



EL PAPEL DE LA EMPRESA EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES EN ESPAÑA

JORDI PLANAS COLL*

RESUMEN. Hasta mediados del siglo XX la fuente de producción de competencias necesarias para el trabajo era el mismo trabajo. Durante la segunda mitad del siglo XX fueron los sistemas de enseñanza los que asumieron el papel dominante en la formación de competencias. A partir de los últimos años del siglo XX la formación se convierte necesariamente en una coproducción de distintos espacios, dinamis-mos e impulsos a la formación. Uno de ellos es la empresa.

ABSTRACT. Until the middle of the 20th century the origin of the skills required for a certain job was the job itself. During the second half of the 20th century, education systems assumed the leading role in skill training and, over the last decades of the 20th century, training definitely became a co-production of different areas, energies and boots for training. Companies constitute one of these areas.

INTRODUCCIÓN

El papel de las empresas españolas en la formación de sus trabajadores actualmente no difiere, en lo esencial, del que juegan las empresas de otros países de la Unión Europea, aunque sí mantiene importantes diferencias respecto a las modalidades e intensidad de la participación.

Los cambios que se han producido, durante las últimas décadas, en los procesos de producción y distribución de bienes y servicios y, sobre todo, la velocidad de estos cambios, requieren nuevas estrategias empresariales en la producción y gestión de las competencias necesarias para el trabajo.

Estos cambios coinciden, como no podría ser de otra manera, con una evolu-

(*) Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) e investigador del Grup de Recerca sobre Educació i Treball (GRET) de la UAB.

ción en los procesos de producción de las competencias, entendidas éstas como el conjunto de «saberes» y saber hacer necesarios para la producción, y también en el papel de la empresa en este proceso.

Respecto a las modalidades de producción de competencias, durante el último siglo, podemos hablar de una historia en tres tiempos. En un primer tiempo, que llega como mínimo hasta mediados del siglo XX, la fuente primordial de producción de las competencias necesarias para el trabajo continuaba siendo el trabajo mismo: la experiencia. Esto que era verdad para todas las economías desarrolladas, lo fue durante más tiempo para la economía española (Köhler, 1994).

En un segundo tiempo, grosso modo durante la segunda mitad del siglo XX, la formación inicial formal, proporcionada por los sistemas de educación y formación, fue ganando importancia como fuente de las competencias necesarias para el trabajo. Uno de los fenómenos sociales más importantes que se ha producido durante la segunda mitad del siglo XX es la expansión educativa que ha conllevado un gran crecimiento del nivel educativo de las generaciones más jóvenes. La citada expansión educativa es la resultante de una dinámica que podemos resumir diciendo que, durante este periodo, cada generación ha sido «más educada» y «titulada» que la anterior (Beduwe y Planas, 2003).

En los últimos años, en un tercer tiempo, debido a la profundidad y rapidez de los cambios en los sistemas productivos (Carnoy 1999, Castells 1996 y Vinokur 1999) y a los requerimientos en competencias que ello conlleva (Descy y Tessaring 2001, pp. 147-158), la formación se convierte en un proceso que se desarrolla necesariamente a lo largo de toda la vida y la adquisición de las competencias necesarias para el trabajo se

realiza, inevitablemente, mediante la coproducción de múltiples espacios formativos, donde la escuela y la empresa son los centrales. Es decir, la función de producción de competencias será, cada vez más, una función compartida, como afirma Santelmann (2001).

Como resultado, las competencias requeridas por la economía son y serán cada vez más el resultado de una «coproducción» entre distintos espacios formativos donde sistemas educativos y empresas juegan un papel central. La formación escolar que, durante un periodo, representó una alternativa a la adquirida mediante la experiencia del trabajo, ha dejado de serlo para incorporarse a una lógica de coproducción y complementariedad entre la formación escolar y la que se produce o induce desde las empresas.

El contexto empresarial es de cambio rápido y de competencia feroz y global. Las empresas se mueven en un marco de incertidumbre y de necesidad de respuesta rápida también en el ámbito de las competencias de sus trabajadores. Las empresas, en un medio inestable, se ven forzadas a definir una gestión de la mano de obra que minimice los costes de adaptación.

En todo caso cualquier estrategia empresarial en gestión de recursos humanos debe buscar mejorar la adaptabilidad de la mano de obra. La búsqueda de flexibilidad consiste en ganar en ductilidad de ajuste, en rapidez de reacción ante las demandas del mercado o de las evoluciones tecnológicas.

Esta capacidad de adaptación puede obtenerse, según Léné (1998) a cuatro niveles:

- Aumentar la capacidad de aprendizaje de los trabajadores.
- Acumular las experiencias de aprendizaje (las experiencias

sucesivas aumentan la productividad del aprendizaje, por efecto de escala *–learning by learning–*, (Stiglitz, 1987).

- Aumentar la «transferibilidad» de los aprendizajes pasados, incrementando las competencias transversales.
- Favorecer la organización «cualificante» (Amadiou y Cadin 1996), la construcción de competencias cognitivas requiere actividades diversificadas, un trabajo cooperativo y, una relación abierta entre funciones.

En este contexto, si razonamos en términos de costos, vemos que el estado y las familias cargan con el peso fundamental de la formación inicial principalmente escolar, mientras que las empresas cargan fundamentalmente con los costos de inserción y de adaptación de sus trabajadores (Stankievich, 1995). Las empresas han podido beneficiarse, durante las últimas décadas, de un flujo creciente de jóvenes con un alto nivel de formación inicial y, esta «abundancia» de jóvenes muy formados, ha sido uno de los ingredientes de sus estrategias de gestión de recursos humanos. Este flujo tiende actualmente, y sobretodo en un futuro próximo, a reducirse en España debido a razones demográficas (Planas, Sala y Vivas, 2003 y 2004) y ello puede acelerar un cambio del modelo de producción de competencias (Planas, 2005).

Las empresas, por tanto, actuarán con el doble objetivo de: a) disponer de las competencias necesarias para la producción y distribución de sus productos y, b) minimizar sus costes en la producción de estas competencias.

Las empresas intentan minimizar sus costes de inserción y adaptación, ya sea contratando personas más fácilmente

formables (jóvenes con niveles altos de formación), ya sea transfiriendo estos costes fuera de la empresa, mediante procesos de inserción profesional de carácter escolar (prácticas en periodo escolar) y accediendo a fondos externos para la formación continua de adaptación (Crespo y Sanz, 2000).

Para ello, las empresas realizan tres tareas: a) reconocen y gestionan las competencias adquiridas por sus trabajadores en instituciones externas, como el sistema escolar; b) establecen mecanismos propios de producción de competencias y; c) establecen mecanismos de participación e influencia en procesos de adquisiciones externos a la empresa.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN DE LAS EMPRESAS EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES EN ESPAÑA

En el proceso de coproducción de competencias en que están inmersas también las empresas españolas, éstas disponen de cuatro modalidades principales de intervención, que son de diversa naturaleza y con diversa intensidad de presencia:

- *La formación a través de la experiencia.* El trabajo mismo es una de las fuentes principales de adquisición de las competencias necesarias para realizarlo. Es de facto la más antigua e intensa modalidad de adquisición de competencias en que las empresas intervienen.
- *La formación explícita de inserción o adaptación.* Las empresas producen e inducen actividades de formación explícita para la inserción o la adaptación de sus trabajadores, e incluso están aumentando las actividades de formación explícita que algunas empresas realizan

para trabajadores de otras empresas. Estas formaciones, dirigidas a trabajadores de otras empresas pueden tener múltiples motivaciones, desde acompañar la venta de sus productos (sobre todo por las empresas que venden tecnología a otras), el marketing o simplemente el negocio de venta de formación.

- *Las prácticas en la empresa.* Las empresas participan en la formación inicial a través de las prácticas en la empresa que son obligatorias para los Ciclos de Formación Profesional desde la aprobación de la LOGSE. Este tipo de prácticas se ofrecen cada vez más, aunque en la mayoría de los casos sin carácter obligatorio¹, en ciclos de carácter académico como el Bachillerato o la Universidad.
- *La participación de las empresas en los organismos de gestión y dirección de los sistemas educativos.*

Las empresas también intervienen ejerciendo su influencia sobre el contenido y la oferta de formación, principalmente interviniendo en los «Consejos» que a distintos niveles, y con objetivos diversos, se han creado. Desde el Consejo General de la Formación Profesional a los Consejos Sociales de las universidades. Pero también intervienen, a través de sus organizaciones, en la gestión directa de la Fundación Tripartita para la Formación Continua.

En los apartados siguientes de este artículo analizaremos el papel de las empresas en la formación, concentrando nuestra atención en las dos primeras modalidades para llevarla a cabo (la experiencia y la formación continua explícita)

y señalando algunos elementos de las «prácticas en la empresa» que se desarrollan en el marco de la formación reglada.

LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO Y SU RECONOCIMIENTO

Los cambios en los procesos productivos, señalados en la introducción, se han traducido, ya desde los años ochenta del siglo pasado, en una disminución de la demanda relativa de mano de obra no cualificada y el deterioro de las condiciones de trabajo de los trabajadores no cualificados. Ello no es más que el reflejo de una creciente demanda de competencias por parte de las empresas.

Pero el aumento de la demanda de competencias en los trabajadores, no supone únicamente un incremento en los requerimientos de formación inicial formal, también está comportando un creciente papel de la formación informal en el seno de las empresas o de las formaciones inducidas por ellas (Méhaut y Delcourt, 1995).

El comportamiento de las empresas respecto a la formación no es en modo alguno homogéneo, pero todas ellas comparten una tendencia común al aumento de la necesidad de competencias para afrontar los retos de la globalización y del cambio tecnológico.

Siendo muchos los factores que influyen tanto en la demanda como en la producción de competencias por parte de las empresas, indudablemente algunos de ellos se generan y resuelven a través de la actividad propia de la empresa, como es el caso de la organización del trabajo.

(1) Estas prácticas han sido tradicionalmente obligatorias en formaciones como las de Magisterio o Medicina, pero no para otras titulaciones universitarias ni para el Bachillerato.

De manera general, las innovaciones tecnológicas y el aumento del capital físico y humano, han jugado un papel central en la transformación de la organización «taylorista» del trabajo (Boyer, 1994; Milgrom y Robert, 1990). La estructura organizativa de las empresas se modifica y se reorganiza en torno a equipos con mayor autonomía y directamente relacionados con la gestión central

Así pues, la formación a través de la experiencia, es hoy de una naturaleza distinta a la que se realizaba dentro de procesos productivos dominados por el taylorismo. Está menos basada en la repetición de lo observado, es más reflexiva e implica aprendizajes que desarrollan la autonomía, la iniciativa y la flexibilidad. Está más interrelacionada con las otras modalidades de formación.

De esta manera los sistemas flexibles de trabajo y organización requieren también sistemas flexibles de formación (Delcourt, 1998).

Respecto a la relación entre formación inicial formal y formación en la empresa, un estudio realizado en base a 47 estudios de casos de empresas europeas (Méhaut y Delcourt 1995), algunas de ellas españolas, concluye en tres puntos:

- Una parte de las competencias requeridas para el trabajo, no pueden construirse si no es mediante el trabajo y en el trabajo. Pero éstas no se reducen a las capacidades técnicas específicas que caracterizaban los antiguos aprendizajes. Mediante el trabajo también se adquieren competencias cognitivas de carácter teórico, «saberes» y saber hacer de carácter general y transversal y se hace «mantenimiento» de las capacidades para «aprender a aprender». La investigación constata que la elevación de

la formación escolar de base de los trabajadores de estas empresas les predispone más a procesos de autoaprendizaje. En resumen: «De alguna manera, es la articulación entre formas escolares, formas informales y formas explícitas de formación continua la que está cambiando de sustancia».

- Las nuevas organizaciones son más exigentes en términos de formación inicial, reclamando perfiles de competencias más complejos para la contratación: buen dominio de los conocimientos generales básicos (matemáticas, expresión, etc.), dominio de un campo profesional, conocimientos técnicos transversales pero también «aptitud para gestionar la “polifuncionalidad”». Una parte de estas competencias se adquieren a través de la formación inicial, otras, como indicamos en el punto anterior, sólo se pueden adquirir a través del trabajo, pero, al mismo tiempo, se están abriendo nuevos espacios formativos, ni escolares ni laborales, para la adquisición de competencias (formación no-formal, formación a distancia, experiencias vitales, etc.).
- Aumenta en todos los países y sectores productivos, el espacio «mestizo» de las prácticas en las empresas durante la formación inicial escolar.

Por otra parte, constatamos, la tendencia de las empresas a emplear personas con mayor nivel de formación inicial para los empleos más cualificados, que, a su vez, resultan ser los más «formadores informalmente». De esta manera se evidencia la *complementariedad* creciente entre formación formal e informal que en otro tiempo fueron *alternativas*.

Este aumento del papel de las competencias adquiridas informalmente y la complejidad de las competencias adquiridas de esta manera, aumenta los requerimientos de reconocimiento de estas competencias (Björnavold, 1997). Estos requerimientos aumentan también debido a la externalidad de los mercados de trabajo; la movilidad de los trabajadores se hace cada vez más, mediante cambios de empresa, y ello implica, que en el cambio de empresa se pierda la «memoria» que tenía la empresa de origen sobre las competencias adquiridas mediante el trabajo, y no certificadas, de sus ex-trabajadores.

Como señala Marsden (1994, p. 20):

[...] si las cualificaciones vinculadas a un puesto y específicas a una empresa pierden su atractivo porque el empleo en los mercados de trabajo internos se vuelve menos seguro que en el pasado, un sistema efectivo para el reconocimiento de las competencias adquiridas podría ofrecer un compromiso aceptable.

El autor propone por una parte promover la construcción de «sistemas de cualificaciones basadas en las competencias».

Actualmente, se están realizando en Europa considerables esfuerzos para evaluar, reconocer y «normalizar» las competencias adquiridas informalmente.

Estos esfuerzos toman distintas direcciones (CEDEFOP, 1998a):

- *A nivel individual:* la evaluación de las competencias adquiridas dentro de los sistemas «formales» se aproxima a través del «título» (en el sentido genérico del término). Éstas no constituyen más que una parte del capital humano (del stock de competencias) de un individuo

(y por agregación) de un país. Muchos países están pues introduciendo sistemas de evaluación de las cualificaciones y competencias adquiridas a través de la vía informal con el objetivo de conocer el capital humano disponible, de hacer el mercado de trabajo más transparente y de definir mejor el potencial (el valor) de los trabajadores que hayan adquirido lo esencial de sus competencias fuera de los sistemas formales (esto es particularmente importante para los menos cualificados y los de mayor edad).

- *A nivel de la empresa:* existe un movimiento progresivo hacia la evaluación y el inventario de los activos inmateriales que incluye los recursos humanos. La inmadurez de las metodologías de evaluación de estos activos inmateriales tiende a subestimarlos (OCDE, 1996) tanto en los procesos presupuestarios como en la gestión global de los recursos disponibles.
- *A nivel de gobiernos:* se observan los esfuerzos realizados para la introducción de nuevos métodos de valorización del gasto público en capital humano. Estos esfuerzos parecen tener poca incidencia en la concepción y en las estructuras del funcionamiento de los sistemas de educación.

Para los gobiernos, el reto consiste en iniciar la creación de sistemas eficaces de definición y de recuento de los componentes de la competencia para asegurar la transparencia de los mercados de trabajo. Para conseguirlo, la estrategia consiste en establecer los «parámetros colectivos» de la definición, a fin de establecer «las reglas del juego» en la evaluación y los

métodos de certificación de las competencias. Se trata de un papel similar al que el Estado juega en el mercado de bienes y servicios.

El reconocimiento de competencias requiere la creación de un lenguaje común, comprensible y reconocible para todos los actores. Esto exige los instrumentos técnicos de validación de las competencias adquiridas y procesos de legitimación.

Bjørnåvold (1997) y Cedefop (1998, pp.189-198) recuerdan los desarrollos que están teniendo lugar y los verdaderos retos para la construcción de un mecanismo de medida de las competencias adquiridas por la vía informal.

Por el momento los importantes esfuerzos realizados en este sentido a nivel de estados y a nivel internacional, como el caso de la Comunidad Europea, han obtenido unos resultados muy escasos y esta escasez de resultados está siendo objeto de debates en el ámbito europeo (Haut Comité éducation-économie-emploi, 2004).

En el caso español, el sistema de reconocimiento de las competencias es actualmente más un proyecto que una realidad. En el año 2002, siguiendo la corriente de la Unión Europea (UE) de facilitar una población activa cualificada y apta para la movilidad y la libre circulación, se aprobó el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que incluye, entre otras funciones, la evaluación y acreditación de las competencias profesionales. El mismo sistema entiende la *competencia profesional* como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

El sistema prevé la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia

laboral o de vías no formales de formación. Para ello tomará como referente técnico el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que agrupa las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y su formación asociada.

La evaluación y la acreditación (con títulos del ámbito académico o certificados del ámbito laboral) deberán cumplir criterios de fiabilidad, objetividad y rigor técnico. El reconocimiento de las competencias profesionales contempla la posibilidad de una acreditación parcial acumulable de las unidades de competencia de una cualificación hasta la obtención del correspondiente título o certificado. Se trata de favorecer la realización de itinerarios de cualificación personalizados que faciliten la formación y el desarrollo profesional a lo largo de la vida. Para ello el sistema establece servicios de información y orientación en materia de formación profesional y empleo.

En el año 2003, el Instituto Nacional de las Cualificaciones realizó el proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales), (MEC, 2004), con la colaboración de siete comunidades autónomas para la experimentación del reconocimiento de la competencia tomando como referentes determinados títulos académicos.

La realidad nos dice que es un interrogante cómo convivirán en el sistema previsto, cualificaciones, títulos académicos y certificados laborales, ya que si los segundos están admitidos socialmente, cualificaciones y certificados requieren una implantación y legitimación todavía por comprobar. Qué equivalencias y puentes podrán establecerse entre cualificaciones, títulos y certificados es una pregunta que todavía no tiene respuesta.

En este sentido, se avanza más en el reconocimiento de la competencia profesional por la vía académica de los títulos

de técnico y técnico superior de formación profesional, ya que su desarrollo, normativa y el comienzo de la experimentación así lo indican. Mientras que a la norma de 2003 que establece las directrices de los certificados laborales no le han seguido pasos posteriores, la relativa a las pruebas para obtener los títulos académicos por la experiencia profesional ha comenzado a ponerse en marcha en 2004. Estas pruebas deben implantarse gradualmente en todas las familias profesionales y en las Comunidades Autónomas. El País Vasco y Cataluña son los casos más adelantados.

LA FORMACIÓN CONTINUA EXPLÍCITA²: MODALIDAD EN EXPANSIÓN

La intervención de las empresas, realizando o induciendo a la formación continua explícita, es, cuantitativamente, la segunda modalidad de intervención de las empresas en la producción de competencias, después de la educación informal que las empresas producen a través del trabajo, de la que hemos hablado en el apartado anterior.

Las fuentes disponibles para intentar medir la actividad formativa explícita de las empresas son múltiples y, aunque son técnicamente poco compatibles, las informaciones que nos proporcionan resultan complementarias. En primer lugar disponemos de las encuestas a empresas, entre ellas hay que destacar las Encuestas de Formación Profesional Continua, desarrolladas bajo el patrocinio y la orientación de EUROSTAT para toda la UE y que, hasta el momento, se han realizado en 1993 y 1999. Pero disponemos también del

estudio realizado por Parellada (1999) sobre las empresas españolas y exploraciones *ad hoc* de las fuentes estadísticas disponibles, como el trabajo de Carlos Peraita (2000). A continuación analizaremos los datos disponibles sobre el comportamiento de las empresas, a través de la Encuesta de Formación Profesional Continua, y sobre los comportamientos individuales de formación continua, a través de los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) y los datos disponibles de la fuente institucional del FORCEM (hoy Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo).

EL COMPORTAMIENTO DE LAS EMPRESAS: LA ENCUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA 1993 Y 1999

La Encuesta de Formación Profesional Continua (EFPC, 1993 y 1999) tiene como población de referencia las empresas y sólo indirectamente proporciona datos sobre los individuos. La encuesta forma parte de una encuesta general a escala europea, permitiendo así establecer comparaciones entre los países.

A partir de los datos de esta encuesta, conocemos que la participación de las empresas españolas en la Formación Profesional Continua (FC) estuvo, en 1999, en una posición intermedia/baja respecto a la media de la UE, con 33,6% de las empresas españolas que realizaron formación el año de la encuesta, lo que sitúa a las empresas españolas entre el 96% de las empresas danesas y el 18% de las griegas.

Un 25% de los asalariados españoles, según la citada encuesta, recibió

(2) Este apartado se basa en el trabajo elaborado para la Fundación Tripartita y publicada por la misma. FUNDACIÓN TRIPARTITA: *Consolidación y desarrollo de la formación continua en España*. Madrid, J. PLANAS; J. RIFA (ed.), 2003.

formación continua durante 1999 por una duración promedio de 42 horas.

Si observamos la evolución entre 1993 y 1999, siempre según la encuesta, del conjunto de empresas entrevistadas en el EFPC, un 26,5% afirmaron haber realizado algún tipo de acción formativa, considerada como formación continua durante 1993 y un 33,6% en 1999. En términos de participantes en los cursos se estima en 928.000 trabajadores, lo que supone un 20% con relación al conjunto de trabajadores de todas las empresas entrevistadas en 1993 y la proporción aumento hasta el 25% para 1999. Este es el número de participantes contabilizados sólo una vez. Es decir que el número de acciones formativas realizadas es probablemente superior, dado que una persona puede realizar más de una acción formativa a lo largo de un año.

En las empresas que efectivamente afirmaron haber realizado formación continua, más de la mitad de los trabajadores hicieron algún tipo de curso (56,5%). Esta cifra debe considerarse según el tamaño de la empresa, puesto que en las empresas pequeñas el porcentaje de trabajadores y trabajadoras formándose es muy reducido en comparación con el de las empresas grandes. La enorme diferencia que existe entre los niveles de formación que ofrecen las empresas grandes, medianas y pequeñas es debida en buena parte a su capacidad para promover, diseñar y organizar formación. Las grandes empresas tienen muy a menudo sus propios departamentos de recursos humanos desde los cuales se gestionan los planes de formación específicos para la empresa, mientras que las pequeñas empresas difícilmente disponen de plan de formación.

Además, la probabilidad de realizar formación en una gran empresa con posibilidades de promoción, ascenso o movilidad interna es mayor que en una

pequeña empresa. La capacidad para amortizar los gastos que la empresa realiza en la formación de sus empleados tiende a ser también proporcional al tamaño de la empresa, cuanto mayor es la empresa, mayor tiende a ser su capacidad de retención de los empleados al poderles ofrecer mejores oportunidades de trayectorias profesionales de promoción interna. Pero al analizar los grados de formación dentro de las empresas, también debe considerarse el tipo de empresa. Así, y coincidiendo con la tipología establecida por Parellada (1999), hay empresas con características muy distintas. En España, muchas pequeñas y medianas empresas, todavía tienen un carácter familiar y tradicional. Esto hace que las innovaciones tecnológicas y la modernización de los métodos de producción y gestión aún no se hayan incorporado totalmente en la organización de la empresa. En este tipo de empresas la FC no se percibe como un instrumento necesario o prioritario.

De la encuesta destaca también la estrecha relación que se establece entre la formación y la temporalidad en el trabajo. En las empresas con mayor proporción de trabajadores con contratos temporales, las tasas de formación son inferiores que en las empresas con tipos de contratos más estables. Ello responde a una racionalidad económica claramente descrita por Crespo y Sanz (2000, pp. 282-286).

Por sexo, se aprecian resultados destacables. En primer lugar, del total de participantes en acciones de FC, un 78% fueron hombres frente al 22% de mujeres. En segundo lugar, por sectores, tres cuartas partes de las mujeres que realizaron formación continua están ocupadas en el sector servicios, y entre los hombres esta proporción se reduce a poco más de la mitad. En tercer lugar, por tamaño de la empresa, cabe destacar que cuanto mayor

es la empresa, la diferencia entre hombres y mujeres se agudiza, mientras que en las pequeñas empresas son las mujeres las que con mayor porcentaje realizan formación.

Según las ocupaciones, los mayores índices de participación corresponden al grupo de «profesionales y técnicos medios», seguidos de «ejecutivos y técnicos superiores», «empleados de oficina y otros servicios», «obreros de la industria y la construcción» y finalmente «trabajadores no cualificados». Si comparamos estos datos con los que nos proporcionan las encuestas europeas no se pueden detectar diferencias muy significativas. El trabajo realizado por Peraita (2000) en base a la muestra española de la encuesta Panel de Hogares de la Unión Europea, añade a estos datos el hecho de que:

«Además, la distribución de la formación esta concentrada en los trabajadores más cualificados en los tramos más elevados de la distribución de salarios» (p. 305).

A la vista de estos resultados, podemos concluir que aunque los niveles de formación continua en España crecen, son todavía bastante bajos en comparación con los de los otros países europeos. El perfil de población que se beneficia de la formación continua es similar (Planas y Rifa, 2003) al de otros países de la UE. Las empresas que mayor formación realizan son las de mayor tamaño y la formación se concentra en los empleados hombres, que desempeñan tareas más cualificadas y mejor retribuidas. Observamos que las personas que tienen mayor probabilidad de acceder a la formación continua explícita, realizada o inducida por las empresas, son aquellas que realizan tareas en las que se adquiere mayor experiencia (cualificadas) y tienden a estar desempeñadas por personas con mayor nivel de estudios

(aunque este punto lo desarrollamos en el apartado siguiente). El riesgo de polarización, en los itinerarios formativos de las personas a través de la formación continua, parece ser cada vez más evidente. De todas formas los datos de la EFPC 1999, publicados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales señalan una ligera corrección de esta tendencia, debida a la creciente presencia de la formación continua también en niveles menos cualificados del empleo.

EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDIVIDUOS: ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA

También podemos aproximarnos al papel de las empresas, en la formación continua explícita, a través de los comportamientos de las personas que trabajan en ellas, la población activa. Para ello disponemos de la información que nos proporciona la EPA (Encuesta de Población Activa).

La EPA es una encuesta trimestral a personas y no a empresas, que contiene información sobre la formación continua que éstas realizan. En base a los datos de esta encuesta, hemos realizado un análisis de los comportamientos en formación continua explícita de los individuos (reglada y no reglada), relacionándola con el nivel de estudios y la edad de las personas que la realizan (Planas y Rifa, 2003, pp. 143-154).

Para simplificar el análisis, hemos agrupado los niveles de educación en tres: aquéllos que disponen únicamente de la formación obligatoria o menos, aquéllos que han alcanzado niveles de secundaria «post-obligatoria» (Bachillerato o Formación Profesional) y los titulados universitarios.

TABLA I

Porcentaje de Población Activa realizando formación continua explícita por grupos de nivel de estudios (sobre los totales de cada grupo), en 1990, 1996 y 2000

Estudios terminados	Porcentaje EPA 1990	Porcentaje EPA 1996	Porcentaje EPA 2000
Enseñanza obligatoria o menos	1'1	1'7	2
Bachillerato Formación Profesional	8'8	10	8'9
Titulados universitarios	6'2	11'1	11,4

Fuente: Cálculos propios basados en la EPA de 1990, 1996 y 2000.

TABLA II

Porcentaje de población realizando formación continua, según niveles de educación y edades en el año 2000

	20-30 años	40-50 años
Enseñanza obligatoria o menos	8'5%	1%
	30-40 años	+ 50 años
Bachillerato y Formación Profesional	6'6%	1'5%
Titulados universitarios	14'5%	3%

Fuente: cálculos propios a partir de la EPA 2000.

Los resultados presentados en las tablas precedentes son en alguna medida paradójicos. La población más joven y con mayor nivel de estudios son los primeros beneficiarios de formación continua y con notable diferencia respecto a otros grupos de edad. La tabla I muestra la polarización en el acceso a la formación continua por niveles educativos, resultando ser los grupos más titulados los que mayor acceso tienen a la formación (11'4% sobre el total de este grupo respecto al 2% de las personas menos tituladas en la EPA 2000). La tabla II nos mues-

tra que la polarización, no sólo es por niveles educativos, sino que, también lo es por grupos de edad.

Los mismos cálculos se han realizado para las EPA de otros años, como la de 1996 y la de 1990. Los resultados no varían de forma sustancial, pero sí que observamos un pequeño descenso en los porcentajes de población mayor de 50 años que está realizando formación en la EPA de 1996 y en la de 1990. Sin embargo, los resultados nos muestran una diferencia importante en los porcentajes referidos a la población «más titulada». Mientras la

TABLA III

Evolución de los efectivos en FC por niveles de educación y por años (1990=100)

	Enseñanza obligatoria o menos	Bachillerato y Formación Profesional	Titulados Universitarios
1990	100	100	100
1996	134	133	242
2000	145	194	297

Fuente: Cálculos propios basados en la EPA 1990, 1996 y 2000.

población que está formándose en 1990 llega al 6'2% en el grupo de población «más titulada», esta cifra se dobla para los años siguientes.

La tabla III muestra la evolución de la FC por grupos de estudios terminados y por años. No se ha tomado como punto de partida los porcentajes sino el número de efectivos que realizan formación en cada grupo. Se desprende de los resultados la creciente polarización entre el grupo sin formación o formación obligatoria y los grupos más formados (titulados universitarios) que acceden a realizar formación continua. El salto cuantitativo que estos datos representan pone de manifiesto que los grupos más formados son los que más rápidamente aumentan en número total de efectivos a lo largo de los años. Así, la relación de 100 a 145 de aquéllos que disponen de un nivel más bajo de formación contrasta de forma clara con la relación de 100 a 297 para los titulados universitarios. El número de efectivos en este grupo se ha multiplicado por tres en 10 años mientras que en el grupo de los titulados de Bachillerato o Formación Profesional, el número de efectivos se ha duplicado.

Estos datos indican una cierta progresión de la formación continua congruente

con el desarrollo económico y con el de los instrumentos disponibles para la FC. Así, aunque en los últimos años la población que se forma ha aumentado considerablemente, también ha aumentado con ello la diferencia entre los grupos de población en el acceso a la formación, polarizándose cada vez más la población que se forma según edad y nivel de estudios. Frente al espejismo de que la formación continua constituiría un instrumento de compensación de las diferencias de formación inicial constatamos que los más formados, en formación inicial, son «más formables» y están más interesados en formarse.

Se concluye de estos resultados, que no sólo la formación inicial, sino también «el ser joven» son factores cruciales para el acceso a la formación continua. Las personas se forman principalmente en los primeros años, después de la entrada en el mercado de trabajo y tras una corta ruptura con la formación inicial.

Así, según estos datos, la «formación a lo largo de toda la vida», por el momento, es menos amplia de lo que su nombre podría hacer suponer y se concentra durante el primer periodo de la vida activa. Ello se debe sin duda a factores múltiples (los más jóvenes son los más

formados, formarlos puede ser más rentable pues tienen toda una vida por delante, tienen mayor disponibilidad y mayores expectativas, etc.). Pero reducir o concentrar la «formación a lo largo de toda la vida» a los primeros años de la vida activa tiene consecuencias importantes: ¿Qué va a suceder con estos jóvenes cuando dejen de ser jóvenes? En los próximos años nos vamos a enfrentar a una situación desconocida hoy en día, a una población que ya ha dejado de ser joven pero que cada vez está más formada que las generaciones anteriores. La formación continua vinculada a la formación informal adquirida con la experiencia y la antigüedad dejarán de ser sinónimos. La educación formal se muestra como un factor «estructurador» dentro del mundo ocupacional. ¿Cómo reaccionarán las empresas ante estos hechos? Posiblemente aumentando el acceso a la formación continua de sus trabajadores (Planas, Sala y Vivas, 2004).

Por otra parte los datos presentados son un indicio de que algunos grupos, especialmente los grupos de personas mayores y los más jóvenes pero poco cualificados, entran en una dinámica de círculo cerrado, puesto que a partir de cierta edad es muy difícil volver atrás y recuperar la formación inicial que a uno le falta y, por otra parte se reducen sus posibilidades de acceso a la formación continua por falta de formación inicial. En este punto se plantea qué tipo de formación continua recuperadora o «realphabetizadora» se podría realizar con estos colectivos, con el fin de «reabrir» el acceso a la formación continua de las personas de mayor edad y con menor nivel de estudios.

LOS DATOS PROVENIENTES DEL FORCEM³ (FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA)

Para estimar la evolución de la formación continua dentro del marco de FORCEM, que cuenta en su gestión con la intervención de los agentes sociales (organizaciones empresariales y sindicales) a nivel español, y que en 1999 financiaron cerca de los dos tercios de las empresas que realizaron actividades de formación continua (según EFPC, 1999), podemos tomar como referencia la tabla IV, donde se indica el número de participantes en planes (agrupados, de empresa e intersectoriales) solicitados por las empresas, aprobados y certificados.

Durante 1999 FORCEM financió 4.549 planes, lo que supone la formación para 1.413.193 participantes (esta cifra se refiere al número de puestos de formación, que pudo haber estado ocupado por una misma persona más de una vez) y la participación de 98.270 empresas.

Asimismo, se certificaron 32.436 acciones de formación, lo que supone, en comparación con 1998, un 10% más de planes y un 25% más de empresas formadoras.

En la tabla V se indica la evolución de la financiación. Se observa que mientras entre 1997 y 1998 la financiación de las acciones formativas no varió mucho, en 1998 esta cifra aumentó considerablemente.

Finalmente, es importante mencionar los «permisos individuales de formación», que han aumentado respecto al año anterior en un 18%. Estos permisos son

(3) FORCEM (hoy Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo) es la institución que gestiona los fondos provenientes de la «tasa para la formación profesional» para la formación continua en España. Esta fundación está gestionada con la participación de las organizaciones empresariales, sindicales y la Administración Pública educativa y laboral.

TABLA IV
Evolución de los participantes en Planes de Formación según Tipo de Plan y Fases de Tramitación. Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Participantes en Planes Solicitados	solic./totalolic. %	Participantes en Planes Aprobados	aprob./total aprob. %	Participantes en Planes Certificados	certif./total certif. %
Planes Agrupados	1997	1.972.670	52,35	1.652.176	55,05	620.521	46,44
	1998	2.827.343	61,03	2.503.238	63,57	608.180	45,26
	1999	3.903.900	66,34	3.654.397	67,61	660.785	46,76
Planes de Empresa y Grupo de empresas	1997	1.529.613	40,6	1.106.301	36,86	555.713	41,59
	1998	1.506.092	32,51	1.148.190	29,16	564.268	41,99
	1999	1.668.995	28,36	1.440.899	26,66	579.876	41,03
Planes intersectoriales	1997	265.591	7,05	242.797	8,09	160.013	11,97
	1998	299.419	6,46	286.566	7,28	171.210	12,74
	1999	311.710	5,3	309.553	5,73	172.532	12,21
TOTAL	1997	3.767.875	100	3.001.274	100	1.336.247	100
	1998	4.632.854	100	3.937.994	100	1.343.658	100
	1999	5.884.605	100	5.404.849	100	1.413.193	100

Fuente: Memoria de Actividades 1999, FORCEM.

TABLA V
Evolución de la Financiación de Planes de Formación según Tipo de Plan y Fases de Tramitación (en millones de pesetas). Convocatorias 1997-99

Tipo de plan	Año de convocatoria	Financiación Solicitada	solic./totalolic. %	Financiación Aprobada	aprob./total aprob. %	Participantes Certificada	certif./total certif. %
Planes Agrupados	1997	135.954	59,29	36.581	57,55	33.150	57,92
	1998	185.160	66,14	34.873	55,97	32.174	55,74
	1999	256.632	71,58	42.454	57,52	37.734	59,06
Planes de Empresa y Grupo de empresas	1997	74.101	32,31	14.390	22,64	13.009	22,73
	1998	74.446	26,59	14.916	23,94	13.776	23,87
	1999	79.863	22,27	17.817	24,14	15.366	24,05
Planes intersectoriales	1997	19.267	8,40	12.589	20,21	11.078	19,35
	1998	20.330	7,27	12.514	20,09	11.767	20,39
	1999	22.046	6,15	13.542	18,35	10.796	16,90
Total	1997	229.322	100	63.561	100	57.237	100
	1998	279.936	100	62.303	100	57.718	100
	1999	358.542	100	73.814	100	63.895	100

Fuente: Memoria de Actividades 1999, FORCEM.

acciones dirigidas a las personas que los solicitan y que están básicamente pensados para aquellas personas que quieran realizar estudios universitarios de Tercer Ciclo, tal como se puede observar en la Memoria de Actividades 1999 de FORCEM.

Los datos presentados en este apartado nos muestran cuatro puntos importantes. Primero, volvemos a encontrarnos un factor, la edad, que es determinante cuando analizamos los porcentajes de población realizando formación continua. El grupo de edad comprendido entre 25 y 35 es el máximo beneficiario de estos permisos individuales de formación (61'1%), seguido del grupo entre 36-45 años (29,8%). Segundo, por niveles de estudios terminados se corrobora también una evidencia muy clara de que el grupo de población con estudios universitarios (Primer Ciclo: 23%, Segundo Ciclo: 15,3%) o con Bachillerato (23,6%) tienen más ventajas en comparación con otros grupos, claramente discriminados en el acceso a este tipo de acciones. Tercero, el 68,4% de la población que obtienen permisos individuales de formación son hombres, frente al 31'6% de mujeres. Finalmente, el 75'7% de los permisos están dirigidos al acceso a estudios universitarios (título universitario, postgraduados, masters u otros tipos de formación de Tercer Ciclo).

Así, el perfil de persona que ha obtenido un permiso individual corrobora la hipótesis mencionada ya en otras ocasiones según la cual los hombres más jóvenes y mejor cualificados son el «grupo diana» de las empresas para invertir en formación.

LA PRÁCTICAS EN LA EMPRESA

Aunque sea de manera breve, al analizar el papel de las empresas en la formación

de los trabajadores españoles, también debemos considerar las «prácticas de estudiantes en las empresas». Esta actividad «mestiza» de colaboración entre escuelas y empresas es, en España, relativamente reciente y se halla en expansión.

Por ello, aunque sea de manera sucinta, terminaremos la descripción de las modalidades de intervención de las empresas en la formación, con una breve descripción de las «prácticas en la empresa».

Estas prácticas son de carácter obligatorio para los alumnos de los Ciclos de Formación Profesional, organizada a partir de la aprobación de la LOGSE y, que crecen conjuntamente a la aplicación de esta ley.

Para el curso 2004-05, el alumnado de ciclos formativos en España se prevé que será de 516.504 según datos del MEC.

La duración mínima de la Formación en Centros de Trabajo (vulgarmente llamada: «prácticas en empresa»), varía por ley entre las 300 y 700 horas, y éstas se realizan tanto en los ciclos de un curso como en los de dos.

Ello implica que en términos de mínimos, cada curso, más de 300.000 alumnos realizan «prácticas empresariales» de más de 300 horas en empresas. A pesar de que, según un estudio realizado para Cataluña (María, 2003), un 40% de estas prácticas pueden quedar exentas, no siempre de forma plenamente justificada.

En todo caso, la participación en la formación inicial escolar de las empresas no es en ningún caso anecdótica y tiende a crecer en espacios «no obligatorios» sobre todo, en los niveles de educación superior.

El significado de estas prácticas, en términos de significación y financiamiento, mantienen una ambigüedad entre la formación escolar y la formación de inserción que, bajo esta modalidad se transferiría de las empresas al sistema escolar y a las familias.

Pero las prácticas en las empresas no se limitan a esta modalidad obligatoria. También existen prácticas de este tipo asociadas a los estudios de Bachillerato y a la educación universitaria. En la educación universitaria, a las tradicionales prácticas de los estudios de Medicina o Magisterio, se están incorporando otras especialidades como economía, sociología, psicología, etc. Pero sobre esta expansión de las «prácticas en la empresa» en ciclos educativos más allá de la formación profesional, no disponemos de información sistemática.

CONCLUSIONES

Los datos presentados, en los apartados anteriores, son indicios claros de la progresiva implicación de las empresas españolas en la producción de las competencias de los trabajadores, aunque en algunos aspectos, como el de la formación continua explícita, las empresas españolas, en promedio, sufran un retraso respecto a las de otros países vecinos de la Unión Europea, e incluso del promedio de éstos.

Son también una buena muestra, de la complejidad y el «mestizaje» creciente, de los procesos de producción de competencias de los trabajadores y de la implicación, siguiendo modalidades múltiples, de las empresas en ellos.

Estos hechos responden a fenómenos que, en lo esencial, comparten las economías desarrolladas y que, sucintamente, ya hemos señalado en los primeros apartados del texto y que, en lo que respecta a la producción de competencias, se pueden resumir en dos: a) el requerimiento creciente y cambiante de las competencias necesarias para el trabajo y; b) la coproducción y complementariedad de los distintos espacios y modalidades de producción de las competencias.

Aunque el proceso de coproducción de competencias esté muy desarrollado, las certificaciones legitimadas continúan siendo las escolares; una tarea pendiente de los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema escolar es su reconocimiento por el MT.

Pero, en este marco, emerge otro fenómeno, de gran trascendencia económica y social, el de la polarización de los procesos formativos entre las personas y entre las empresas.

Los datos nos muestran que, para las personas, el papel de las empresas en la formación es inseparable de sus procesos de «formación a lo largo de toda la vida». En estos procesos la formación no escolar, lejos de compensar las diferencias de formación inicial escolar, tienden a reforzarlas. Los datos nos confirman que, como tendencia principal, las personas que tienen mayor acceso a las modalidades de formación en las que están implicadas las empresas, son las personas más formadas en su formación inicial y, en cualquier caso, que el nivel de formación inicial condiciona fuertemente las oportunidades de «formación a lo largo de toda la vida».

Más específicamente, nuestros datos sobre el papel de las empresas en la formación, coinciden con lo afirmado por Peraita (2000, pp. 306):

Todo parece indicar que las empresas obtienen la rentabilidad más elevada cuando invierten en la formación de sus empleados más cualificados, de forma que cabe esperar un aumento de la distancia que separa a los trabajadores más cualificados de los menos cualificados.

De los datos provenientes del comportamiento de las empresas y del de las personas en su «formación a lo largo de

toda la vida» se infiere el carácter estratégico e «irreversible» de la formación escolar inicial. Por ello, observándolo desde el ángulo de la formación de las personas, el reto estratégico para la «formación a lo largo de toda la vida» consiste en garantizar una formación inicial de buen nivel y, muy particularmente, erradicar el fracaso escolar de los adolescentes que abandonan su formación escolar sin haber superado los niveles mínimos, propios de la enseñanza obligatoria. Estos adolescentes, cuando sean adultos, corren el peligro, debido a su déficit extremo de formación inicial, de quedar excluidos de los procesos de formación a lo largo de toda la vida, que son cada vez más necesarios para mantener la «empleabilidad». Una intervención en este sentido parece urgente y con el tiempo el problema se hará más grave. Ello requiere una intervención pública decidida, el aumento de la presencia de las empresas en los procesos de formación de los trabajadores no resolverá este problema, en principio puede agravarlo.

Para los trabajadores adultos, los que ya terminaron su formación inicial hace años, con bajo nivel de cualificación o con importantes problemas de «recualificación», probablemente sería necesario un proceso de «realfabetización», con carácter compensatorio, que frene el progresivo distanciamiento entre trabajadores cualificados y no cualificados, que se produce espontáneamente mediante el comportamiento de las empresas.

Un proceso de polarización, similar al que se produce entre las personas, se produce entre empresas, aunque en este caso las diferencias en la capacidad de acceso a la formación se dan por otras razones, como la del tamaño de las empresas o la formación de sus directivos. Ante este hecho parece razonable, como algunos ya han propuesto (Crespo y Sanz, 2000, pp.

291), plantear medidas de ayuda pública y de formación para empresarios, para compensar las dificultades de una parte de las empresas, principalmente las PYME, para formar a sus trabajadores.

En síntesis, la implicación de las empresas españolas en la formación de los trabajadores es, y razonablemente continuara siendo, creciente. Pero en la búsqueda de su mayor competitividad económica, las empresas tienden a concentrar sus esfuerzos, tanto económicos como políticos, en la formación de las personas jóvenes y con mayor nivel de formación. Gestionar un mercado de trabajo que sea integrador de generaciones que tuvieron oportunidades muy distintas tanto en su formación inicial, como en las oportunidades de adquirir experiencia y formación continua, requiere intervenciones públicas de formación continua que, sin ser necesariamente rentables para las empresas, son un requerimiento básico de la cohesión social.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADIEU, J. F.; CADIN L.: *Compétences et Organisations Qualifiantes*. París, Económica, Serie Gestión, 1996.
- BÉDUWÉ, C. y PLANAS, J.: *Educational expansion and labour market*. Luxemburgo.
- BJORNAVOLD, J.: «Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12 [1998 (a)].
- «Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12. [1998 (b)].

- BOYER, R.: «Training and employment in the new production models», en *Science and Technology Industry Review*, 15 (1994), pp.105-131.
- CARNOY, M.: «Globalización y reestructuración de la educación», en *Revista de Educación*, 318, 1999.
- CASTELLS, M.: *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Cambridge, Massachussets, Blackwell Publishers Inc., 1996.
- CEDEFOP: *Training for a changing society*. Tesalónica, CEDEFOP: (Sous la direction de TESSARING, M.), (versiones en francés, inglés, alemán y español), 1998a.
- *The role of the company in lifelong learning*. Tesalónica, CEDEFOP-Panorama, (versiones en francés e inglés), 1998b.
- CEDEFOP-Office for Official Publications of the European Communities, 2001.
- CRESPO, J.; SANZ, I.: «La formación continua en España: implicaciones de política económica», en *Papeles de Economía Española*, 86, 2000.
- DELCOURT, J.: *Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie*. Tesalónica, CEDEFOP, 1998.
- DESCY, P.; TESSARING, M.: *Training and learning for competence*. Luxemburgo.
- HAUT COMITÉ EDUCATION-ECONOMIE-EMPLOI: *Construction des qualifications européennes. Actes du Symposium*. Estrasburgo, Haut Comité éducation-économie-emploi, 2004.
- KÖHLER, C.: «¿Existe un modelo de producción español? Sistema de trabajo y estructura social en comparación internacional», en *Sociología del Trabajo*, 20 (1994), pp.3-31.
- LENE, A.: «La production d'adaptabilité: stratégies d'entreprise et compétences transversales», en STANKIEWISZ, F. (ed.): *Travail, compétences et adaptabilité*. París, L'Harmattan, 1998, pp.211-234.
- MARÍA, J. F.: *Anàlisi i avaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana*. Universidad de Barcelona, Departamento de Política Econòmica i Estructura Econòmica Mundial, 2003.
- MARSDEN, D.: «Mutation industrielle, compétences et marchés du travail», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1, (1994), pp.15-23.
- MEC: *Proyecto ERA, evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. 3 vols. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2004.
- MEHAUT, P.; DELCOURT, J.: «Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications», en *Rapport de Synthèse*, Document CEDEFOP, 1995, p. 130.
- MILGROM, P.; ROBERTS, J.: «The Economics of Modern Manufacturing: Technology, Strategy, and Organization», en *American Economic Review*, 80, 3, (1990), pp 511-528.
- OECD: *Education at glance*. París, OCDE, 1996.
- PARELLADA, M.; SÁEZ, F.; SANROMÁ, E.; TORRES, C.: *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades*. Biblioteca Chivitas, Economía y Empresa, 1999.
- PERAITA, C.: «Características de la formación en la empresa española», en *Papeles de Economía Española*, 80, (2000), pp. 295-307.
- PLANAS, J.; GIRET, J. F.; SALA, G.; VINCENS, J.: «Skills Market, Dynamics and Regulation», en DESCY, P.; TESSARING, M.: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburgo, 2001, pp. 313-383.
- PLANAS, J.; RIFA, J.: *Consolidación y desarrollo de la formación continua en*

- España*. Madrid, Fundación Tripartita, 2003.
- PLANAS, J., SALA, G.; VIVAS, J.: «Escenarios de futuro para la educación en España», en *Revista de Educación*, 332, V, Madrid, 2003, pp. 445-461.
- «Nuevas estrategias formativas ante el fin de la expansión educativa en España», en *Revista de Educación*, 333, V, I, Madrid, 2004, pp. 237-257.
- SANTELMANN, P.: «Production et transmission des savoirs: repères prospectifs», en *Formation Emploi*, 76, (2001), pp. 197-204.
- STANKIEWICZ, F.: «Choix de formation et critères d'efficacité du travail. Adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise» en *Revue Economique*, 46, 5, pp. 1.311-1.331.
- STIGLITZ, J.: «Learning to learn, localized learning and technological progress», en DAGGUPTA P.; STONEMAN P. (eds.): *Economic Policy and Technological Performance*. Cambridge UP, 1987, pp.123-153.
- VINOKUR, A.: «Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems», TACIS EDROS: Education Management in Russia. Ressearch Seminar. Moscú, Diciembre 15-19, 1998, [mimeo].

PÁGINAS WEB

- CEDEFOP-Office for Official Publications of the European Communities, 2001 y 2003. Disponible en línea:
http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab
- PLANAS, J.: «Vocational training in Spain: Changes in the model of skill production and in management modalities», 2005. *Bwp@+a, Berufs- Wirtsch. pädagog.* www.bpwat.de