- El trabajador ha de ser recompensado por este cambio.

4º) *Evaluación de los resultados, o del impacto*: pretende medir en qué manera la acción formativa contribuye a dar valor añadido al negocio. Según el modelo europeo de calidad (EFQM) dicho valor puede ser testado en términos de resultados económicos, satisfacción de los clientes, de los empleados, o de otros colectivos del entorno empresarial, respeto al medio ambiente, etc. (ver *Indicadores de impacto de la formación*). Tanto el tercer nivel como éste se corresponderían con la fase diferida de evaluación de la figura I.2.

Este cuarto nivel lleva implícita una idea: si la formación puede añadir valor al negocio, la unidad o departamento de formación de la empresa es susceptible de ser considerado como un centro de beneficios y no de costes, como tradicionalmente ha ocurrido. En este sentido, Phillips (1997) añade un quinto nivel: evaluación del ROI, *Return on Investment*, o ratio del retorno del beneficio sobre la cuantía invertida. Se trata de la aplicación a la formación de un parámetro puramente financiero, lo cual ha motivado respuestas favorables y contrarias a su utilización. Las limitaciones que se achacan a este indicador son, principalmente:

- Que no recoge todo el alcance de la acción sobre los objetivos estratégicos de la empresa, no puramente medibles en términos monetarios.
- Que el ROI sólo mide sobre lo pasado, pero no permite predecir resultados futuros, puesto que no es una buena herramienta de diagnóstico.

No obstante, si existe un responsable de formación, éste ha de responsabilizarse de la buena gestión de los recursos, humanos, económicos o materiales, que la empresa le asigna para su labor. Aunque su misión sea transversal a otras áreas de la empresa, debe ponerse en marcha una evaluación de tipo finalista vinculada a resultados sobre la inversión o costes imputables a la acción formativa que se realiza (costes patentes y ocultos, directos e indirectos). Esto es, ha de existir una medida de retorno, si bien se acepta que no siempre es posible alcanzar el grado de información que nos permite medir la actividad en números<sup>19</sup>.

El utilizar el parámetro ROI no significa que sea la evaluación cuantitativa la única que mida la eficiencia de la unidad de formación, y de la labor de sus responsables. Pero

---

<sup>19</sup> Eguiguren (2001) propone a tal fin el *Modelo GDOR* (Gestión de Desarrollo Orientada a Resultados).

hemos de ser conscientes de que es una de las que más estimula a la dirección a mantener, incluso incrementar, la aportaciones de recursos a la formación.

### *Indicadores de impacto de la formación*

Los indicadores de impacto permiten identificar los resultados concretos y palpables de la formación en la empresa. Pueden expresarse en términos de:

- Cantidades: número de productos fabricados, número de productos vendidos, número de servicios, horas, etc.
- Índices: sobre devoluciones, quejas, errores, motivación, participación, etc.
- Plazos: de entrega, de fabricación, de realización del servicio, etc.
- Efectivos: de recursos humanos, de recursos materiales, etc.

Identificamos dos tipos de indicadores: cuantitativos o duros y cualitativos o blandos. Sus características definitorias se exponen en la tabla I.15. Sobre los indicadores de impacto hemos de señalar, además, que:

- Han de ser seleccionados durante el proceso de planificación de la formación, junto al resto de criterios de evaluación adoptados.
- Deben poseer la propiedad de la fiabilidad, esto es, que no tengan interferencias con otras variables.

**Tabla I.15: Indicadores de evaluación de la formación**

INDICADORES DUROS	INDICADORES BLANDOS
Fáciles de medir y cuantificar	Difíciles de medir y especialmente de cuantificar
En general, fáciles de traducir a valores monetarios	Difíciles de traducir a valores monetarios
Objetivos	Subjetivos
Habituales entre los datos de rendimiento de las empresas	Poco habituales entre los datos de rendimientos de las empresas
Altamente creíbles para la dirección	Escasamente creíbles para la dirección
P.e.: unidades producidas, ventas, facturación, nuevos clientes, errores, reducción de gastos.	P.e.: puntualidad, promociones, sugerencias, rotación de empleados, mejora del clima.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pineda (1998).

Es aconsejable realizar un registro de los resultados, o *ficha de seguimiento*, para facilitar el análisis de la evolución de los indicadores, recogiendo las tres medidas necesarias: previas a la acción formativa, medidas objetivos de ésta y medidas posteriores a la misma; para hallar los diferenciales de mejora previsto y real.

#### *Otra metodología de evaluación del impacto*

Robert O. Brinkerhoff (2006) propone una tercera vía de evaluación del impacto de la formación en trabajadores. La denomina *Success Case Method*, esto es, “Método de los Casos de Éxito”. Este planteamiento se estructura en dos bases:

- 1) Los estudios de Brinkerhoff demostraron que el 15% de cualquier población no aprovecha o no emplea lo que aprende en una acción formativa, o simplemente no aprende nada; el 70% de esa misma población intenta utilizar algo de lo que aprende o experimenta después de la acción formativa, pero no obtiene resultados o desiste por otros motivos; y es sólo el 15% restante el que emplea lo que aprende con algún resultado valioso para la empresa. Entonces, expone, se

puede mejorar el impacto de la formación en la empresa al reducir las proporciones de personas que no obtuvieron un resultado valioso y consistente.

- 2) La mayor parte de las razones por las que los formados no aprovechan sus nuevos conocimientos en la empresa se deben, afirma, a factores del entorno, previo o posterior a la acción formativa. Estima en un 80% las causas de fracaso atribuibles al contexto, y en el 20% sólo las propias de la intervención en sí. Deduce, por tanto, que aumentaría el impacto si se atendiese antes y después a las circunstancias del entorno, para hacerlas propicias a la acción formativa, en vez de enfocar los esfuerzos exclusivamente en la labor del trabajador formado.

Brinkerhoff propone que para mejorar el impacto en la organización se han de estudiar los “casos de éxito” de las personas que aprendieron y aplicaron lo aprendido con algún resultado valioso y duradero para la misma (de ahí el nombre de su método). Se identificarían los casos potenciales, individuos de alto y bajo impacto, se estudiarían los dos grupos extremos de resultados, para entender qué los diferencia, y se documentarían, de esta forma, los casos de éxito. Documentados éstos, se usarían para cambiar procesos y factores organizativos para fortalecer los diferenciadores del éxito, y realizar ajustes a los procesos de capacitación de cara al futuro.

Este método no juzga el éxito del programa formativo en su totalidad, ni pretende analizar el perfil del “participante medio”, ni los efectos generales, pues no busca medidas estadísticas. Persigue, simplemente, diferenciar los casos de éxito e identificar los factores diferenciadores, explicando qué se debe hacer para lograr más casos de éxito, en beneficio de la organización.