

ABRIR CAPÍTULO XIII

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
FACULTAD DE EDUCACION -CENTRO DE FORMACION DEL PROFESORADO-.
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION.

LA FORMACION EMPRESARIAL EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME): DIAGNOSTICO ESTRUCTURAL Y PROSPECCION DE ESTRATEGIAS TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS

TOMO II

Tesis Doctoral realizada por:

Carolina FERNANDEZ-SALINERO MIGUEL.

Director de la Tesis:

Gonzalo VAZQUEZ GOMEZ.

Catedrático de Teoría de la Educación.
Universidad Complutense de Madrid.

Marzo 1995

P A R T E T E R C E R A

PROSPECCION DE ESTRATEGIAS TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS PARA LAS PYME: ANALISIS DE LA DEMANDA E IDENTIFICACION DE POSIBILIDADES DE FORMACION

P A R T E T E R C E R A

PROSPECCION DE ESTRATEGIAS TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS PARA LAS PYME: ANALISIS DE LA DEMANDA E IDENTIFICACION DE POSIBILIDADES DE FORMACION

CAPITULO XIII: DETERMINACION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A PARTIR DE LAS DEMANDAS DESCUBIERTAS.

1.- IDENTIFICACION DE LAS DEMANDAS DE FORMACION A TRAVES DE LOS ANALISIS PREVIOS.

1.1.- Evolución de las demandas en los Estudios analizados.

1.2.- Examen de las demandas de los Planes Agrupados aprobados en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua.

1.3.- Diagnóstico de las necesidades de formación en las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

1.4.- Concurrencias globales.

2.- BREVE DESCRIPCION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS ANALIZADAS.

2.1.- Estrategias de aprovechamiento externo.

2.2.- Estrategias formales pasivas.

2.3.- Estrategias formales activas.

2.4.- Estrategias informales.

3.- INTRODUCCION AL DESARROLLO METODOLOGICO DE LAS ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FORMACION PARA LAS PYME.

CAPITULO XIII: DETERMINACION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A PARTIR DE LAS DEMANDAS DESCUBIERTAS.

1.- IDENTIFICACION DE LAS DEMANDAS DE FORMACION A TRAVES DE LOS ANALISIS PREVIOS.

Las demandas de formación se constituyen en el punto de partida para concretar las ofertas más adecuadas, destinadas al colectivo específico de las pequeñas y medianas empresas. Esta referencia, sin embargo, no resulta evidente, siendo constatable a través de diferentes estudios analizados previamente (los datos detallados de los mismos se encuentran recogidos en el Capítulo IX), e investigaciones llevadas a cabo de manera precisa (concretamente la efectuada en la Comunidad Autónoma de Madrid). Por lo tanto, parece necesario determinar las demandas en función de sus fuentes de referencia, comprobando la incidencia de las mismas en la concreción de las primeras.

La intención es, consiguientemente, realizar un examen de la bibliografía documental consultada en relación al diagnóstico de necesidades de formación, tanto a nivel nacional, como autonómico y comunitario. El siguiente paso consiste en determinar las demandas más recientes, delimitadas por sectores productivos, mediante los Planes Agrupados desarrollados en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. Para, finalmente, comprobar cuáles son las carencias de las pequeñas y medianas empresas madrileñas, descubiertas con la aplicación del cuestionario para el diagnóstico de necesidades de formación en las PYME, y su transformación en demandas.

Se pretende, con todo ello, conformar una visión global de estas demandas desde distintos ámbitos y colectivos muestrales, y a partir de estos datos, proponer las estrategias formativas consideradas más convenientes como respuesta a las mismas.

1.1.- Evolución de las demandas en los Estudios analizados.

Las demandas, como explicaciones de los déficits sentidos, constituyen la segunda gran fuente de identificación de necesidades (la primera radica en el análisis de la realidad laboral). Se consolidan mediante la precisión de un conjunto de factores que las definen, como son: la fuente demandante, la concreción de los canales de información, el contenido de la demanda, su vinculación con otras anteriores, sus motivos y la ponderación general de la misma [1]. Esta estructura facilita el análisis del conjunto de demandas constatadas a través de los estudios referidos al Diagnóstico de Necesidades de Formación en las Empresas.

El primer paso se constituye en describir aquellas que se incluyen en el ámbito autonómico, nacional y comunitario general y pertenecen a pequeñas, medianas y grandes empresas como fuentes demandantes de formación. Esta descripción se fundamenta en encuestas, entrevistas y estudios de casos efectuados desde Organismos diversos (Institut Catalá

de Tecnología, Institut Catalá de Noves Professions, IMPIVA, Ministerio de Trabajo y de Educación, Instituto Universitario de Recursos Humanos, INEM, IMPI, AFYDE, Consultoras y Fundaciones privadas, organizaciones empresariales, así como centros europeos como el CEDEFOP), concebidos como *canales de concreción informativa*.

Con respecto a la naturaleza de las demandas o su contenido expreso, éstas se diversifican en función de los siguientes criterios:

* Formación Tecnológica.
* Modificación de Actitudes.
* Conocimientos Generales.
* Conocimientos Específicos.
* Mejora del Clima de Comunicación en la Empresa.
* Optimización de Recursos.
* Mejora de la Organización.
* Adaptación a la innovación.
* Recualificación del personal.

Estos criterios implican demandas concretas como las que se mencionan esquemáticamente a continuación:

* *Formación Tecnológica*: adaptación a los cambios técnicos, nuevos perfiles profesionales ajustados a las transformaciones tecnológicas y formación en informática (software y hardware).

* *Modificación de Actitudes*: adaptabilidad de los trabajadores a los cambios; transformación cultural de los niveles directivos; nuevas capacidades globales para el desarrollo de tareas que permitan mayor autonomía, iniciativa, responsabilidad, empleo de criterios propios, discrecionalidad en el puesto de trabajo, recurso a la inteligencia y a la abstracción; capacidad de análisis e interpretación de situaciones y nuevos requerimientos de liderazgo y motivación para trabajar en equipo.

* *Conocimientos Generales*: demandas globales por zonas geográficas y áreas formativas; mayor formación continua intraempresarial; cualificación para flexibilizar el proceso productivo, conseguir la polivalencia organizativa y permitir la intercambiabilidad casi inmediata de los puestos de trabajo; facilitar la rotación de personal y cubrir las bajas por absentismo (formación preventiva en empresas donde la producción se hace en función de máquinas individualizadas).

* *Conocimientos Específicos*: nuevas necesidades de cualificación; mayor adiestramiento o formación puntual (específicamente en ventas e informática); formación para la promoción; idiomas; automatización y robótica; formación específica en la rama de textil-confección; novedosos perfiles profesionales requeridos en las empresas; mayor capacidad de lectura de códigos y planos abstractos; formación para el Mercado Unico; formación en el proceso de producción (puesto de trabajo), en el sector comercial (técnicas de ventas, marketing y comunicación) y en los departamentos económicos y administrativos (por cambio de normas de seguridad social, contabilidad, fiscalidad, disposiciones jurídicas referidas a las condiciones de los trabajadores); calificación del personal ante las modificaciones bruscas de la producción y demandas de formación de personal a nivel técnico y productivo (especialistas y operarios)

* *Mejora del Clima de Comunicación en la Empresa*: nuevos requerimientos de comunicación de los trabajadores y formación inicial del personal (formación de acogida), relacionada con su integración individual en la peculiar estructura organizativa y supuestos propios de cada empresa (cultura empresarial); así como, cualificación en técnicas de dinámica de grupos y comunicación y perfeccionamiento en habilidades sociales y relaciones humanas.

* *Optimización de Recursos*: desarrollo de actitudes y habilidades que requiere la empresa para gestionar eficaz y eficientemente los recursos físicos de que dispone, en función de un primer nivel de prioridades (económicas, de mercado y del sector operativo), un segundo nivel (gubernamentales) y un tercer nivel (de cultura y tecnológicas).

* *Mejora de la Organización*: formación para el incremento de la productividad y la satisfacción laboral; promoción de actitudes y habilidades requeridas por la empresa para delimitar de manera eficaz las técnicas de gestión, las estructuras operativas, la experiencia, los sistemas y procedimientos, el personal y su formación, etc.; capacitación para la gestión empresarial en función de tres criterios básicos (la rentabilidad, la participación de mercado y el posicionamiento); formación destinada a la reorganización del trabajo y de las instalaciones y acciones formativas paliativas frente a la vulnerabilidad de la organización y la capacidad sectorial (especialmente del sector textil-confección).

* *Adaptación a la innovación*: nuevas demandas de especialización en determinados segmentos del proceso productivo ante las transformaciones e innovaciones tecnológicas; consecución de una respuesta eficaz a los cambios del entorno y a los novedosos requerimientos del sistema técnico; formación destinada al logro de la calidad total y cualificación concreta del personal de los sectores pequeño y mediano industrial en los campos de la tecnología, la gestión y el diseño, incrementando de esta manera la competitividad de la industria ante el reto del Mercado Unico.

* *Recualificación del Personal*: reciclaje continuo del personal para adaptarse a los cambios; perfeccionamiento profesional; demandas de optimización formativa para personal con formación previa y reajustes internos impuestos por la aparición o desaparición de puestos de trabajo.

Esta delimitación global incluye tanto las demandas generadas por las empresas de mayor tamaño, como las promovidas por las PYME. Incidiendo más las primeras en los procesos de formación en tecnología avanzada, en el perfeccionamiento de directivos, el reciclaje de los trabajadores, la formación continua intraempresarial, la automatización, los idiomas, los reajustes internos impuestos por la aparición o desaparición de puestos de trabajo y la formación para la calidad total.

Mientras que las segundas se decantan en mayor medida por las demandas de formación de personal a nivel técnico y de producción (especialistas y operarios); la formación en el proceso de fabricación (puesto de trabajo); la cualificación puntual para formar a los trabajadores ante cambios bruscos de producción; los conocimientos de

informática (principalmente de programas) y la formación para flexibilizar el proceso productivo, conseguir la polivalencia organizativa y permitir la intercambiabilidad casi inmediata de los puestos de trabajo.

Estas aportaciones adquieren una relevancia concreta en el ámbito nacional a través de la constatación de estas demandas por Sectores de Producción, lo que se evidencia, seguidamente, mediante el análisis de las tendencias generadas por los mismos y definidas por especialidades productivas, y la precisión de las necesidades ya patentes por ámbitos de desarrollo.

TENDENCIAS ESTATALES DE DEMANDAS POR ESPECIALIDADES PRODUCTIVAS

* Turismo y Hostelería: turismo vacacional, medioambiental y rural, idiomas y técnicas de gestión hotelera.

* Transportes y Comunicaciones: conducción de mercancías, fundamentos de los sistemas de transmisión (soporte radioeléctrico, cable y fibra óptica) e instalación y mantenimiento de sistemas de radiocomunicación.

* Servicios a la Comunidad y Personales: vigilancia ambiental, gestión de recursos de asistencia geriátrica y teledocumentación.

* Seguros y Finanzas: contabilidad de gestión, procedimientos tributarios, análisis y planificación financiera, control de gestión, tramitación de siniestros, operaciones de vida y confección de pólizas.

* Sanidad: control microbiológico y asistencia sanitaria diversificada (auxiliar de enfermería, de odontología, protésico dental).

* Producción, Transformación y Distribución de Energía y Agua: control medioambiental de la contaminación (suelos y aguas), técnicas de reciclaje, depuración de aguas residuales, técnicas de análisis de contaminación atmosférica y tecnología energética.

* Pesca y Acuicultura: conocimiento de la riqueza y variedad piscícola por Comunidades Autónomas.

* Industrias Manufactureras Diversas: carpintería e inyección en plástico y productos afines.

* Mantenimiento y Reparación: electrónica de mantenimiento industrial, mantenimiento de equipos electromecánicos, mantenimiento integral de edificios y mantenimiento de equipos de imagen y sonido.

* Montaje e Instalación: climatización, electricidad y electrónica (analógica, digital, industrial y de potencia), instalación y mantenimiento de microordenadores, instalación eléctrica, redes de comunicación en el área de fabricación industrial, sistemas digitales e instalación y mantenimiento de sistemas de seguridad.

* Minería y Primeras Transformaciones: técnicas de extracción minera y refinería y aplicación de los productos a la industria nacional.

* Industrias de la Madera y Corcho: especialización en maquinaria de ebanistería, montaje de carpintería de interiores, montaje de muebles de hogar y de oficina y talla de madera aplicada al mueble.

* Industrias Textiles, de la Piel y el Cuero: diseño, forrado y curtido.

* Industrias Químicas: procesos farmacológicos y aplicaciones de productos sintéticos.

* Industria Pesada y Construcciones Metálicas: cerrajería (de aluminio y metalista), diseño de soldadura y corte, montaje de estructuras metálicas para andamios, nuevas técnicas de soldadura y técnicas de calidad en la industria del metal.

* Información y Manifestaciones Artísticas: equipos de iluminación y sonido, producción y realización de televisión y edición de vídeo.

* Industrias Gráficas: control de calidad, diseño gráfico para publicaciones, fotomecánica y técnicas de autoedición.

* Industrias Alimentarias: análisis de riesgo y control de puntos críticos, técnicas de conservación de alimentos, calidad de procesos alimentarios, biotecnología de la alimentación y salud laboral en industrias alimentarias.

* Industrias de Fabricación de Equipos Mecánicos, Eléctricos y Electrónicos: control numérico de máquinas y herramientas, de procesos automáticos y robótica industrial.

* Edificación y Obras Públicas: instalaciones, montaje, restauración y utilización de nuevos materiales para la construcción.

* Servicios a las Empresas: fiscalidad PYME, contabilidad fiscal, idiomas, técnicas empresariales, gestión administrativa y de empresas.

* Docencia e investigación: metodología didáctica y especialización docente.

* Comercio: marketing, publicidad, venta, autoventa e idiomas.

* Automoción: actividades polivalentes automovilísticas.

* Artesanía: trabajo autónomo, autoempleo y trabajo asociado.

* Administración y Oficinas: nociones de contabilidad, comercio exterior, idiomas e informática.

* Agraria: procedimientos de fertilización, agricultura biológica, cultivo y comercialización de productos agrarios y fruticultura.

Estas tendencias representan las demandas, sectorialmente configuradas, más relevantes en el ámbito de desarrollo nacional y en relación a empresas de todos los tamaños, incluidas las PYME. No obstante, determinar únicamente éstas aportaría datos muy globales que resulta necesario analizar y matizar respecto al colectivo pequeño y mediano industrial especialmente.

Desde este punto de vista y por Comunidades Autónomas, se evidencian carencias más precisas concretadas por las PYME consultadas,

entre las mismas cabe destacar fundamentalmente las que se descubren a través de tres estudios particulares:

1. Investigación realizada por el IMPIVA de Valencia (en relación a 75 organizaciones).
2. Trabajo desarrollado por la Asociación Catalana de Centros de Formación y Academias Privadas -ACCAP- y el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones -INCANOP- (respecto a 397 PYME).
3. Estudio elaborado por la Comunidad Autónoma de Madrid en colaboración con la CEIM-CEOE/CEPYME (análisis intensivo de 370 unidades y subconjuntos de empresas organizadas por ramas de actividad productiva o por los productos y servicios por ellas ofertados).

Se confirma, por lo tanto, en base a los dos primeros estudios, que las pequeñas y medianas empresas encuentran déficits en los siguientes ámbitos -coincidentes en ambas Autonomías-: dirección, producción, gestión, área comercial, informática, recursos humanos, idiomas, diseño y marketing. Demandas que se configuran en función de Sectores Productivos concretos, los cuales específicamente en Madrid (como referencia más próxima), adquieren las siguientes dimensiones.

EVOLUCION DE LAS DEMANDAS EN LOS ESTUDIOS ANALIZADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

SECTOR 1: ENERGIA Y AGUA.	SECTOR 5: TEXTIL, CONFECCION Y CUERO.
* Desarrollo y Mantenimiento de Sistemas de Comunicación/Telemática. * Informática. * Seguridad e Higiene. * Instrumentación y Control. * Gestión de Recursos Humanos.	* Control de la Producción. * Corte y Confección. * Gestión Comercial (Ventas). * Mejoras en Patronaje-Escalado. * Informática (Programación). * Marketing-Publicidad. * Control de Calidad. * Creación-Diseño-Moda
SECTOR 2: QUIMICA, PETROLEO Y PAPEL.	SECTOR 6: ARTES GRAFICAS Y PRENSA.
* Gestión Comercial (Ventas). * Area Financiera. * Informática: Análisis-Programación/Usuario * Area Contable. * Investigación y Desarrollo. * Gestión de Recursos Humanos. * Seguridad e Higiene. * Promoción Comercial Especializada.	* Gestión Comercial (Ventas-Compras). * Informática: Análisis y Programación. * Aplicaciones Informáticas en Procesos. * Fotografía-Tratamiento de Imagen. * Impresión. * Fotograbación. * Area Financiera.
SECTOR 3: TRANSFORMACION DE METALES; MAQUINARIA DE EQUIPO; MATERIALES DE EQUIPO ELECTRICO Y ELECTRONICO; AUTOMOCION.	SECTOR 7: MADERA Y FABRICACION DE MUEBLES
* Informática: Análisis-Programación/Usuario * Elaboración de Proyectos-Ingeniería. * Gestión Comercial (Ventas). * Técnicas Específicas de Gestión de Calidad * Asistencia Técnica Postventa. * Interconexión de Procesos (CAD-CAM). * Investigación y Desarrollo. * Fabricación Flexible. * Mejoras Operativas: Electrónica y Microprocesadores. * Gestión de Recursos Humanos. * Conocimientos de Idiomas. * Utilización de Nuevas Tecnologías. * Conocimiento y Utilización de Nuevos Materiales. * Tecnologías Específicas. * Técnicas de Calidad. * Técnicas de Gestión Comercial.	* Informática (Usuarios-Operadores). * Informática (Análisis y Programación). * Elaboración de Piezas y Elementos. * Area Financiera. * Ejecución distintos tipos Operaciones * Mantenimiento. * Control de Calidad.
SECTOR 4: ALIMENTACION Y BEBIDAS.	SECTOR 8: CAUCHO Y PLASTICOS.
* Gestión Comercial-Ventas. * Promoción Comercial. * Gestión de Recursos Humanos. * Seguridad e Higiene. * Microbiología. * Informática (Usuarios-Operadores). * Técnicas Específicas de Calidad. * Mejora de Procesos Químicos. * Marketing-Publicidad. * Area Jurídico-Laboral.	* Gestión de Recursos Humanos. * Técnicas de Elaboración de Piezas y Elementos Componentes. * Robótica y Automatismos. * Area Contable. * Informática (Usuarios-Operadores). * Seguridad e Higiene. * Sistemas de Control. * Sistemas de Seguridad. * Control de Calidad.

SECTOR 9: CONSTRUCCION Y OBRAS DE INSTALACION.	SECTOR 13: ENTIDADES DE SEGUROS.
* Gestión de Recursos Humanos. * Dirección. * Coordinación de Obras-Encargados. * Area Contable. * Seguridad e Higiene. * Soldadura. * Informática (Usuarios-Operadores).	* Gestión de Recursos Humanos. * Informática (Usuarios-Operadores). * Informática (Análisis y Programación). * Gestión Comercial-Ventas. * Area Jurídica de Siniestros. * Operaciones de Vida. * Tramitación de Siniestros. * Area Jurídica de Contratación. * Operaciones Ligadas a Planes/ Fondos de Pensión. * Gestión de Cuentas.
SECTOR 10: MATERIALES DE CONSTRUCCION Y SIMILARES.	SECTOR 14: TRANSPORTES Y AFINES
* Informática (Usuarios-Operadores). * Gestión Comercial-Ventas. * Area Contable. * Control de Calidad. * Mantenimiento Mecánico. * Informática (Análisis). * Talleres.	* Gestión Comercial-Ventas. * Area Fiscal. * Informática (Usuarios-Operadores). * Informática (Análisis y Programación). * Formación de Conductores. * Gestión de Tráfico de Mercancías. * Control Interno. * Almacenaje.
SECTOR 11: COMUNICACION, TELEFONIA E INSTALACIONES DE REDES TELEFONICAS	SECTOR 15: DISTRIBUCION, ALMACENAMIENTO COMERCIO.
* Informática (Usuarios-Operadores). * Gestión de Recursos Humanos. * Marketing y Publicidad. * Gestión Comercial-Ventas. * Instalaciones Eléctricas y Electrónicas. * Fibra Optica. * Redes Locales. * Contabilidad. * Informática (Análisis). * Desarrollo de Proyectos. * Mantenimiento de Equipos. * Control de sonido.	* Gestión Comercial-Ventas. * Gestión Comercial-Compras. * Informática (Usuarios-Operadores). * Informática (Análisis y Programación). * Almacenaje. * Control de Caja.
SECTOR 12: BANCOS E INSTITUCIONES FINANCIERAS	SECTOR 16: HOSTELERIA Y RESTAURACION.
* Informática (Usuarios-Operadores). * Area Financiera. * Informática (Análisis y Programación). * Gestión Comercial-Ventas. * Análisis de Riesgos. * Gestión de Recursos Humanos. * Comercio Exterior. * Area Contable.	* Atención al Cliente en Sala (Camareros). * Gestión Comercial Compras y Ventas. * Informática (Usuarios-Operadores). * Gestión de Recursos Humanos. * Recepción-Conserjes-Botones. * Atención al Cliente en Habitaciones. * Gestión de Suministros (Alimentos y Bebidas).

SECTOR 17: SANIDAD.	SECTOR 19: REPARACION Y MANTENIMIENTO.
* Area Financiera. * Gestión de Recursos Humanos. * Formación y Actualización de Conocimientos del Personal. * Area Contable. * Area Fiscal. * Informática (Usuarios-Operadores). * Mantenimiento del Equipo Médico. * Mantenimiento de Equipamientos e Instalaciones. * Mantenimiento de Laboratorios. * Asistencia Técnica Sanitaria. * Atención al Enfermo.	* Control y Mantenimiento de Frío Industrial. * Control y Mantenimiento de Instalaciones de Gasóleo. * Climatización. * Mantenimiento Eléctrico y Mecánico. * Manejo de Nuevos Equipos. * Instalaciones de Gas. * Estudio de Nuevos Equipos Técnicos. * Legislación Laboral.
SECTOR 18: SERVICIOS A EMPRESAS.	**SECTOR 20: SERVICIOS CULTURALES Y RECREATIVOS.**
* Informática (Análisis y Programación). * Area Contable. * Gestión de recursos Humanos. * Area Financiera. * Informática (Usuarios-Operadores). * Gestión Comercial-Ventas. * Consultoría de Gestión. * Consultoría Informática.	* Area de Gestión (Económica, de Personal y de Ventas). * Informática (Operadores y Terminales) * Seguridad e Higiene. * Promoción de Ventas. * Contabilidad. * Mantenimiento de Instalaciones. * Seguridad Funcional de las Instalaciones. * Prevención de Riesgos. * Producción Comercial.

Estas aportaciones se encuentran completadas con otras fuentes pequeño y mediano industrial, esta vez situadas en el ámbito nacional y comunitario, en las que se vislumbran como las áreas de concreción formativa: el Mercado Unico, las innovaciones tecnológicas y los idiomas. En este contexto, las demandas se delimitan seguidamente, primero en relación al área de implicación productiva en Europa y más tarde al innovador e idiomático:

Mercado Unico:

* Mayor apertura a Europa como oportunidad para el crecimiento y no sólo como aumento de la competencia.
* Desarrollo de la información respecto a las consecuencias empresariales derivadas del Mercado Unico.
* Apoyo al asociacionismo entre empresas similares como vía para la expansión de organizaciones, fundamentalmente, de carácter familiar o accionarial.
* Incremento de la calidad del producto y del servicio ofertado en virtud de la integración efectiva en la Unión Europea.

* Fomento de las exportaciones como oportunidad reportada por el Mercado Unico.

Innovaciones Tecnológicas:

* Necesidades de conocimientos de base en gestión para poder identificar los problemas, parámetros a utilizar, operaciones a efectuar sobre esos parámetros y mecanismos para resolver los problemas correspondientes.
* Necesidades de formación informática pura (lenguajes, programas, etc.).
* Necesidades de formación en gestión (derecho contractual, evolución de costes, consecuencias financieras, iniciación a la planificación, etc.).

Idiomas:

* Inglés, alemán y francés para actividades comerciales.
* Español e italiano ante los novedosos acontecimientos internacionales (comerciales e industriales).
* Otros (como el portugués, griego, sueco, noruego, neerlandés, árabe, japonés, chino, ruso y turco), según la situación geográfica en la que se encuentre la organización productiva.

La naturaleza de estas demandas condiciona la duración y ubicación de las acciones formativas correspondientes. De tal manera, que la duración de las acciones llevadas a cabo por las empresas españolas y comunitarias estudiadas (a partir de fuentes secundarias), se diversifica en función de su vinculación a la *formación inicial* o a la *formación continua*.

Con respecto a la primera, ésta se encuentra mediatizada por el organismo encargado de su ejecución, es decir: Instituciones gubernamentales educativas, laborales, o la propia empresa. En relación al ámbito educativo, la formación suele ser larga, engloba varios cursos académicos [2] y hace referencia a módulos profesionales concretos y áreas formativas compatibles con los mismos.

Dentro de las medidas del ámbito estatal laboral, los cursos que se imparten suelen ser de duración media y especializados ocupacionalmente por sectores de producción; incluyéndose en esta categoría dos modalidades contractuales de carácter formativo: los contratos en prácticas y los de aprendizaje.

Y en lo relativo a las actividades organizadas por la propia empresa, también denominadas "formación de acogida", se inscriben en un proceso fundamentalmente inconsciente de interacción y ósmosis entre persona y organización. Mediante este proceso los aprendizajes suelen ser de dos tipos: por un lado, la consecución de las destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo. Y, por otro, la adquisición de

hábitos y formas de comportamiento en relación al puesto de trabajo y a la convivencia empresarial, donde se remodelan las actitudes sociales y se perfeccionan las habilidades relacionales y de comunicación [3].

Del mismo modo, si estas acciones se constituyen formalmente, su duración es corta e incluye: charlas en aulas; clases formalizadas en programas; estancias y prácticas en la casa matriz con tecnología avanzada (particularmente en compañías de grandes dimensiones); utilización de sistemas informáticos audiovisuales; formación mediante monitor en la organización; clases teórico-prácticas con asesorías técnicas concretas ("Training") y especializadas interna o externamente, o formación asistencial, que se desarrolla cuando existe una necesidad específica de cualificación (utilizada fundamentalmente por las PYME).

No obstante, de manera informal; es decir, en relación a la cultura formativa empresarial "clandestina", la diversidad estratégica es todavía mayor:

* *Consulta a uno o varios expertos*: técnica usada por el aprendiz que recibe unas breves instrucciones para realizar tareas concretas y, en caso de duda, puede solicitar asesoramiento de un oficial inmediatamente superior.

* *Tutoría directa y práctica*: consiste en que un aprendiz se sitúe al lado de un experto oficial durante tres o cuatro días, observando únicamente las operaciones realizadas por el mismo; para, en una segunda etapa, ir sustituyéndole a lo largo de breves lapsos de tiempo; y más adelante, realizar la tarea bajo el control del superior hasta que ya sea capaz de ejecutarla sólo (estimulándose la consulta continua para evitar desperdicios de material).

* *Acompañamiento y observación del oficial experto sin participación del aprendiz.*

* *Trabajo con un instructor*: donde varios aprendices trabajan a las órdenes directas de un oficial o mando intermedio, el cual va dando las pautas de trabajo.

* *Autoformación en el puesto de trabajo (learning-by-doing o learning-by-using)*: experimentación del propio operario frente a la máquina, con o sin ayuda del manual de operaciones (autoaprendizaje del software en informática a través de "conocimientos empaquetados") o la actualización de los saberes técnicos mediante la lectura de revistas especializadas.

Por su parte, con relación a la formación continua, el tiempo establecido para la realización de acciones formativas en función de las demandas constatadas, varía notablemente en cada estudio analizado. Sin embargo, a partir de las ideas señaladas por el Ministerio de Trabajo en su encuesta de 1989 (aplicada a una muestra de 1802 empresas de diferentes tamaños), es posible distinguir dos criterios diferenciadores, comunes a todos ellos, que se refieren concretamente al tipo de actividad y al tamaño de la empresa.

En lo referente al primero, las acciones más representativas son las del sector servicios, con una duración media de 372 horas al año, seguido del de industria con 111 horas/año y de la construcción con 117 horas/año (excluyendo el sector agrario por su escasa relevancia).

Y en lo concerniente al tamaño, las grandes empresas realizan anualmente aproximadamente 234 horas de formación, las pequeñas 162 y las medianas 69. Situando la duración media global en 221 horas anuales.

Al mismo tiempo, el número se diversifica en función de la existencia de un departamento de formación en la empresa que, según Harper and Lynch (1993), proporciona unas 96,5 horas de cualificación por año. O su inexistencia, que a partir de informaciones de la misma fuente, se reduciría a 68,5 horas por año. Se contabiliza consecuentemente una media de 82,5 horas al año (datos referidos a una muestra de 586 unidades). Si individualizamos estos datos, se concretaría en 31,79 horas la formación por empleado al año en términos generales; de las cuales, 33,67 tendrían lugar en grandes empresas, 17,28 en medianas y 34 en pequeñas -según una muestra efectiva de 70 empresas españolas (FORSUR, 1993)-.

Son datos globales que recogen las aportaciones de algunas de las más representativas investigaciones examinadas, fundamentalmente, aquellas que desarrollan de manera más exhaustiva y explícita el tema de la duración de la formación, incidiendo en la diferenciación por tamaños, lo que resulta especialmente relevante en el presente estudio.

Por otra parte, las *estrategias metodológicas* a través de las cuales se solicita formación pueden diversificarse en el sentido siguiente:

a) Becas: para cubrir gastos de desplazamiento y proporcionar financiación individual a los participantes.

b) Licencia Pagada de Estudios [4]: mecanismo concedido a los trabajadores, con fines educativos (formación a cualquier nivel), por un período determinado, durante las horas de trabajo y con pago de prestaciones económicas adecuadas. Su función esencial consiste en restituir al trabajador la posibilidad de realizar sus capacidades y de desarrollarse mediante la actividad laboral; es decir, la posibilidad de conocer, de apropiarse, de transformar el proceso de producción, sacando partido de las potencialidades del desarrollo científico y técnico" (Convenio 140 de la OIT, 1974).

c) Cursos:

* Impartidos con medios propios, en colaboración con instituciones públicas o privadas diferentes del INEM (para directivos), en colaboración con el INEM (para personal de producción) o a través de organizaciones sectoriales (prioritariamente en relación a las PYME).

* Estructurados y formalizados, complejos, únicamente accesibles para trabajadores de determinadas características. Más o menos estructurados, con diversas dosis de disciplina o tecnología básicas. Puros y simples mecanismos de transmisión de información e instrucciones operativas o de sensibilización acerca de las necesidades objetivas de adaptación a las nuevas circunstancias y, en particular, a la versatilidad, polivalencia, movilidad y asunción de nuevas responsabilidades; así como, a las nuevas tecnologías, en términos de simple familiarización. Cursos monográficos.

* Sistemáticos en empresas medianas (de 51 a 500 trabajadores) y escasamente sistematizados en organizaciones de pequeñas dimensiones (menos de 50 trabajadores).

* Desarrollados en centros propios (inscritos en empresas de mayor tamaño), en centros asociados o mancomunados (práctica que se está extendiendo a las pequeñas y medianas empresas), o en centros externos (pertenecientes a organizaciones profesionales, empresariales, sindicales o privadas concretas).

* Ejecutados dentro de la empresa (fundamentalmente para el desarrollo de habilidades) o externamente (destinados a la formación técnica y de conocimientos). Realizados en horario laboral, fuera del horario laboral o combinados. Cursos de larga duración, media o corta.

* Cursos de perfeccionamiento de corta duración y organizados en estrecha relación con los centros de innovación tecnológica (Universidades o Empresas productoras de nuevas tecnologías). Cursos de reciclaje básicos, de mayor duración y planificados en conexión con los centros de formación profesional. Formación a distancia para empresas ubicadas en zonas alejadas de las concentraciones del sector o en zonas fuertemente industrializadas, a través de un sistema informático interactivo que cuenta con la figura de un tutor de apoyo (siempre que exista una buena organización y seguimiento del proceso productivo).

d) Acciones variadas:

* Destinadas a los directivos: charlas internas con un experto, reuniones en un hotel durante los fines de semana, viajes de estudio, formación en centros especializados.

* Dirigidas a los técnicos: ferias, congresos, jornadas, seminarios, reuniones técnicas, viajes, estancias breves (un fin de semana o varios días).

* Orientadas al lanzamiento de nuevos productos: charlas cortas de una o dos horas, visualización de un vídeo o programa informatizado.

e) Vía experiencial y capacitación informal: transferencia de conocimientos, horas extras para resolver problemas surgidos, capacidades de trabajo y formativas no reconocidas oficialmente pero solicitadas en momentos clave, o autoformación extralaboral. Movilización de flujos de conocimientos ante la polivalencia y rotación de puestos. Grupos interactivos de intercambio formativo entre oficiales de similar nivel y en relación a un puesto de trabajo que facilite discrecionalidad en los tiempos, y reuniones en grupos informales, aunque el trabajo se realice individualmente. Comentarios relativos a problemas técnicos, intercambio de información y conocimientos para resolver dificultades. Prácticas "in situ" como complemento a los programas teóricos de cualificación formal.

f) "Auditoría de idiomas extranjeros": técnica ideada para posibilitar a las empresas analizar y especificar el alcance de sus

necesidades en este ámbito, así como los requisitos de capacitación consiguientes. Permite ofrecer pautas mediante las cuales puedan medirse las aptitudes necesarias en relación a los idiomas existentes, las habilidades imprescindibles para ejercitar tareas específicas y los futuros requisitos de capacitación idiomática de una compañía (Van Hest y Oud - De Glas, 1991).

Esta distribución estratégica global, no obstante, adopta unos matices diferenciales en lo relativo a su concreción operativa en las pequeñas y medianas empresas. A este respecto, la actividad formativa de las PYME se consolida actualmente a partir de criterios precisos, de utilidad diversificada en los diferentes Estados miembros de la Unión Europea. Constatándose prioritariamente los siguientes, delimitados por zonas de aplicación (Melis, 1993 b):

* Cursos de formación abierta y a medida con asesoramiento individual (Portugal y Bélgica).

* Programas de formación multisectoriales (Italia e Irlanda).

* Sesiones residenciales de dos días (Reino Unido).

* Intercambio de experiencias (Bélgica).

* Visitas de presentación (Francia).

* Prácticas en empresas de un día de duración (Dinamarca).

* Formación asistida por ordenador (Portugal).

* Formación autodidáctica (Francia).

* Master (diversificados por temas y países).

* Análisis de casos (España).

* Autodiagnóstico empresarial y realización de un plan de empresa coherente con el mismo (Francia).

* Formación cooperativa Universidad-Empresa (Grecia).

* Programas locales (España).

* Cursos cortos sectoriales (Holanda).

* Programas de enfoque individual adaptado a las necesidades de cada compañía (Luxemburgo).

* Formación estructurada en bloques o módulos teóricos y prácticos (Holanda).

* Proyectos de empresa (Alemania).

* Encuentros interregionales de corta duración (Bélgica).

* Visitas a organizaciones de mayores dimensiones, puntas en procesos tecnológicos, como intercambio de conocimientos interempresariales (Alemania).

* Seminarios mensuales de dos días de estancia (Dinamarca).

* Debates sobre temas concretos: seguridad e higiene, ordenadores, medio ambiente, gestion de calidad (Bélgica).

* Cursos intensivos de veinte sesiones (Bélgica).

* Programas tutoriales con una duración de cuatro meses y medio (Francia).

Estos ejemplos de estrategias metodológicas tienen en común la corta duración de las mismas, su adecuación a problemas pequeño y mediano industriales particulares y la utilización de recursos didácticos alternativos a las actividades presenciales de larga duración, más comunes en la estructura formativa tradicional.

Por su parte, el *nivel de realismo y concreción de las demandas* viene determinado por su adecuación a las necesidades de formación emergentes, que son analizadas pormenorizadamente en las diferentes

encuestas examinadas, destinadas de manera prioritaria al diagnóstico de las carencias de un conjunto específico de empresas (muestras seleccionadas). Demandas que son detectadas, principalmente, con relación al ámbito de desarrollo y al tamaño de las empresas. Es decir, por un lado, la aparición de innovaciones tecnológicas u organizativas, o cambios bruscos en la producción, evidencian un déficit concreto y coyuntural que debe ser cubierto. Y por otro, las pequeñas y medianas empresas, actualmente en fase de concienciación formativa, formulan sus demandas puntualmente, en momentos precisos en los que se encuentran con dificultades complejas de difícil solución, o ante situaciones productivas especiales. Y raramente renuevan esas peticiones.

Sin embargo, las empresas de mayor tamaño, realizan solicitudes cíclicas en relación a temas concretos como las nuevas tecnologías, el reciclaje y perfeccionamiento profesional, los planes de carrera o la cualificación salarial (concebida como mecanismo de valoración de puestos de trabajo que sirve para delimitar las categorías profesionales). La vinculación lógico-secuencial de las acciones formativas resulta, por tanto, evidente, concibiéndose como el fundamento de la formación continua en la empresa.

Los *motivos organizativos que generan usualmente la demanda*, son los siguientes:

* Modificaciones estructurales.
* Renovación de maquinaria.
* Fusión interempresarial.
* Innovaciones tecnológicas.
* Cambios bruscos en la producción.
* Lanzamiento al mercado de nuevos productos.
* Transformación cultural de los niveles directivos.
* Expansión del mercado.
* Logro de la Calidad Total.

Y sus *principios* promotores:

- Desarrollo de la satisfacción en el trabajo.
- Aumento de la comunicación interpersonal.
- Cumplimiento de la legislación o convenios existentes.
- Participación en el incremento de los beneficios.
- Desarrollo de la polivalencia organizativa.
- Rentabilidad de las acciones formativas.
- Crecimiento de la capacidad sectorial.
- Adecuación a la cultura empresarial.
- Descentralización productiva.

Finalmente, en lo relativo a la *ponderación general de la demanda*, resulta destacable su nivel de adecuación a las necesidades descubiertas, las cuales emergen a través de las primeras fundamentalmente en las empresas de gran tamaño, que tienen un equipo especial destinado a este cometido (expertos empresariales o especialistas externos). En cambio, en las PYME, la realidad es diferente. El diagnóstico de necesidades no se realiza sistemáticamente a no ser que se lleve a cabo a través de organizaciones sectoriales, empresariales o institucionales especialmente diseñadas al respecto. De tal manera, que

sea posible traducir las carencias en demandas y así, responder a éstas mediante acciones formativas concretas.

El *público afectado* se diversifica en función de criterios de gestión, operatividad o producción. En relación al primer ámbito, el colectivo que demanda formación consiste en el equipo directivo, cuyo nivel profesional exige acciones derivadas del cambio de cultura empresarial (gestión empresarial); de la expansión de los mercados (idiomas); de las innovaciones organizativas y técnicas (nuevas tecnologías); de la toma de decisiones (incremento de la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo); de la necesidad de puesta al día (profundización en temas especializados); del desarrollo de la carrera (master y programas estructurados de duración media); de la política de calidad total y del lanzamiento de nuevos productos/servicios o de las modificaciones pertinentes en los ya existentes (demostración breve).

A la formación de los directivos, aproximadamente el 50% de las empresas (concretamente las pequeñas y medianas), le dedican un esfuerzo bastante importante (AFYDE, 1993: 71).

Con referencia a la operatividad, los destinatarios de las medidas de cualificación son concretamente los técnicos/especialistas y mandos intermedios. Se destacan como criterios definitorios de carácter formativo, en lo relativo a la actividad profesional desarrollada, los siguientes: formación técnica especializada, cualificación tecnológica, recualificación profesional, formación en estrategias globales y capacitación para la promoción y el incremento de la retribución.

Desde esta perspectiva, las empresas están asignando los mayores esfuerzos al nivel de Técnicos (el 70% de las PYME específicamente dedican mucho o bastante esfuerzo a su formación). La necesidad de asimilar las nuevas tecnologías está en la base del impulso a la formación de este colectivo. Inmediatamente después se encuentran los jefes y mandos intermedios (a quienes el 64% de las organizaciones de tamaño pequeño y mediano les dedican mucho o bastante interés). Se resalta en relación a este nivel, su valor fundamental para el desarrollo de la vida de la compañía, así como la necesidad de facilitar su adaptación al nuevo papel de líderes de sus equipos de trabajo, aparte de su permanente puesta al día en las técnicas propias de su especialidad (AFYDE, 1993: 71).

Y, en tercer lugar, en el área de la producción, los operarios y empleados reciben fundamentalmente adiestramiento relacionado con su tarea específica. Aunque, crecientemente se está enfatizando en el incremento de las cualificaciones actitudinales y de comportamiento, frente a las estrictamente aptitudinales o de conocimiento y destreza [5].

El adiestramiento señalado se caracteriza por:

* La formación de acogida al ingresar en la organización.
* La instrucción en técnicas, en automatización y dominio tecnológico.
* La formación coyuntural para cualificar al personal ante los cambios bruscos de producción.

* Los conocimientos mecánicos o tecnológicos precisos y no extrapolables a otras actividades profesionales.
* El reciclaje y la reprofesionalización (en raras ocasiones).
* La autoformación en el puesto de trabajo a través de ensayo y error frente a la herramienta utilizada, o mediante la lectura de prensa especializada como complemento didáctico.
* El intercambio de experiencias en grupos de iguales o el aprendizaje por medio de charlas informales.

Actualmente, las empresas están reaccionando y preparándose también a este nivel, concebido como decisivo para afrontar los retos que se avecinan, hasta tal punto, que el 38% de las mismas declaran dedicar mucha o bastante atención a este colectivo (AFYDE, 1993: 71).

Se constata todo ello desde una concepción voluntarista de la formación, dominante en el modelo de cualificación actual e influida por el sistema de financiación desarrollado al respecto. Estos planteamientos quedan mediatizados por la existencia de una diversificación formativa en relación con la inversión realizada, según se determina a continuación:

* Cursos impartidos por la propia empresa, con medios propios, que exigen de los trabajadores (de diferentes niveles) la asistencia a las prácticas formativas.

* Cursos impartidos en colaboración con instituciones públicas nacionales (Ministerio de Industria, de Trabajo, de Asuntos Exteriores, de Educación, INEM), donde la financiación es esencialmente estatal y la asistencia suele ser controlada.

* Cursos ejecutados mediante medidas contractuales precisas, como el contrato de aprendizaje y el contrato en prácticas. Ambos promotores de una formación empresarial inicial y obligatorios en su cumplimiento; aunque en este caso la imposición tenga lugar en relación a las dos partes: contratado y contratante (trabajador y empresario), y la financiación global sea estatal (si bien, el empresario realiza un gasto salarial concreto).

* Cursos realizados en colaboración con organizaciones privadas (consultorías, institutos y agencias de desarrollo), que constituyen redes nacionales, regionales, sectoriales y locales, y que significan un instrumento de apoyo a la formación de las pequeñas y medianas empresas principalmente. Proporcionan acciones voluntarias y una financiación compartida.

* Cursos desarrollados por asociaciones empresariales, profesionales y sindicales, destinados a colectivos muy concretos. Subvencionados al cien por cien en el caso sindical específicamente (lo que supone un control riguroso de asistencia), o en cantidades específicas en función de las acciones, el nivel profesional de los participantes y la duración de la formación (incrementándose la obligatoriedad conforme aumenta la financiación externa).

* Cursos y programas patrocinados por instituciones internacionales (fundamentalmente europeas), que proporcionan acciones

voluntarias de gran relevancia para las PYME, a través de fuertes subvenciones por parte de instrumentos precisos como el Fondo Social Europeo.

Estas acciones pueden llevarse a cabo tanto en jornada laboral como fuera del horario de trabajo. Depende esta circunstancia del organismo encargado de su planificación (público o privado, o la propia empresa); del tipo de empresa (pequeña, mediana o grande); de los recursos poseídos (económicos, físicos y humanos); de la existencia o no de un departamento de formación inscrito en la organización y de la disponibilidad temporal de los participantes (especialmente en lo relativo a las PYME).

Con respecto al *coste económico de la demanda*, el presupuesto disponible a tal efecto probablemente se constituya en uno de los aspectos más controvertidos de todo el proceso formativo y, en relación a las pequeñas y medianas empresas, resulte bastante limitado, ya que normalmente en época de crisis es uno de los primeros que se suprime (A-CCAP-INCANOP: 1993). A modo de ejemplo, pueden determinarse varios de los Estudios analizados, complementarios entre sí, que inciden de manera efectiva en este tema. Uno de ellos, se centra en el porcentaje de presupuesto para formación aplicado a cada categoría profesional y los otros dos hacen referencia explícita al tanto por ciento de la masa salarial que se utiliza en este sentido.

En primer lugar, cabe destacar el elaborado por la Comunidad Autónoma de Madrid-CEIM (1991), en el que las PYME (inscritas en una muestra de 370 empresas de diferentes tamaños), mantienen una distribución del gasto en formación diversificada por niveles profesionales, donde el 22% se dedica a directivos, el 37% a técnicos y especialistas y el 40% a operarios y empleados.

En segundo lugar, resulta interesante el estudio comparativo establecido por la Comunidad Gallega (1992), donde se reconoce para una muestra de 66 empresas medianas y grandes (33 gallegas y 33 madrileñas), que únicamente el 45,5% de las organizaciones dispone de un presupuesto para formación (el 69,7% en las madrileñas), y sólo el 28% invierte en formación más del 1% de la masa salarial (frente al 41% de las de la Comunidad de Madrid).

En último término, se menciona el desarrollado por la Asociación AFYDE (1993), en el que aproximadamente la mitad de los encuestados (el 47%) de una muestra de 582 empresas españolas medianas y grandes, desconoce este punto y, la otra mitad aporta datos globales como los que se indican a continuación:

* El 13% de las empresas invierten en formación entre el 0,5% y el 0,9% de la masa salarial.
* El 12%, entre el 1% y el 1,9%.
* El 9%, entre el 2% y el 2,9%.
* El 3%, entre el 3% y el 3,9%.
* El 1%, entre el 4% y el 4,9%.
* El 9%, entre el 5% y el 7%.
* El 3%, más del 7%.

Por lo tanto y, según la consultora Harper and Lynch (1993), en España se invierte en formación empresarial unas 3600 pts. por empleado/año (según datos provenientes de una muestra de 586 compañías nacionales de distintos tamaños). Esta situación, a pesar de constatar una escasez de la inversión en esta materia, constituye una mejora con respecto a períodos temporales precedentes, pues actualmente se dedica más dinero que en 1989 -considerado como año de referencia-, momento en el cual las organizaciones emplearon una media de 2300 pts. al año por trabajador. Estas aportaciones cuantitativas arrojan un incremento porcentual de un 56,5% en tres años (1989-1992).

Existe, en este orden de cosas, una diversificación proporcional del gasto por países comunitarios, donde Irlanda mantiene el más espectacular crecimiento, un 350% (al pasar del 0,60% de la masa salarial en 1989 a un 1,30% en 1992). Portugal ha evolucionado en similar espacio de tiempo, del 0,30% al 0,70% (lo que supone un 200% de crecimiento) y Grecia del 0,20% al 0,50% (un 150%). En este sentido y en contraste con países europeos más ricos, el 3,5% de la masa salarial española de 1992 (que pertenece fundamentalmente a empresas de gran tamaño), todavía queda lejos del 5,2% de Italia; del 6,3% de Holanda; del 6,60% de Francia; del 6,70% de Bélgica; del 6,80% del Reino Unido; o del 9,10% de Alemania (Harper and Lynch, 1993).

Además, a pesar de partir de niveles muy superiores, las empresas foráneas han aventajado a las españolas en el momento de incrementar sus recursos para la formación. El incremento del 1,3% de la masa salarial que las compañías nacionales han destinado a esta inversión es inferior al producido en similar etapa (1989-1992) por sus competidores extranjeros. Alemania se encuentra a la cabeza en este esfuerzo a nivel comunitario, implementando sus presupuestos de formación en un 2,7%. En Bélgica ha sido un 1,8%. En Francia un 1,7%; y en Holanda un 1,5%. Por debajo de España se encuentran el Reino Unido, con un 1,1%; Italia, con un 1%; y Portugal, Irlanda y Grecia con niveles más bajos (Harper and Lynch, 1993).

Es una realidad que constata la existencia de un presupuesto comunitario medio destinado a formación, consistente en un 3% de la masa salarial más que el empleado por las empresas españolas; lo cual hace pensar en que el nivel de obsolencia del activo humano de la empresa española (especialmente de la de menor tamaño) es progresivo y continuado; siendo necesario desarrollar mecanismos formativos más vigorosos, tanto económica como organizativamente [6].

Se comprueba, por consiguiente, cómo los gastos de financiación suelen distribuirse de distinta manera según el esquema organizativo utilizado. En la mayoría de los países se imparte tanto en instituciones públicas y privadas como en las empresas, y esta diversificación se refleja en el reparto de las cargas financieras. En los países industrializados con economía de mercado hay indicios de que esos gastos se transfieren progresivamente a las empresas.

En Francia, por ejemplo, el 58,6% del costo total corre a cargo del Estado y, el 35,4% lo sufraga el sector privado; el 6% restante lo absorben diversos organismos públicos y de otra índole. Asimismo,

antes de la reunificación, el 58% del costo de la formación dispensada en la ex República Federal de Alemania lo sufragaba el sector público y el 42% el sector privado. Y, en las naciones en desarrollo, el Estado financia casi por entero los costes formativos [7].

Estos datos propician una visión amplia de los diferentes estudios analizados, diferenciados geográficamente y por ámbitos de desarrollo, en relación a las demandas formativas como punto de partida para la determinación de la oferta de cualificación más útil y beneficiosa para las empresas. Se ha pretendido ofrecer un panorama general, incidiendo sin embargo en elementos precisos de relevancia especial (donde se concreta la fuente), englobando además los puntos coincidentes o divergentes descubiertos y complementando de esta manera las aportaciones de cada investigación con las de las demás.

Por otro lado, se han incluido tanto los estudios nacionales, como autonómicos y comunitarios. Diversificación que únicamente afecta a las demandas formativas específicas, referentes a criterios económicos característicos de alguna zona en especial (como es el caso de las tendencias descubiertas en relación a la rama piscícola o agraria, localizadas en espacios territoriales precisos). Y se hace referencia tanto a empresas grandes, como medianas y pequeñas, aunque con una incidencia mayor en las carencias descubiertas en estas últimas.

En definitiva, las necesidades descubiertas y sus correspondientes demandas se consolidan como un primer paso en la conformación de las estrategias formativas más apropiadas para el crecimiento y expansión económica de las PYME, concebidas éstas como el colectivo productivo más determinante de la economía autonómica, nacional, europea e internacional. Este examen se constituye, asimismo, en el punto de partida para el consiguiente análisis de las demandas concretas de pequeñas y medianas empresas españolas, en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua.

1.2.- Examen de las demandas de los Planes Agrupados aprobados en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua.

Identificadas las demandas globales -tanto nacionales, como autonómicas y comunitarias-, en relación a las necesidades formativas exteriorizadas por diferentes colectivos empresariales de distintos tamaños (grandes, medianos y pequeños), seguidamente se pretende delimitar el tema en función de las PYME españolas particularmente; analizando para ello, los datos aportados por los Planes de Formación Agrupados que nacen como resultado de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua (el bilateral, empresarios-sindicatos, y el tripartito con la participación del Gobierno).

No resulta necesario constatar en este apartado las características específicas de los mencionados Planes y su definición, ya que éstos se encuentran recogidos pormenorizadamente en el Capítulo V. Aunque, si se va a realizar un estudio detallado de las peculiaridades descriptivas de las demandas pronunciadas, manteniendo la estructura organizativa del epígrafe precedente.

Por lo tanto, a partir del esquema preestablecido, pero incidiendo en la determinación de las demandas, concretamente dentro del ámbito geográfico de nuestro país y en relación específica a las pequeñas y medianas empresas, se delimitan a continuación los déficits constatados, evidenciados a través de su externalización por parte de los *colectivos demandantes*. Estos colectivos son las propias empresas, agrupadas en razón de su adscripción a los Convenios Colectivos Sectoriales, a los Acuerdos Específicos de Formación Continua existentes o a las Organizaciones de procedencia particular.

En este contexto, los *canales de transmisión de las demandas* se constituyen en relación a impresos de solicitud destinados a tal efecto y distribuidos por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), donde se incluyen las condiciones y prioridades establecidas respecto a la prevalencia de unas u otras demandas, conformadas éstas como el punto de partida de los Planes Agrupados en los que se integran.

La *naturaleza de las acciones demandadas* posee relevancia sectorial esencialmente, diversificándose en un conjunto de sectores productivos precisos que engloban el mayor número de peticiones y definen la incidencia global de las mismas. En todos ellos, las carencias más significativas se inscriben en los siguientes ámbitos:

* Formación Tecnológica.
* Conocimientos Generales del Sector.
* Conocimientos Específicos por Actividades Productivas.
* Modificación de Actitudes.
* Optimización de los Recursos.
* Capacitación Ocupacional.
* Adiestramiento Técnico.
* Atención al Cliente.
* Mejora de la Organización.

Esta diferenciación general, adquiere sentido particular en las demandas precisas que se constatan a continuación, estructuradas a partir de Sectores de Producción concretos y especialmente relevantes al contener el 89% del total de Planes Agrupados existentes en las convocatorias de julio y octubre de 1993 (las más relevantes al constituirse en las primeras), según se desprende de los datos del Capítulo V.

DEMANDAS DE LOS PLANES AGRUPADOS DETERMINADAS POR LOS SECTORES DE PRODUCCION MAS REPRESENTATIVOS

METAL
* Conocer, tanto de manera teórica como práctica, los procesos, las operaciones y los métodos metalúrgicos y siderúrgicos. * Adquirir nociones concretas relacionadas con la automoción y los motores en general. * Obtener una formación específica sobre reparación, equipos de recambio y mantenimiento de equipos electromecánicos. * Conseguir capacitación en relación a procesos y métodos de fundición. * Aprender los conceptos globales de la fabricación de herramientas (diversificados por ámbitos productivos). * Capacitarse en procesos electrónicos de mantenimiento industrial.

COMERCIO
* Obtener conocimientos relacionados con la gestión de los diferentes canales de distribución y promoción comercial de todo tipo de productos. * Conseguir la cualificación necesaria para desarrollar las funciones que requieren las operaciones de compra y control de stocks. * Adquirir nociones suficientes para realizar actividades propias de un técnico comercial en alguno de los siguientes sectores prioritarios: informática, seguros, textil, comunicaciones, óptica y productos cárnicos. * Aprender el significado de la organización comercial como elemento esencial de la función directiva. * Capacitarse respecto a la planificación de ventas y su contribución a los fines de la organización.

ALIMENTACION

* Adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en la producción y manipulación de alimentos, específicamente en relación a los siguientes productos: Aceites, levadura, dulces, harinas y carnes.

* Obtener la formación adecuada para garantizar la calidad de los productos alimentarios.

* Especializarse en las técnicas y tareas relativas a la metodología propia de la conservación de alimentos.

* Promover la gestión comercial y la promoción de ventas.

* Aprender los procedimientos de Marketing y Publicidad más adecuados para los productos alimenticios ofertados

* Conseguir conocimientos precisos acerca de las técnicas útiles para la manipulación de alimentos.

HOSTELERIA

* Adquirir los conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo de las distintas actividades que se realizan en el ámbito hostelero.

* Obtener la capacitación necesaria para ejercer diferentes oficios dentro del sector de la industria hotelera (cocinero, ayudante de cocina, barman, recepcionista, conserje, botones, jefe de rango, etc.).

* Conseguir conocimientos relacionados con el mundo del turismo (formación de guías, tour operadores, agente de viajes, animador turístico, guía-intérprete, etc.).

* Mejorar las actitudes, habilidades y destrezas destinadas a la atención del cliente, tanto en sala (camareros), como en habitaciones (camareras de pisos).

* Optimizar la gestión comercial de ventas (al cliente) y de compras de suministros -alimentos y bebidas- (a los proveedores).

ARTES GRAFICAS

* Obtener las bases teóricas y prácticas necesarias para llevar a cabo distintas actividades ligadas al diseño, composición, montaje e impresión en industrias gráficas.

* Adquirir los conocimientos necesarios para la posterior realización de aquellas prácticas y ensayos dentro de los sistemas de impresión, tintas de impresión, composición, papel, etc.

* Conseguir la capacitación suficiente en el desarrollo profesional de cualquier tarea de diseño gráfico y estética del producto impreso en publicaciones escritas.

* Alcanzar el dominio en la composición, tratamiento y codificación de textos.

* Aprender el manejo de programas de autoedición con aplicación al diseño y la maquetación.

* Conocer y aplicar la informática a los procesos fotográficos y de tratamiento de la imagen.

TRANSPORTES

* Adquirir los conocimientos necesarios que las normativas vigentes exigen a los transportistas (desplazamiento de mercancías) y conductores (transporte de viajeros) para la adecuada realización de su actividad.

* Promover la formación de conductores.

* Mejorar la gestión del tráfico de mercancías.

* Incrementar las nociones sobre conducción de nuevas unidades del parque móvil, reparación y Mantenimiento de estas unidades y comunicación-relación con el usuario.

* Desarrollar técnicas nuevas y concretas para optimizar la actividad de almacenaje (como informática a nivel de usuario).

CONSTRUCCION
* Obtener conocimientos relacionados con edificación y obras públicas: procesos de instalación, montaje, soldadura, restauración, revestimiento, etc. * Conseguir una capacitación teórico-práctica sobre las propiedades y aplicaciones de los nuevos materiales y técnicas para la construcción. * Especializarse en coordinación de obras, dentro del nivel de encargado. * Adquirir las nociones básicas sobre seguridad e higiene en el trabajo.

QUIMICAS
* Adquirir conocimientos teórico-prácticos relacionados con procesos y productos farmacológicos. * Conseguir la cualificación necesaria en áreas relacionadas con la biotecnología. * Obtener una formación concreta sobre los productos derivados del petróleo (plásticos y productos sintéticos) y su aplicación industrial.

ENSEÑANZA
* Adquirir una formación general y polivalente para el adecuado desarrollo de la actividad docente. * Analizar necesidades de formación, gestionar programas, impartir y evaluar acciones formativas en relación con las necesidades detectadas. * Obtener conocimientos precisos sobre metodologías didácticas aplicables a la educación: enseñanza asistida por ordenador, enseñanza programada, etc.

SANIDAD

* Conseguir la capacitación necesaria para el desarrollo de las diversas funciones que se llevan a cabo en centros sanitarios y asistenciales: asistencia geriátrica, a minusválidos, dietética, enfermería, estomatología y odontología, etc.

* Promover la formación y actualización de los conocimientos específicos del personal, por áreas concretas de desarrollo.

* Aprender las técnicas precisas para el mantenimiento del equipo médico, del equipamiento instrumental y laboratorios, así como de las instalaciones sanitarias.

* Capacitarse para mejorar la atención al enfermo y la calidad asistencial.

TEXTIL

* Adquirir los conocimientos básicos sobre manipulación de fibras textiles, líneas de fabricación, diseño y estructura del tejido, diseño industrial textil informatizado y tecnología textil básica.

* Promover la adquisición de nociones específicas sobre técnicas textiles como corte y confección, patronaje y escalado, creación, diseño y moda.

* Obtener conocimientos precisos sobre las actualizadas técnicas de textura, los novedosos procesos de acabado, las nuevas técnicas en tejidos técnicos y las telas compactas más vanguardistas.

* Potenciar el control de la calidad, tanto del proceso de producción como del producto resultante.

A partir de esta diversificación sectorial de las demandas es posible constatar la existencia de una aproximación inicial de carácter global. Es decir, un primer paso consiste en precisar los conocimientos que resultan necesarios para comenzar cualquier acción de mejora (todo Plan de formación está destinado a generar un efecto positivo en los participantes y en la empresa), dentro de un ámbito productivo concreto.

Un segundo paso, evidencia una particularización de las carencias descubiertas en cada sector, motivadas fundamentalmente por la innovación, las nuevas tendencias ocupacionales, las exigencias del cliente o los nuevos productos. Todo ello, se materializa en demandas formativas ligadas a la optimización de los procesos de producción y a la gestión de las diferentes actividades productivas, en función de dos elementos básicos: las Nuevas Tecnologías y el control de la Calidad. Esto significa que las demandas promulgadas tienen su origen más frecuentemente en el contexto externo que en el seno de la propia organización, aunque éstas incidan posteriormente en la detección de otras ligadas a las mismas que implican al ámbito interno de la empresa.

Por lo tanto, los déficits descubiertos hacen referencia tanto a la escasez de conocimientos apropiados, como de destrezas o habilidades indicadas, e incluso, de actitudes adecuadas para afrontar determinados procesos de innovación o reconversión empresarial. Incidiendo estos elementos en la flexibilización del proceso productivo, así como en la consecución de la polivalencia organizativa.

Concretadas las demandas, se determina *el tiempo y el lugar* donde han de tener efecto las acciones formativas consiguientes. Desde este punto de vista, cabe señalar que el período temporal establecido para la consecución de los diferentes Planes Agrupados solicitados, es de un año (aunque no se especifica la distribución formativa a lo largo del mismo).

Y en cuanto al ámbito geográfico de ejecución de esos Planes, éste coincide generalmente con la Comunidad Autónoma referencial, excepto en aquellos casos en los que las características de las acciones y la necesidad de medios y técnicas concretas haga imprescindible su traslado a otra provincia distinta de la originaria, más grande o con mayores recursos. Circunstancia que únicamente se produce en la convocatoria de julio, precisándose Madrid como zona de consecución alternativa de las medidas formativas.

Al mismo tiempo, las *estrategias metodológicas* que solicita la formación no se constatan claramente. Sólo se desprende del análisis del Acuerdo la necesidad de que existan acciones presenciales para los trabajadores que solicitan un permiso de formación (promoviendo de esta manera un control mayor del proceso). Esta posibilidad proporciona, no obstante, una alternativa formativa concreta, dirigida al desarrollo o adaptación de las cualificaciones técnico-profesionales del trabajador.

Se propicia a su vez, el aprovechamiento de los centros estatales disponibles (propios, públicos, privados o asociados) y de los medios didácticos oportunos. Y se evidencia la plasmación de las acciones en cursos de diversa duración, características y, por su puesto, cont-

enidos, ejecutados a partir de la información suplementaria derivada de los Estudios Sectoriales, del Observatorio Permanente de la Evolución de las Ocupaciones y de los Centros Nacionales de Formación Profesional.

Estos planteamientos se encuentran mediatizados por el *nivel de concreción y realismo de la demanda*. Este se determina, en primer lugar, a través de la vinculación entre las carencias descubiertas y la realidad empresarial, lo cual quiere decir que la detección de los déficits se lleva a cabo tanto por las empresas, inicialmente, como por las organizaciones en las que se inscriben y que posibilitan su aproximación a las medidas de formación. Situación que favorece un conocimiento verdadero y preciso de lo necesario, traducido en peticiones concretas de apoyo formativo.

En segundo lugar, la demanda se concreta por medio de adaptaciones específicas a los requerimientos establecidos en los Acuerdos sobre Formación, donde se contemplen los siguientes requisitos: contar con menos de 200 trabajadores; incluir objetivos y contenidos de las acciones; determinar el número de empresas adscritas al Convenio Colectivo Sectorial correspondiente, al Acuerdo Específico existente o la Organización de procedencia; especificar cuantitativa y cualitativamente los colectivos afectados; concretar el calendario de ejecución de las acciones; delimitar el coste estimado; establecer el montante anual de la cuota de formación aportada y explicitar el lugar de impartición de la formación.

Estas demandas, que se constituyen en una primera petición en el marco de los Acuerdos Nacionales [8], son *motivadas* fundamentalmente por las nuevas estructuras organizativas, las novedades técnicas, los actuales conceptos de producción, los novedosos productos, las sofisticadas herramientas tecnológicas y los procesos de reconversión. Y sus *principios* reguladores se distribuyen en las áreas que a continuación se concretan: incremento del desarrollo empresarial, mejora de la productividad, aumento de la competencia, mayor seguridad en el trabajo, cumplimiento de legislaciones y convenios y crecimiento de los beneficios.

Asimismo, el *nivel de necesidad* que representan está relacionado directamente con el número de empresas implicadas y de trabajadores afectados (que cuantitativamente se expresa en el cuadro siguiente). Siendo la participación voluntaria especialmente en la solicitud; aunque adquiere carácter obligatorio en relación a la intervención en las acciones formativas consiguientes, concebida esta obligatoriedad como elemento de control ante la existencia de cofinanciación externa.

Seguidamente, se especifican las cantidades totales de empresas y trabajadores participantes o implicados en la consecución de los Planes Agrupados de Formación, diversificados por convocatorias.

DATOS CUANTITATIVOS REFERIDOS A LOS PLANES AGRUPADOS

	CONVOCATORIA JULIO	CONVOCATORIA OCTUBRE	TOTALES
Nº de Empresas	147.685	15.714	163.399
Nº Total de Trabajadores	1,318.554	307.615	1,626.169
Nº Trabajadores Afectados	126.231	51.077	177.308

Los cálculos efectuados revelan una disminución en la participación constatada en la convocatoria de octubre con relación a la de julio, lo que sin embargo contrasta con el número de Planes Agrupados de cada una, donde se observa la existencia de 85 Planes en julio y 144 en octubre.

Estos datos significan una paulatina concreción de las solicitudes y un mayor grado de definición de las demandas, más diversificadas además por Sectores de Producción (de julio a octubre). Y, de igual manera, la definición de criterios de valoración más abiertos en la primera convocatoria (para fomentar el desarrollo de medidas de estas características por iniciativa empresarial), y más específicos y cerrados en la segunda (ya precisados los baremos en función de las peticiones preliminares).

La *posibilidad de satisfacer la demanda* viene mediatizada por la aprobación del Plan. Por lo tanto, los 85 Planes Agrupados aceptados por la Junta de Gobierno en la convocatoria de julio de 1993 y los 144, de la de octubre del mismo año (datos a 24 de marzo de 1994), determinan la priorización de sus demandas y la puesta en marcha de los mecanismos de formación oportunos para dar respuesta a las mismas.

Con respecto al *coste*, existe una financiación mixta encargada del mismo. Por un lado, proveniente de la vigente cuota de formación profesional que corresponde al 0,70% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales. De ésta, un 0,60% se destina a la formación de los desempleados y un 0,10% a la financiación directa de las acciones formativas de los trabajadores asalariados, tanto del sector público como del privado, excluidos los pertenecientes a la Administración (artículo 1 del Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua). Y, por otro, obtenida del propio Estado a través del INEM. Financiación que se concreta en infraestructura formativa (medios didácticos, información derivada de los Estudios Sectoriales, del Observatorio Permanente de la Evolución de las Ocupaciones y de los Centros Nacionales

de Formación Profesional); así como, del Fondo Social Europeo, en el marco del Objetivo 4 de los Fondos Estructurales Comunitarios, (formación de los trabajadores ocupados ante la adaptación del sistema productivo a las mutaciones industriales).

Dentro de este ámbito de actuación, seguidamente, se determina el coste global de los diferentes Planes Agrupados aprobados en la convocatoria de julio y en la de octubre de 1993, en unión con la subvención solicitada en virtud de los mismos (Propuesta de Financiación).

DATOS ECONOMICOS DE LOS PLANES AGRUPADOS

	CONVOCATORIA JULIO	CONVOCATORIA OCTUBRE	TOTALES
Coste de los Planes presentados	9.953.986.959	3.972,666.439	13.926,653.398
Propuesta de Financiación	4.811,683.253	1.779,491.261	6.591,174.514

La presente concreción cuantitativa evidencia una disminución del coste de los Planes Agrupados en la convocatoria de octubre con respecto a la de julio, lo cual se encuentra directamente relacionado con la distribución en cada una de ellas, del número de empresas solicitantes y trabajadores afectados -datos constatados previamente-.

Se comprueba, no obstante, la existencia de un incremento de la financiación propuesta por las empresas en octubre (financiación aprobada por Junta de Gobierno), con referencia al coste de los Planes Agrupados solicitados por las mismas en ese mismo período temporal. En contraposición, en el mes de julio, el coste de los Planes se encuentra más alejado de la financiación requerida a tal efecto por las diferentes organizaciones implicadas. De modo, que se observa cómo la precisión de los gastos formativos se concreta paulatinamente, en relación con las características de los Planes, el colectivo al que van dirigidos y la financiación solicitada a nivel empresarial.

Los análisis efectuados reportan un conocimiento general de las demandas de formación determinadas por las pequeñas y medianas empresas españolas. Diversificadas estas demandas por sectores productivos (los más significativos según los datos numéricos obtenidos) y agrupadas las empresas en torno a Convenios Colectivos, Acuerdos Sectoriales u Organizaciones Empresariales, cuyo interés radica en obtener una respuesta precisa a ciertos problemas particulares de organización y producción. E inscritas, asimismo, en el ámbito de actuación del Acuerdo Nacional de Formación Continua (bilateral y con la participación

del Gobierno), concebido como un instrumento de desarrollo formativo especialmente útil para el crecimiento pequeño y mediano industrial y para la divulgación de las herramientas formativas entre los diferentes colectivos productivos nacionales.

La presente concreción se amplía en el apartado siguiente, donde se pretenden descubrir las necesidades formativas de las PYME en el área geográfica de Madrid Capital, para particularizar éstas en relación al tamaño organizativo, al sector económico (más amplio que el productivo), al interés por la formación como útil empresarial y a la mediatización del contexto en el desarrollo de medidas de estas características.

1.3.- Diagnóstico de las necesidades de formación en las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

La constatación preliminar ha ido consolidándose como una estructura global de demandas formativas, determinadas desde diferentes ámbitos geográficos y colectivos implicados. En primer lugar, se han evidenciado las necesidades de empresas de diferentes tamaños (haciendo especial hincapié en las PYME), tanto nacionales como comunitarias y autonómicas, concretándose datos de distintas fuentes. En segundo lugar, se han matizado estos datos y se ha incidido de manera especial en las carencias demostradas por las pequeñas y medianas empresas españolas, agrupadas por sectores de actividad y tamaño.

En tercer lugar, se pretenden delimitar los déficits más sobresalientes de las PYME de la Comunidad Autónoma de Madrid, a partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de un cuestionario, destinado al diagnóstico de necesidades de formación, a una muestra estratificada por distritos y compuesta de 291 empresas pequeñas y medianas (40 en la muestra piloto y 251 definitivas).

En este sentido, la precisión de las demandas se produce a través de la expresión, por parte de las unidades de análisis, de las carencias descubiertas, haciendo patente las dificultades formativas latentes en la empresa.

A partir de estos datos y si mantenemos la estructura de análisis de la demanda, basada en la establecida por Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 61-63), el primer paso consiste en determinar el *colectivo demandante* que, en este caso, son las propias empresas consultadas y, en especial, los empresarios/directivos de las mismas (que representan el 95,2% de la muestra), con una edad media entre 40 y 59 años, una titulación entre Bachillerato/Formación Profesional y Estudios Superiores y un período temporal de actividad laboral entre 16 y 30 años.

El *método* para la constatación de las necesidades externalizadas consiste en un cuestionario compuesto de 81 preguntas cerradas (tras la aplicación de uno preliminar con 100 cuestiones cerradas y una abierta), cuyas respuestas están graduadas en una escala de una a cinco posibilidades que, desde la número 28 hasta el final, se conforma en cinco categorías decrecientes constantes.

Y el procedimiento de aplicación se constituye en la presentación del cuestionario mediante una entrevista personal a las 218 pequeñas empresas, y su tramitación por correo a las 33 medianas restantes. Ambas fórmulas parten de la solicitud inicial de colaboración mediante una carta de presentación a todas las organizaciones seleccionadas al azar, que se traduce en una nueva carta que acompaña al instrumento enviado por correo a las empresas de tamaño mediano y una final de recordatorio para estas últimas.

Determinado todo ello, a continuación se formalizan las demandas, que se inscriben por su *naturaleza*, en los siguientes ámbitos de desarrollo:

* *Formación Tecnológica*: conocimientos informáticos, nuevas tecnologías y procesos mecánicos complejos.

* *Modificación de Actitudes*: optimización de la toma de decisiones; desarrollo de técnicas creativas; evolución del estilo de gestión; trabajo en equipo y polivalencia productiva.

* *Conocimientos Específicos*: acciones formativas especializadas y relacionadas con la actividad laboral; idiomas; cursos concretos y de promoción; seminarios a la medida del puesto de trabajo y formación para la competitividad europea en el Mercado Unico.

* *Mejora del Clima de Comunicación en la Empresa*: fomento de la comunicación interna (entre los trabajadores y dirigentes) y externa (con los clientes y proveedores).

* *Innovación Organizativa*: nuevas técnicas de producción y venta; marketing; estrategias novedosas para la captación de clientes; nuevos métodos de producción; flexibilización de la cultura de empresa y apertura económica del negocio.

* *Mejora de la Organización*: aumento de la productividad en el puesto de trabajo; optimización de la calidad del producto/servicio ofertado al cliente; incremento del rendimiento individual y empresarial y mejora de la gestión empresarial.

* *Recualificación Profesional*: cursos de reciclaje y reconversión de los trabajadores.

Estas demandas se diversifican por Sectores Económicos (más amplios que los de Producción), en los que se engloba la muestra, cuya proporción se distribuye en un 61% de unidades incluidas en el sector servicios, un 16,3% en comercio, un 13,9% en industria, un 8% en construcción y un 0,8% en el agrario. Son datos que nos proporcionan un mayor conocimiento de las demandas señaladas, vinculándolas fundamentalmente al ámbito sectorial de servicios, comercio e industria, donde la proliferación de pequeñas y medianas empresas es más alta (91,2%).

Identificadas las demandas, resulta interesante delimitar *el tiempo y el lugar* destinados para la ejecución de las acciones formativas consiguientes. A este respecto, el ámbito temporal (que globalmente se ha determinado en un año para facilitar la cumplimentación del cuestionario), se diversifica, primeramente, en relación a su inclusión en la jornada laboral o fuera de la misma como a continuación se señala: un 46,8% de las empresas opta dentro del horario de trabajo, un 30,3%, fuera de este horario y un 22,9%, parte dentro/parte fuera del horario

de trabajo, lo que constituye un sistema mixto. Estos resultados nos indican un ligero incremento de las opciones formativas internas, pero no lo suficientemente relevante como para no tener en cuenta las otras dos alternativas.

Y, en segundo lugar, con referencia a la duración de las medidas formativas establecidas, éstas se concretan específicamente en cursos de menos de 10 horas (realizados por el 7,5% de los sujetos encuestados), de 11 a 40 horas (45,8%), de 41 a 70 (21,7%), de 71 a 100 (20%) y de más de 100 horas (5%). Estos resultados evidencian acciones cortas y puntuales, así como, otras de duración media, encaminadas fundamentalmente a la adquisición de conocimientos ligados en mayor medida al desarrollo particular de la actividad laboral y su repercusión productiva.

Al mismo tiempo, en lo relativo al lugar, se llevan a cabo dentro de la empresa en el 27,5% de las ocasiones, fuera en el 68,3% y mezclando ambas ubicaciones, en el 4,2%. Aportaciones que parecen destacar la externalidad de la formación, aunque no se considere esta posibilidad la más válida para el presente colectivo de PYME madrileñas, pues el 54,9% de los encuestados se muestra en contra de la realización de la formación en colaboración con centros externos.

Por otra parte, las *estrategias metodológicas* solicitadas para la consecución de las acciones se constituyen esencialmente en cursos de corta o media duración, destinados al reciclaje de los sujetos (según el 4,2% de las opiniones) y a la promoción de los mismos (2,5%). Son específicos (en el 18,3%), especializados (para el 54,2%) o de idiomas (20,8%); así como, se concretan en seminarios a la medida del puesto de trabajo (escasamente consolidados en un 33,5%). Se considera igualmente -no obstante con escasa relevancia-, las acciones elaboradas a nivel estatal por los Poderes Públicos, tanto laborales (INEM) como Educativos.

Son actividades de carácter formal y principalmente grupales, que se encuentran complementadas con otras más informales, como la formación basada en la experiencia, en la utilización de mecanismos de ensayo y error, en la imitación y el modelado, o en la adquisición y autoadministración de instrumentos formativos (programas informáticos, publicaciones especializadas, material autoinstructivo, etc.). Estas acciones más individuales nacen de intereses subjetivos sobre temas concretos.

El *nivel de realismo* de la demanda es absoluto, debido concretamente a que la verbalización o precisión terminológica de las necesidades descubiertas, e incluso la detección de éstas por parte de las pequeñas y medianas empresas, representa la existencia de un problema específico que requiere una solución estratégica particular. Esto significa que la *concreción de la demanda* parte de una valoración global de la situación, una delimitación de los desequilibrios, una formulación de los déficits que reportan y una petición de apoyo y asesoramiento externo o de autoconsejo, destinados a superar el impedimento y mejorar la organización productiva de la empresa. Concebido todo ello, normalmente, como *peticiones primarias* que únicamente se convierten en cíclicas en

temas como las nuevas tecnologías y la informática, los idiomas, el marketing y la recualificación de los trabajadores ante las innovaciones organizativas o de producción.

En estos casos, el sistema de formación utilizado se concibe inicialmente desde un punto de vista formal y estructurado. Sin embargo, conforme la demanda se consolida, la informalidad de las acciones se acentúa y se potencia el aprendizaje autoinstructivo a partir de la utilización de programas (informáticos), publicaciones (especializadas) y materiales didácticos (comercializados). Por lo tanto, existe únicamente una vinculación lógico-secuencial en relación a la naturaleza de la demanda, pero no en lo relativo a la actividad formativa aplicable a tal fin.

Aparecen también necesidades puntuales y precisas que no guardan conexión con otras anteriores, bien por tratarse de carencias unidas a situaciones productivas coyunturales, o bien por concebirse como déficits personales que sólo se vislumbran subjetivamente como necesidad de desarrollo particular (definición de muchos de los requerimientos formativos evidenciados por los empresarios y directivos de PYME).

Con relación a la *motivación estructural de las demandas*, éstas se inscriben esencialmente en los siguientes ámbitos:

* Cambios Organizativos.
* Renovación de los Equipos y Maquinaria.
* Introducción de Medios Tecnológicos (nuevas tecnologías, aparatos y programas informáticos, etc.).
* Aparición de Nuevos Productos.
* Expansión de los Mercados.
* Búsqueda de la Calidad.
* Reconversión Productiva.

Y en lo relativo a los *principios* reguladores de las mismas, cabe señalar:

- Cumplimiento de la Legislación Vigente.
- Aumento de la Competencia.
- Desarrollo de la Polivalencia Organizativa.
- Rentabilidad de las Acciones Formativas.
- Descentralización Productiva.
- Participación en el Incremento de los Beneficios.

Ante estas circunstancias, emerge un *nivel de necesidad* que se encuentra relacionado con el índice de participación del colectivo afectado, diversificado en razón de la categoría profesional, en trabajadores y empresarios/directivos. Con respecto al primero, cabe destacar como resultados más significativos los siguientes: del 1% al 10% de la plantilla ha sido formada en el último año, según el 49,5% de las respuestas contabilizadas. Entre el 80% y el 100% de los trabajadores ha recibido algún tipo de cualificación en similar período de tiempo, de acuerdo con el 20,2% de contestaciones obtenidas. Y entre el 31% y el 50% de los empleados ha llevado a cabo acciones de formación, conforme al 19,3% de los encuestados. Sumado a ello, está el 8,3% de sujetos que admite la participación del 11% al 30% de la plantilla en actividades formativas, y el 2,7% que considera el intervalo entre el 51% y el 80%.

Los datos mencionados revelan cómo aproximadamente la mitad de los encuestados que se han pronunciado al respecto (el 57,8%), cuenta con un porcentaje de plantilla que ha participado en aciones de formación durante el último año, no superior al 30%. Aunque, el 42,2% restante, distribuido en tres categorías consecutivas, admita que un porcentaje de trabajadores, entre el 31% y el 100%, ha llevado a cabo actividades dentro de este ámbito.

Al mismo tiempo, el 50,2% de los individuos del segundo colectivo al que se hace referencia, constituído por los dirigentes de PYME, afirma haber participado en acciones formativas durante el último año, mientras que el 49,8% restante niega su intervención en las mismas. Porcentajes próximos a los determinados previamente.

Esta participación es *voluntaria* para el 77,7% de los sujetos, fundamentalmente porque supone una inversión temporal individual y puntual, relacionada con aprendizajes concretos, que debe ser rentabilizada a corto o medio plazo y que suele ser suplida por mecanismos de cualificación informales en cuanto existe esa posibilidad. Además, la ausencia de remuneración para los trabajadores que llevan a cabo acciones formativas externas (según el 84% de los encuestados) y la escasez de tiempo disponible por parte de los dirigentes para implicarse en actividades de estas características, incide en la no obligatoriedad de las mismas.

Sin embargo, el nivel de asistencia a la formación es considerado alto generalmente en el 50,6% de las ocasiones, muchas veces en el 16,7% y siempre en el 12,3%. Estos resultados engloban aproximadamente al 79,6% de los individuos, los cuales consideran la concurrencia a los cursos o medidas formativas externas suficientemente importante a pesar del carácter voluntario de las mismas.

Estas acciones se desarrollan en un ambiente controlado, generalmente para el 39% y bastante asiduamente para el 42,6% de los sujetos entrevistados; evidenciándose que la inexistencia de imposición en el acceso a la formación, no impide que ésta se lleve a cabo de una manera ordenada, cumpliendo los horarios y realizando las tareas.

Por otra parte, la *posibilidad de satisfacer la demanda* viene determinada, en primer lugar, por la delimitación de la misma, es decir, su concreción inicial como necesidad y su externalización como problema que requiere solución. Y, en segundo lugar, por el presupuesto económico de las acciones formativas que deben llevarse a cabo para satisfacerla.

En este sentido, la autofinanciación se concibe como el mecanismo más utilizado por las pequeñas y medianas empresas madrileñas para cubrir los gastos que reclama la acción de formación (de acuerdo con el 67% de afirmaciones al respecto, el 74,3% de negaciones sobre participación externa y el 85,3% de aportaciones que consideran inexistente cualquier tipo de financiación mixta). Y, particularmente en relación a medidas de cualificación para empresarios y directivos, éstos reconocen la insuficiencia de activos económicos destinados a favorecer el crecimiento de esas medidas, entre otras razones, por la inexistencia de un presupuesto económico adecuado y específico para las mismas (como se desprende del 77% de las respuestas).

De igual manera, con referencia a la contratación de los servicios de consultorías u organizaciones formativas externas, los aspectos económicos de las acciones a desarrollar son controlados en el 85% de las ocasiones. Esto significa la existencia de una relación directa entre el coste de la actividad y la satisfacción de la demanda, en el sentido siguiente: cuanto mayor sea el coste, menos posibilidades existen de dar solución al problema detectado. En ello incide también la rentabilidad formativa a corto o medio plazo, considerada un concepto determinante para la consecución de acciones posteriores dentro de este ámbito.

Finalmente, los sujetos consultados sobre la utilización de fondos públicos para la financiación de las acciones formativas, rechazan tal afirmación en el 87,3% de las ocasiones. Y, por el contrario, declaran acometer las diferentes medidas de cualificación necesarias únicamente con fondos propios. Constatándose, una escasa participación de las PYME en los cursos y actividades que, organismos como el INEM ponen en marcha particularmente para este colectivo (existiendo poca información bidireccional).

Estos datos evidencian un panorama empresarial preciso (compuesto de PYME), circunscrito a una zona geográfica concreta (Madrid capital) y caracterizado por un conjunto específico de demandas formativas (externalización de las necesidades descubiertas), que emergen tanto de los propios trabajadores como de sus dirigentes. Demandas que se constituyen en el elemento desencadenante de la acción y que se encuentran mediatizadas por los propios sujetos (su escasez de tiempo y la dificultad de ser suplidos en su actividad laboral), por la insuficiente adecuación de la oferta a los requerimientos planteados (en relación a la metodología, a la planificación y a los contenidos) y por el coste económico que conlleva (la financiación corre a cargo de la propia empresa).

Aportaciones que proporcionan el último elemento para completar la estructura de la demanda, conformada a través de los estudios generales analizados, de su concreción referida a las pequeñas y medianas empresas en los Planes Agrupados examinados y, finalmente, de su delimitación en lo relativo al colectivo de PYME inscritas en la Comunidad Autónoma de Madrid. Y que tienen como complemento las conclusiones finales que se delimitan a continuación.

1.4.- Concurrencias globales.

Culmina, por tanto, el proceso progresivo de delimitación de la demanda formativa que se inició con su concreción respecto a los Estudios nacionales, europeos y autonómicos en materia de formación empresarial. Proceso que, posteriormente, se ha precisado en relación a las pequeñas y medianas empresas españolas. Para profundizar, más tarde, en las demandas más significativas evidenciadas por las PYME madrileñas a partir de la aplicación de un cuestionario para el diagnóstico de necesidades de formación a una muestra seleccionada de estas organizaciones.

A través de este análisis, se han ido configurando un conjunto de características representativas de las carencias de capacitación de las pequeñas y medianas empresas que condicionan la puesta en práctica de acciones de formación e inciden en la delimitación de estrategias metodológicas alternativas, según se constata en las líneas siguientes:

1. El sistema de acceso a la profesión de empresario, bien como consecuencia de la propia experiencia o bien por la vía académica, se conforma en un factor explicativo, en numerosas ocasiones, tanto de los conocimientos, deficiencias y modelos de dirección de éste, como de su actitud ante la formación.

2. Resulta necesario diferenciar claramente entre las necesidades y la demanda efectiva de formación en las empresas. Excluyendo de esta consideración la demanda individual y social, se comprueba que la demanda efectiva de formación en las PYME resulta muy inferior a sus necesidades reales. Por lo tanto, convencer a los pequeños y medianos empresarios de la rentabilidad o utilidad de la formación se constituye en un reto para los organizadores y promotores de acciones formativas.

3. El empresario, generalmente, ha adquirido sus conocimientos a través de la experiencia (tomando como base su preparación académica). Muestra, por lo tanto, una predisposición hacia la formación de tipo práctico y recela de las propuestas excesivamente academicistas.

4. El tamaño y la heterogeneidad de las PYME se configuran como desventajas importantes, particularmente en el campo de los recursos humanos y de la formación. No sólo carecen de una organización adecuada en este ámbito, sino que los costes de los servicios externos representan una barrera. Todo ello dificulta la implementación de políticas de apoyo adecuadas.

5. Las nuevas tendencias de colaboración entre grandes y pequeñas empresas fomentan especialmente el desarrollo y la competitividad de estas últimas. Las grandes empresas, que suelen ser las mayores beneficiarias de las aportaciones públicas, pueden y deben contribuir a la formación de los pequeños empresarios y de las PYME.

6. En las microempresas (menos de 10 trabajadores) y en las pequeñas empresas, particularmente en sus inicios, resulta difícil discernir si son más importantes las habilidades directivas o técnicas para el éxito del proyecto. Por ello, es necesario fomentar y potenciar el enfoque holístico de la formación de los empresarios de PYME.

7. Los dirigentes y trabajadores de las pequeñas y medianas empresas tienen similares barreras para acceder a la formación y, únicamente, se observan diferencias como consecuencia de la actitud ante la formación y el clima social que viva la empresa.

8. El reconocimiento de la diversidad institucional y de infraestructuras formativas, tanto empresarial como técnicas, debe estar en la base de cualquier recomendación o estrategia.

9. La formación flexible, en sus diferentes manifestaciones (estrategias autoinstructivas, enseñanza asistida por ordenador, cursos de corta duración y horario compatible, etc.), contribuye a salvar

ciertos obstáculos para el acceso a la cualificación; aunque, no obstante, todavía no ha obtenido la extensión y el éxito esperado.

10. La formación a medida se conforma como el mecanismo que más se puede adecuar a las necesidades del pequeño empresario, al estar totalmente orientada al mercado. Sin embargo, su extensión presenta dificultades de coste, organización y expertos.

11. La aproximación a las PYME y a sus dirigentes ha de realizarse desde un enfoque profesional, definiendo las destrezas, conocimientos y actitudes que deben desarrollarse y promoviendo los medios, mecanismos, redes y soportes que sean necesarios.

12. Las instituciones académicas y de investigación (Centros de Empresas e Innovación, Universidades, Escuelas de Negocios, Institutos Tecnológicos), pueden y deben contribuir al acceso de las PYME a la formación. De hecho, existen importantes aportaciones al respecto por parte de algunas de estas entidades (a nivel nacional, fundamentalmente en Valencia).

13. Igualmente, las asociaciones profesionales, empresariales y sindicales, así como las Cámaras de Comercio e Industria, vienen realizando una importante labor en el campo de la formación empresarial que debe continuar en esta línea de desarrollo.

14. Las políticas de apoyo a las PYME y sus resultados varían de país a país y de región a región. Las experiencias e iniciativas no son trasladables automáticamente, pero sirven de guía y referencia para la consecución de otras similares.

15. Se debe destacar la importancia de los institutos o agencias de desarrollo de las PYME, que constituyen redes nacionales y regionales, sectoriales y locales, las cuales prácticamente cubren toda Europa y se conforman como un instrumento de apoyo a la formación, de promoción del desarrollo de las empresas y de consolidación de una infraestructura de servicios.

16. A pesar de los programas e iniciativas comunitarias europeas desarrolladas a todos los niveles territoriales y, que no comprenden únicamente subvenciones sino además orientación, asesoramiento, creación de redes, estudios, planificación, etc.; éstos no alcanzan a núcleos mayoritarios de PYME. Por lo tanto, deben promoverse canales de información alternativos e incidir en la expansión de los ya existentes.

Estas breves conclusiones recogen, globalmente, los elementos más característicos de las demandas constatadas y sirven de concreción de una realidad empresarial particular y altamente influenciable por los acontecimientos económicos coyunturales, las transformaciones productivas y las necesidades de cualificación no cubiertas.

Para responder eficazmente a estas situaciones, a continuación, se establece un conjunto de recomendaciones que sirven de introducción para los epígrafe siguientes, relativos a las estrategias de formación utilizadas y utilizables por las PYME para mejorar su negocio e incrementar la capacidad profesional de sus trabajadores y dirigentes [9]. Estas recomendaciones son:

a) Propiciar un clima social positivo en la PYME que favorezca el aprendizaje continuo del empresario y de sus trabajadores.

b) Dar a la formación un enfoque riguroso y más empresarial para que las necesidades reales se traduzcan en demandas efectivas; permitiendo, al mismo tiempo, orientar y encauzar las demandas individuales.

c) Facilitar al pequeño empresario información suficiente y asesoramiento adecuado para que seleccione la oferta más apropiada y eficaz en relación a sus necesidades.

d) Promover el desarrollo de productos formativos adecuados a las finalidades y colectivos concretos que traten de salvar las principales barreras de la formación tradicional; fomentando el desarrollo y aplicación de metodologías de formación especialmente activas, abiertas, flexibles y prácticas.

e) Superar el concepto tradicional de formación (cursos presenciales preestablecidos a la concreción de la demanda real), difundiendo el desarrollo de nuevos enfoques (formación a medida, formación-consejo, formación-proyecto).

f) Contribuir a la optimización de la organización y a la distribución de los productos de formación con la finalidad de facilitar la aproximación a la empresa.

g) Potenciar servicios, incluidos los de formación, que contribuyan al crecimiento de las PYME.

h) Fomentar los mecanismos y redes de cooperación entre PYME, particularmente, en el campo de la formación, que permitan superar las desventajas competitivas derivadas de su tamaño.

i) Incentivar la oferta y la demanda de formación mediante medidas de apoyo público.

j) Optimizar los efectos de las diferentes iniciativas de apoyo a las PYME y a su formación, aprovechando recursos y buscando la complementariedad y la sinergia.

Estas recomendaciones representan un punto de partida para la delimitación de acciones de formación más coherentes con los problemas de las PYME y más adaptadas a sus características y peculiaridades constitutivas. Siendo necesario para ello, conocer previamente cómo desarrollan actualmente estas empresas sus conocimientos formativos. Y posteriormente considerar cuáles serían las estrategias metodológicas alternativas más útiles para este colectivo.

2.- BREVE DESCRIPCION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS ANALIZADAS.

Delimitadas las demandas, según se puede comprobar a partir de los datos precedentes (que hacen referencia a distintos niveles y a colectivos empresariales diversos, con una incidencia especial en las PYME), se establece a continuación una tipología de estrategias diferenciadas [10], con las que se asume la formación en las empresas analizadas y en función de las necesidades descubiertas [11].

Se parte para ello de la determinación de la estrategia formativa como un proceso sistemático de dirección de la acción de formación, orientado a la evolución de la empresa durante un plazo de tiempo determinado y siguiendo un método relativamente estructurado, que pasa por dos fases indisolublemente unidas: la elaboración y la aplicación [12].

Adopta un conjunto de decisiones, en la fase de elaboración, relativas al diagnóstico de los recursos, a la formulación de los objetivos generales y a la elección entre las opciones posibles, pero no limitativas, existentes. Y se configura en una combinación de acciones, en la fase de aplicación, encaminadas a la organización y articulación de los recursos dentro de unos planes operacionales, a la ejecución efectiva de estos últimos y, naturalmente, a su evaluación.

Concierne tanto al ámbito externo (productos/mercados, competencia, tecnología, etc.), como al ámbito interno de la empresa (organización, cultura, expectativas del personal y de los empresarios/directivos, etc.). E implica la participación de un número específico de personas, que incluye a los dirigentes (el núcleo estratégico) o a la globalidad de los trabajadores remunerados.

Esta estructuración formalizada de carácter teórico hace referencia a una de las modalidades estratégicas adoptadas por las pequeñas y medianas empresas respecto al ámbito formativo. Su peculiaridad consiste en la ordenación de las etapas y en su configuración organizativa. Estructuración que se complementa con una conceptualización informal de la formación, caracterizada por su asentamiento consuetudinario, su vinculación a la cultura empresarial y al sistema de comunicación vigente en la empresa, así como por su fundamento en la experiencia cotidiana del trabajo. Sus particularidades más sobresalientes son su asistematicidad, ausencia de método, espontaneidad, su fundamento en las relaciones del individuo con el entorno productivo y su adquisición sin mediación pedagógica intencional, más bien directamente, a través de estímulos concretos (la propia tarea, el interés personal, la relación interpersonal, etc.) [13].

Desde esta perspectiva, se pueden concretar fundamentalmente tres alternativas metodológicas: las estrategias de aprovechamiento externo, las formales (pasivas y activas) y las informales. Seguidamente pasamos a delimitar cada una de ellas.

2.1.- Estrategias de aprovechamiento externo.

Consisten en la sustitución de la formación por la búsqueda del personal cualificado que se requiere en el exterior. De este modo, la empresa traslada el coste de la formación al entorno y obtiene los empleados experimentados que necesita de la competencia. De hecho, se apoya en la formación inicial o en la formación especializada adquirida en otro lugar y contrata y despide rápidamente. Esta política resulta típica en organizaciones con altos costes laborales, una importante tasa de rotación y salarios altos o muy bajos (por ejemplo, la industria del software o la de los servicios de limpieza) [14].

Las fuentes de personal de que se nutren las empresas que utilizan estas estrategias se diversifican en dos concretamente: aquellas que provienen del mercado de trabajo, es decir, de los individuos sin colocación que poseen una capacitación específica acorde con los intereses de la empresa. Y las inscritas en otras organizaciones que invierten capital en formar a su personal y cualificarlo para que la competencia, ofreciendo una retribución mayor o una situación profesional mejor, se "apodere" del mismo y lo incluya en su estructura estratégica. Conducta que resulta bastante habitual y ocasiona problemas de fijación de los trabajadores formados [15].

El presente instrumento se define, por lo tanto, como una estrategia, según la cual, la formación en la empresa es prácticamente inexistente y las necesidades que generan los factores exógenos (estímulos externos) o endógenos (lógica operativa y organizativa empresarial), se cubren directamente por medio del mercado laboral.

Esta práctica tiene una doble repercusión en las PYME. Por un lado, proporciona un estancamiento en la recualificación del personal propio. El trabajador más antiguo mantiene su nivel de conocimientos constante y el de reciente incorporación se renueva contractualmente en función de su cualificación, habilidades y destrezas y en relación a las necesidades de la empresa. Y, por otro, genera un cierto rechazo intrínseco hacia la formación de sus asalariados, fundamentalmente por temor a que empresas externas (generalmente de mayores dimensiones), proporcionen a éstos posibilidades profesionales más atractivas y propicien el abandono de la compañía por parte de los mismos.

Las mencionadas actuaciones, sin embargo, están desapareciendo paulatinamente, dando lugar a una concepción de la formación desde un punto de vista más positivo, que la considera un factor de crecimiento empresarial global más que simplemente individual.

2.2.- Estrategias formales pasivas.

Son las estrategias predominantes, según el análisis efectuado de los cuestionarios aplicados a nivel general, y de las consecuentes entrevistas a las 218 empresas de menor tamaño (las 33 restantes son medianas y el contacto con las mismas ha sido por correo), y se dan prácticamente en todos los sectores económicos. La formación se concibe a posteriori, como una respuesta (que a veces llega tarde), establecida a partir de las necesidades que origina el entorno y el sistema técnico, o las propias demandas organizativas de la empresa.

Por consiguiente, la acción formativa se plantea después de que se altere alguna parte del proceso productivo o se produzcan innovaciones en las máquinas o en los productos. Así como, ante necesidades profesionales precisas promovidas por los empresarios y directivos a nivel personal (idiomas, cursos especializados). Estas circunstancias evidencian la inexistencia de un plan predeterminado o fijado según criterios temporales de actividades formativas. En todo caso, la formación se constituye en una manera (eso sí, parcial), de flexibilizar la organización de la empresa, pero en sus aspectos más

obvios, a efectos de facilitar la cobertura del personal en vacaciones, turnos, etc. Se conforma, en este sentido, como un tipo de adiestramiento en tecnología empresarial específica o destinado a la utilización de nueva maquinaria.

Las demandas más típicas de estas empresas se establecen en temas informáticos y comerciales (ventas), aunque igualmente se plantean como respuestas posteriores a cambios externos o a manifiestas y repetidas carencias organizativas internas.

En definitiva, este planteamiento agrupa a la mayor parte de las empresas y sectores económicos y constituye un terreno prioritario y propicio para reformar los hábitos y la filosofía existentes en torno a la formación, a través de acciones o medidas de carácter global.

2.3.- Estrategias formales activas.

Se instituyen como el tipo opuesto a las anteriores estrategias, donde la formación no se define como una respuesta posterior a la generación de necesidades, sino como una anticipación a las carencias emergentes, bajo un plan fijado de antemano que pretende hacer frente a los cambios del entorno y del sistema técnico. En éstas, la formación juega un papel decisivo en los procesos organizativos, tanto en la flexibilización del proceso productivo como en la intercambiabilidad de grupos de tareas concretas.

Asumen estas estrategias aquellas compañías más innovadoras, con una cultura de empresa muy definida y dinámica, que se encuentran dentro de sectores económicos muy activos y afectados profundamente por la renovación tecnológica y la fuerte competencia. Y son, contrariamente al tipo anterior, unas estrategias minoritarias, más características de las empresas de gran tamaño con un alto componente técnico.

La actuación formativa más generalizada es la de acogida. Formación inicial donde, además de los conocimientos concretos, se enseña la cultura de la empresa. Se constituye en una referencia sobre las pautas, normas y leyes consuetudinarias para la vida cotidiana en la organización. A esta tipología formativa se une, en los negocios de mayores dimensiones donde existen departamentos de formación, la oferta de planes de carreras estructurados, dirigidos básicamente y por este orden, a directivos, técnicos y mandos intermedios. En raras ocasiones se ofrecen estos planes -vinculados a una promoción posterior, tal vez-, al conjunto de la plantilla de trabajadores.

Existen, no obstante, algunas PYME que utilizan también esta estrategia, esencialmente, en relación con la cualificación de los empresarios y directivos. Estos se convierten de esta manera en dinamizadores que introducen estímulos motivadores y de control sobre la calidad del trabajo; adquiriendo conocimientos específicos y novedosos, a través de los viajes como vehículo formativo (estructurados y periódicos) para asistir a ferias y congresos y recoger nuevas ideas destinadas al incremento de la productividad, la competencia o el servicio.

Un nuevo tipo de formación de estas características se deriva del lanzamiento de nuevos productos o por modificaciones de los ya

existentes. Las acciones a tal efecto suelen ser de breve duración (una charla de una o dos horas), o bien la visualización de un vídeo o programa informatizado.

A este respecto, la denominada reprofesionalización se inscribe en esta estrategia y consiste, por un lado, en la recualificación de los trabajadores para adaptarlos a los nuevos requerimientos de la producción, (introducción de procesos y equipos informáticos que provoca la automatización de un trabajo previamente manual). Y, por otro, en la construcción de un nuevo perfil que comporta el desarrollo de una importante línea formativa para los empleados, centrada en el producto y en los servicios. El cambio en el perfil de las cualificaciones se completa con la nueva estructura del mercado de trabajo y con las actuales posibilidades contractuales (los contratos de aprendizaje y prácticas).

Esta alternativa se constituye como un concepto formativo más sofisticado, enraizado en la planificación estratégica de la empresa y concebido como una herramienta más para el crecimiento organizativo. Sin embargo, esta tipología no es utilizada muy asiduamente por las PYME, las cuales no tienen presupuesto económico ni humano para sostener estructuras formativas propias. Situación que, actualmente, está siendo solventada por medio de la cooperación y asociación interempresarial, concebidas como mecanismo de apoyo global (financiero, organizativo, de personal, etc.) para desarrollar instrumentos formativos de estas características, de gran utilidad para las empresas como estrategia preventiva y anticipativa de los cambios y reguladora de los mismos.

2.4.- Estrategias informales.

Esta nueva tipología tiene una notable importancia principalmente para los trabajadores en las empresas, aunque suele pasar inadvertida a veces por su carácter espontáneo y puntual, en ocasiones casi "clandestino". La naturaleza opaca de la formación informal constituye, en algunos casos, una estrategia empresarial deliberada para evitar los costes de una formación más formalizada (inversión en capital humano), que puede comportar exigencias de reconocimiento de nuevas cualificaciones o cambios de categorías, lo que incidiría en los costes salariales. Además, una formación de estas características tiene un techo: no capacita ni permite una perspectiva de conocimientos teóricos más amplios.

Se desarrolla a través de diferentes procedimientos que se enuncian a continuación:

1. *Formación concebida como instrucción inicial individual*: consiste en la adquisición de los aprendizajes característicos de una actividad laboral concreta a través de la consulta a expertos (oficiales inmediatos), mediante el apoyo tutorial directo y práctico de mandos intermedios, jefes, e incluso (en las microempresas y negocios muy pequeños), del propio empresario; así como, el acompañamiento y observación de las acciones de técnicos experimentados.

2. *Formación de iniciación grupal*: donde los aprendices, en equipos, van adquiriendo los saberes, destrezas y técnicas para desenvolverse en un tarea productiva concreta.

3. *Autoformación en el puesto de trabajo ("on the job training")*: se define como la experimentación del propio operario frente al instrumento de trabajo (máquinas, ordenadores, programas informáticos), con o sin el apoyo documental del manual de instrucciones. El desarrollo continuado de este tipo de aprendizaje le confiere la denominación de aprendizaje experiencial. Existe también una autoformación de puesta al día que se consolida a partir de la consulta de revistas e informaciones especializadas.

4. *Sistema colectivo de aprendizaje*: modalidad que consiste en el desarrollo de una formación continua basada en el intercambio de conocimientos, destrezas o técnicas, en grupos interactivos y en relación a un puesto de trabajo que facilite discrecionalidad en los tiempos y en las reuniones informales, e incida en la realización óptima de la tarea individual.

5. *Formación en grupos informales*: ocurre en los momentos de pausa o descanso. En estos grupos se originan comentarios relativos a problemas técnicos, lo que proporciona un intercambio de información y conocimientos para resolver las dificultades. La rotación de puestos de trabajo y la polivalencia organizativa propician, al mismo tiempo, la movilización de flujos de conocimiento por medio de grupos informales de trabajadores.

6. *Viajes, reuniones, congresos*: Esta posibilidad suele estar combinada con programas formales de formación y es utilizada por los empresarios/directivos e igualmente por los trabajadores asalariados. Parte de un desplazamiento como vía para adquirir información, conocimientos o técnicas específicas, al regreso del cual, éstos son transmitidos al resto del personal.

7. *Formación formal/prácticas "in situ"*: en algunos casos este tipo de capacitación informal está coordinado con el programa formativo de carácter formal. Actualmente, se constituye en el desarrollo fáctico de los aprendizajes teóricos de la formación profesional llevada a cabo por el sistema educativo (formación en alternancia).

Estas medidas formativas se conforman como parte integrante de la propia cultura de la empresa, desarrollándose como complemento de la actividad individual y como mecanismo de comunicación interna. No deben ser abolidas, pues su valor radica fundamentalmente en el poder de relación interpersonal que contienen. No obstante, han ser complementadas con otro tipo de actuaciones más estructuradas y dirigidas a la consecución de aprendizajes más específicos y dinamizadores del progreso de la empresa.

Por consiguiente, y a través de esta diversificación estratégica, hemos podido completar el conocimiento de la situación empresarial evidenciada, en el momento presente, dentro del ámbito formativo, con referencia específica a las pequeñas y medianas empresas y en relación a la respuesta dada por éstas a las demandas descubiertas inicialmente.

Estas demandas se han identificado con respecto a la población de origen (PYME en su mayor parte), a su diversificación productiva (por ámbitos de desarrollo), a su incidencia diferenciada en relación al colectivo meta (empresarios/directivos, técnicos y mandos intermedios, así como empleados y operarios) y a su coste (concebido en la presente investigación como inversión más que como gasto).

Concretadas las mismas, se incide en determinadas actuaciones que son concebidas por las organizaciones como solución coyuntural a los problemas formativos definidos. Sin embargo, esta delimitación resulta en muchos casos inadecuada para la consecución de acciones de formación útiles para el crecimiento y la expansión de estas organizaciones. Por lo tanto, es interesante destacar a continuación qué estrategias formativas alternativas son consideradas realmente apropiadas para el presente colectivo industrial, inscritas todas ellas en una estructura específica de naturaleza educativa, así como, de qué criterios se parte para su identificación.

3.- INTRODUCCION AL DESARROLLO METODOLOGICO DE LAS ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FORMACION PARA LAS PYME.

Las estrategias metodológicas señaladas previamente se consolidan como la respuesta que la realidad formativa otorga a las necesidades descubiertas por las empresas, transformadas en demandas. Sin embargo, en un período de reajuste acelerado como el actual, resulta obligado incrementar la flexibilidad metodológica, potenciando de esta manera la aptitud para aprender y fomentando actitudes aprehensivas, especialmente en un entorno cambiante que exige capacidad de absorción de nuevas tendencias, riesgos y maneras que abran posibilidades de adaptación y de éxito [16]. Concretamente, dos son las cuestiones que resulta preciso solventar para acoplar la oferta estructural a la demanda establecida.

Ante todo, una cuestión de orden cualitativo: el grado de competencia de los alumnos que acuden a las instituciones de formación debe corresponder a las expectativas de los empleadores, tanto más cuanto que la calidad del producto o servicio se está convirtiendo en una preocupación estratégica de primer orden. La tolerancia de un nivel general de mediocridad durante el desarrollo de la capacitación puede ser muy difícil de corregir más adelante y menoscabar la calidad de la producción.

En cuanto al aspecto cuantitativo, se comienza a vislumbrar que los métodos tradicionales y más extendidos de respuesta a las necesidades de los trabajadores (en sus diferentes niveles profesionales), resultan demasiado simplistas, habida cuenta de la rapidez con que evoluciona la estructura de la demanda. Las variables son muchas, la incertidumbre es grande y las características de las tareas profesionales se transforman constantemente. Es, por ello, preciso encontrar nuevas fórmulas que corrijan de manera sistemática y continuada los desfases a corto plazo entre oferta y demanda formativas (Kanawaty y Moura, 1991: 30-31).

Dentro de este contexto, actualmente, se vislumbran nuevas posibilidades estratégicas emanadas de la denominada "educación no formal", que propician los elementos complementarios de las ya conocidas alternativas formales e informales.

Este concepto, ya definido anteriormente (en el Capítulo I), hace referencia a la actividad educativa, sistemática y estructurada, que se desarrolla fuera del sistema escolar y que se adapta a la realidad ambiental y socio-profesional en la que se desenvuelve el sujeto implicado. Desde este punto de vista, Sarramona (1985) [17] afirma que la "metodología no formal [aplicativa concretamente a este ámbito educativo] sería aquella que no se halla sometida a los condicionamientos habituales de aula, horarios y constante presencia física del docente y discente dentro de un mismo marco espacio-temporal". Por consiguiente, serán las características contextuales de las nuevas realidades espacio-temporales de la formación, las que incidan en la concreción de la cuestión metodológica, personalizándola dentro del campo de actuación de la educación no formal.

La metodología no formal cumple, de esta manera, una *función sustitutiva*, ya que pretende aportar respuestas eficaces a las actuales demandas formativas que requieren las pequeñas y medianas empresas, cuya complejidad y peculiar desarrollo no han sabido ser atendidos por los sistemas formales e informales. Así como, una *función aditiva*, de amplitud de posibilidades y alternativas, que metodologías formales e informales no han sido capaces de llegar a contemplar.

Para su concreción práctica han de tenerse en cuenta las instituciones de donde emanan o los proveedores de formación, los cuales, respecto al colectivo de PYME específicamente, se pueden precisar en el sentido siguiente (Melis, 1993 b: 38-42):

* *Instituciones académicas y de investigación (públicas y privadas)*: Institutos de Empleo, Centros de Formación Profesional y Ocupacional, de Formación continuada, Centros Técnicos, de Creación de Empresas, Institutos de Investigación y Desarrollo, Universidades, Ayuntamientos, Instancias Provinciales o Comunidades Autónomas.
* *Asociaciones socio-económicas y profesionales*: Cámaras de Comercio e Industria, Agentes Sociales, Clubes de Empresarios, Asociaciones Sectoriales.
* *Proveedores de servicios a las PYME*: Empresas Consultoras y Agencias de Referencia o Consejo (asesorías fiscales y laborales, auditores, asociaciones de empresarios, redes de empleadores locales, clientes o proveedores del empresario de la PYME).

Delimitadas estas instituciones y consideradas las pequeñas y medianas empresas como la población receptora de las actuaciones llevadas a cabo por las mismas (en concreto sus dirigentes como gestores de la formación), resulta posible determinar a continuación las estrategias metodológicas más útiles para su desarrollo, precisadas en función de los siguientes criterios (Colom, 1992: 69-72):

1. Definición del ámbito de aplicación de la acción formativa, distinguiendo al menos entre: situación formal o paraformal, situación intermedia, situación indefinida.
2. Precisión de la situación de aprendizaje y del receptor: individualizada, pequeño grupo, grupo medio, auditorio o gran grupo.
3. Establecimiento del nivel de concreción (total, intermedia o inexistente) de los objetivos y los contenidos.
4. Consideración del carácter formativo o informativo de los objetivos ya seleccionados, en función del nivel de concreción determinado.
5. Del conocimiento pedagógico general y del específico referido al área de la educación no formal en la que se implica la acción, selección de la estrategia que más se adapte a los cuatro preceptos preliminares.
6. Análisis de los medios didácticos más acordes con los objetivos identificados, el público receptor y la estrategia seleccionada. Tomando en consideración tres criterios para su elección: su fiabilidad técnica; la posesión de las características pedagógicas de individualización del aprendizaje, interactividad del proceso, contextualización de las informaciones, adaptabilidad y evaluación de los resultados; así como la relevancia de la documentación a emplear [18].

Se entenderá como *estrategias metodológicas*, en este orden de cosas, "aquel conjunto de situaciones y de actuaciones que los formadores [y las instituciones responsables] prepararán y llevarán a cabo durante el proceso de formación para conseguir que los destinatarios de tal formación [las PYME] alcancen los conocimientos, habilidades y actitudes previstas". Estas ideas demandan congruencia, como ya se ha precisado, entre los objetivos y contenidos planificados con respecto a la metodología relacionada (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 82).

Existen distintas estrategias metodológicas no formales, diversificadas en función de criterios diferentes (localización del problema, población demandante, tipo de programa, institución promotora, recursos y medios disponibles, etc.). Como ejemplos más significativos cabe señalar, siguiendo la clasificación efectuada por Colom, Sarramona y Vázquez (1994) -una de las más actualizadas-, los siguientes:

* Las metodologías expositivas o aquellas que tienen la palabra oral como vehículo común.
* Las autoinstructivas, basadas en el aprendizaje individualizado y autodirigido.
* Las estrategias de simulación que se fundamentan en una representación de la realidad como modelo.
* El método del caso como un tipo de simulación.
* La formación-acción dirigida al desarrollo de la competencia y a la mejora de la competitividad.
* La formación en prácticas como alternativa para la mejora de habilidades y destrezas intraempresariales o como método complementario de la formación inicial.

En esta segunda acepción se ha incidido previamente en relación a los programas europeos (Capítulo III) y a la formación reglada y ocupacional (Capítulos IV y V).

* Los círculos de calidad o formación para la innovación y el logro de la excelencia.

Estos dispositivos formativos se constituyen en instrumentos metodológicos inscritos en el ámbito empresarial como referencia precisa. Parten de las necesidades reales de los trabajadores, adaptando la acción de formación a las mismas e incorporándola al desarrollo organizativo de la empresa. Producen transformaciones estructurales que se traducen en la adquisición de competencias complejas (capacidades metodológicas, polivalentes, de negociación, etc.), en la optimización de las actitudes y relaciones interempresariales o en la solución de problemas productivos concretos. Y se caracterizan por la aproximación, tanto individual como grupal, al colectivo demandante, motivando el aprendizaje a través de su aplicación en el propio lugar de trabajo [19].

No obstante, la clasificación que pretendemos llevar a cabo prospectivamente en el presente estudio, a partir de la ya señalada, se basa específicamente en el colectivo meta de pequeñas y medianas empresas al que van dirigidas las mismas, y se constituye en función de: la escasez de tiempo de dedicación a la formación, generada por la propia actividad laboral de sus propietarios y trabajadores; la limitada importancia atribuida a las medidas formativas como beneficio empresarial por parte de la población receptora, y su incidencia en la mejora profesional y productiva de los empresarios y directivos de PYME especialmente.

Al mismo tiempo, la delimitación de las estrategias formativas consideradas de mayor utilidad para las PYME, se realiza tomando como criterios de selección los siguientes:

a) *La practicidad metodológica*: lo que significa un acercamiento al aprendizaje experiencial, desde una perspectiva formativa estructurada y adaptada a la realidad pequeño y mediano industrial.

b) *La aproximación didáctica fundada en el descubrimiento*: es decir, la formación individualizada basada en la implicación del participante en el proceso formativo.

c) *La resolución de problemas y la toma de decisiones como objetivos fundamentales*: promoviendo un aprendizaje asequible y cercano al mundo de la PYME, favoreciendo su optimización productiva y su crecimiento organizativo y fomentando la competencia personal y la competitividad empresarial.

d) *La innovación como filosofía de base*: considerada como un elemento motivador para el participante y una posibilidad de vincular más estrechamente la formación a la empresa.

e) *La economía de tiempo y capital*: que hace referencia a la simplificación del gasto y a la disponibilidad de una formación personalizada, que limite el

desplazamiento; facilitando, en cambio, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para este colectivo empresarial.

En atención a todo ello, la tipificación que en los tres Capítulos siguientes se determinará de una manera más pormenorizada, fundamentalmente, como aproximación al conocimiento y utilización de la misma por parte de la PYME, es la que se enumera a continuación:

- La formación a distancia a través de la metodología autoinstructiva.
- La metodología de simulación como instrumento didáctico.
- La formación-acción como estrategia de reflexión en la práctica.

Las presentes estrategias metodológicas incluyen, en mayor o menor medida, las características señaladas previamente y hacen referencia expresamente a cualidades formativas promotoras del aprendizaje en las PYME, como son: la motivación hacia la acción, la individualización de la formación, la autorregulación del conocimiento que se adquiere, la interactividad en el proceso, la experimentación como mecanismo de análisis de la realidad, la participación como elemento de competitividad y las nuevas tecnologías como soporte y apoyo.

Son ideas que se traducen en la concreción de postulados precedentes, los cuales provienen de la propia conceptualización de la formación empresarial desde la perspectiva de la educación permanente, donde se aboga por nuevos instrumentos formativos de cara a la capacitación diversificada de la población a lo largo de su vida (fundamentalmente, aquellos que promuevan el aprendizaje práctico y autónomo), y se encuentran recogidas en planteamientos legislativos nacionales (como la Ley General de Educación y más concretamente la LOGSE) y en determinadas acciones de cualificación promovidas por el Estado (en particular por el INEM) y ciertas Comunidades Autónomas (como las analizadas previamente), así como por las organizaciones empresariales y sindicales de nuestro país. Además, las mencionadas estrategias se encuentran auspiciadas, de igual modo, por la política de capacitación comunitaria, donde la enseñanza abierta y a distancia, respaldada por soportes tecnológicos, así como la promoción de actuaciones en el ámbito de desarrollo de la denominada "organización autocualificante", apoyan diversificaciones estructurales de carácter metodológico, especialmente adaptables a las PYME [20]; actuaciones que resultan al mismo tiempo operativas en algunos de los Estados miembros de la Unión Europea, según se ha podido comprobar en el Capítulo VII.

Esta especificación obvia otras alternativas estratégicas, no por su falta de interés formativo, sino por su menor adaptabilidad a las pequeñas y medianas empresas. Entre las estrategias no consideradas como apropiadas a tal efecto cabe señalar las siguientes: los *métodos expositivos*, que contienen un elemento teórico importante, requieren espacio y tiempo concretos para su ejecución y el desplazamiento de los participantes; la *formación en prácticas*, que como táctica interna de formación necesita una estructura organizativa intraempresarial bastante

compleja y como opción externa ya ha sido analizada con anterioridad; el *método del caso*, cuya proximidad a la simulación proporciona un estudio del mismo desde esta perspectiva metodológica y los *círculos de calidad* que, en relación a las PYME, dado su tamaño y estructura empresarial, resultan difícilmente aplicables.

Las estrategias seleccionadas por su adaptabilidad a las PYME se relacionan fundamentalmente con el concepto de la *formación experiencial*, herramienta formativa basada en el contacto directo con la realidad productiva y en la posibilidad de actuar estructuradamente sobre la misma [21]. Esta herramienta no se limita únicamente al desarrollo de un saber-hacer o a la adquisición de habilidades instrumentales, sino que, mediante la experiencia reflexiva, combina éstos elementos con la propia tarea. De esta manera, "la acción (como práctica profesional) alimenta la reflexión y la reflexión guía la acción" [22].

La formación experiencial consiste en un proceso en el que un saber se crea por medio de la transformación de la experiencia actual, influida por la pasada en similares circunstancias y por las características personales del sujeto (conocimientos previos, actitudes, aptitudes, valores, etc.). Proceso cíclico que se describe como una dialéctica entre reflexión y experimentación y que comprende cuatro etapas: experiencia concreta (de la que se parte), observación reflexiva (sobre las necesidades que reporta y las posibilidades de solución alternativa), conceptualización abstracta (identificación de los mecanismos formativos aplicables) y experimentación activa (resultado de la acción de formación que se traduce en una modificación del comportamiento o en una experiencia nueva) (Landry, 1989: 16).

Por lo tanto, dos son los criterios que delimitan esta conceptualización formativa: la continuidad (las experiencias se enriquecen por su acumulación) y la interacción (entre las pasadas y las presentes, entre la acción y la formación) [23].

En este sentido, la formación experiencial lleva en sí misma las características de la continuidad y de la consistencia en tanto que une el "de" (punto de partida) con el "hacia" de la meta respecto de la que se orienta o dirige. Desde esta perspectiva, aprender en el ámbito de la formación experiencial ha de consistir en integrar experiencias significativas de carácter cada vez más inclusivo, abarcador o comprensivo. Actuación que se concibe como un proceso de confrontación explicativa, activa y configuradora de la realidad [24].

Esta tipología formativa puede fundamentarse en la enseñanza autoinstructiva como metodología de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, o en la formación grupal como factor de aprendizaje en lo relativo a la consecución de competencias "genéricas" (liderazgo, creatividad, confianza en sí mismo, comunicación y relación interpersonal, etc.) (Landry, 1989: 20). Ambas posibilidades desarrolladas a través de la contextualización del aprendizaje en el lugar de trabajo o en la experiencia laboral más próxima [25].

El nuevo paradigma del aprendizaje incluye, en palabras de Marsick [26], los siguientes elementos:

"Ampliación del enfoque instrumental del aprendizaje, integración del desarrollo personal y del relacionado con el trabajo, modelo organizativo que funciona como un sistema de aprendizaje, enfoque centrado en el aprendizaje individual al igual que en el de grupo, preocupación por la reflexividad crítica y por el planteamiento de problemas al igual que por la solución de problemas, énfasis en el aprendizaje [no formal] y desarrollo de la organización como ambiente de aprendizaje".

El presente planteamiento parte, por consiguiente, del aprendizaje no formal como una oportunidad para la reflexión en la acción, fomentándose el aprendizaje auto-dirigido, la enseñanza asistida, el asesoramiento y el aprendizaje en equipo. A partir de todo ello, la organización se convierte en un espacio de conocimiento propicio para el crecimiento de los individuos y grupos de cara al trabajo [27]. Y, como espacio de conocimiento, debe proporcionar oportunidades para la experimentación, adopción de riesgos, diálogo, iniciativa, creatividad y participación en la toma de decisiones (Marsick, 1991: 150-151).

Sin embargo, es necesario reconocer que esta tipología formativa siempre estará dominada en mayor o menor medida por un enfoque instrumental, ya que la productividad es la finalidad primaria de las organizaciones. La escasa preparación de determinados trabajadores para participar en acciones autoinstructivas y en actividades colectivas relacionadas con la toma de decisiones, demandará asimismo una adecuación metodológica más fuerte. Y la participación creciente en la toma de decisiones deberá ir transformando paulatinamente las estructuras centralizadas y jerárquicas de algunas empresas (Marsick: 151-152).

Desde esta perspectiva y con independencia de la estrategia metodológica que se escoja en cada caso, la formación empresarial debe enmarcarse en los principios del aprendizaje adulto, contemplando las características del mencionado aprendizaje, desarrolladas por Sarramona (1994) [28] y definidas a continuación:

a) *Autoformación*: el sujeto adulto, en nuestro caso el empresario/directivo de PYME, es el protagonista del aprendizaje, debe implicarse personalmente en la acción de formación y hacer de la misma un compromiso propio. Para ello, la metodología utilizada ha de ajustarse al ritmo y características propias de cada sujeto.

b) *Participación*: se constituye en un modo de hacer factible en cualquier circunstancia el principio precedente, porque sólo es posible lograr un compromiso personal con una situación cuando se ha podido participar en su determinación. La participación de los destinatarios en la formación empresarial se presenta tanto como un derecho personal y colectivo, como un requisito para su eficacia. La metodología no debe ser excesivamente rígida, permitiendo introducir modificaciones fruto de las opiniones y propuestas de los destinatarios, además de haberlas considerado (si ello ha sido factible) ya desde un principio.

c) *Actividad*: es entendida como el extremo opuesto a la pasiva recepción formativa. Toda metodología debe suponer, en este sentido, la posibilidad de reflexión, de crítica en los receptores, así

como la puesta en escena de todas sus facultades para el logro de la comprensión plena de las metas perseguidas.

d) *Funcionalidad*: hace referencia a la constatación por parte de los participantes adultos en formación, de la utilidad de la misma para resolver con garantías los problemas laborales habituales. Debe concebirse en sentido amplio, incluyendo el fomento de la transferencia hacia situaciones no previstas, la toma de decisiones y la innovación.

e) *Economía*: condición ésta que se vincula con la factibilidad de la misma formación. La selección metodológica debe realizarse siempre teniendo presente el criterio de eficiencia. Evidentemente, la economía de un método no se refiere sólo a los recursos que precisa para su aplicación, sino igualmente al tiempo que demanda, tanto de preparación como de ejecución.

A través de la concreción preliminar de las características determinantes del aprendizaje de los adultos, participantes reales de todo proceso de formación empresarial, deben tomarse en consideración, con relación a la precisión de las estrategias metodológicas más adecuadas para cada momento formativo, los principios que se encuentran vinculados a las tres metas fundamentales del saber (ámbito cognoscitivo), del saber hacer (ámbito aplicativo) y del saber vivir (ámbito actitudinal), y que seguidamente se mencionan (Sarramona, 1994: 265-266):

1. *Ambito cognoscitivo*: en él se inscriben los objetivos de interiorización del conocimiento, de integración del mismo en la conjunción ya existente y de innovación o utilización de éste para desarrollar la capacidad individual y creativa de desarrollo personal y profesional. Las estrategias metodológicas más útiles van desde la descripción hasta el estudio de casos, las cuales permiten la identificación y transferencia. El aprendizaje vicario sigue desempeñando un papel importante, así como el conocimiento directo de la realidad por medio de visitas comentadas.

Por su parte, el análisis de los problemas profesionales y la correspondiente toma de decisiones para su resolución, constituyen los objetivos más elevados del campo cognoscitivo al implicar el conocimiento de reglas generales y el empleo de estrategias cognoscitivas que desembocan en la resolución de problemas, los cuales pueden clasificarse, siguiendo la tipificación establecida por Lapra (1989) [29], que no agota otras existentes [30], en los siguientes términos:

A) *Problemas convergentes*, que son aquellos que únicamente tienen una solución válida (por ej. las averías mecánicas), que debe ser descubierta a través del vehículo de la formación. De tal manera que, la pertinencia y eficacia de la solución puede ser evaluada inmediatamente. Esta solución generalmente es verdadera o falsa, sin admitir una posibilidad intermedia. Son problemas que pueden ser resueltos mediante metodologías autoinstructivas muy estructuradas, como la enseñanza programada [31].

B) *Problemas divergentes*, que permiten adoptar varias soluciones, combinatorias o alternativas (por ej. problemas de estrategias, de organización, etc.). Cada solución representa

una posibilidad, cuya utilidad diferencial se revela en relación a la oportunidad y pertinencia de cada situación. No se considera verdadera o falsa, sino mejor o peor para cada caso concreto. Siendo discutible, lo que permite el debate. Son aplicables, en este contexto, las estrategias de simulación, el método del caso o la formación-acción.

2. *Ambito aplicativo*: dentro del mismo existen matizaciones entre la adquisición de competencias puntuales (útiles para una situación específica) y procesuales (inscritas en un continuo de desarrollo formativo). En ambas resultan útiles las metodologías activas, de manipulación y aplicación de los materiales, con las consiguientes posibilidades de contrastación de eficacia y eficiencia, donde se ejecuten actividades repetidamente y se dé la posibilidad de verificar la idoneidad de las acciones realizadas. Un modelo metodológico sería el de la formación-acción (a nivel real) o la enseñanza asistida por ordenador (a nivel simulado).

3. *Ambito actitudinal*: dos son las áreas que deben tenerse en cuenta dentro de este campo de actuación. Por un lado, la transformación de las actitudes personales respecto a una situación laboral concreta, la cual demanda metodologías que impliquen una alta iniciativa por parte del sujeto, tales como las fundamentadas en materiales de autoformación; complementadas, no obstante, con otras dependientes de la proyección directa del formador y del grupo sobre el individuo. La metodología de simulación mediante vídeo interactivo puede responder a las condiciones indicadas.

Por otro lado, la clara referencia a la dimensión social del trabajo identifica la necesidad de conocimiento de la realidad sociopolítica y de participación activa en la mejora colectiva. La presencia del grupo resulta indiscutible; por lo tanto, es imprescindible contemplar cuanto se refiere al trabajo en equipo, la dinámica de grupos, las situaciones de intercambio de experiencias, etc. Una metodología oportuna es la que combina la práctica en grupo con la discusión colectiva.

Estas aportaciones identifican una nueva conceptualización metodológica, basada en principios educativos de naturaleza no formal. Se parte, como consecuencia, de una alternativa formativa más estructurada, que engloba procedimientos de desarrollo de los recursos humanos especialmente útiles para colectivos pequeño y mediano industriales. Y se define, del mismo modo, como sistema de acción que tiende a valorizar y potenciar a los individuos en coherencia con un proyecto de cambio a realizar.

Consiguientemente, se establece en relación a principios y funciones de naturaleza psicopedagógica, tecnológica, económica y aplicativa. Estos son concebidos como los objetivos más precisos que debe perseguir toda estrategia metodológica destinada al incremento de la productividad, al aumento de la competencia, así como a la profesionalización de los trabajadores y dirigentes de las PYME.

A partir de esta delimitación preliminar se configura un nuevo panorama metodológico aplicable a las pequeñas y medianas empresas.

Panorama inscrito en un sistema formativo que posibilita, dentro de una estructura organizativa concreta, la adaptación estratégica de la oferta de formación a las demandas precisas evidenciadas por empresas caracterizadas por su tamaño y peculiaridades estructurales.

Para la consecución de estos objetivos, en primer lugar, se definen las alternativas metodológicas, determinando sus elementos constitutivos de naturaleza psicopedagógica, tecnológica, económica y aplicativa más representativos. En segundo lugar, se comprueba la adaptabilidad de estos mecanismos a la realidad de las PYME; concretándose, en tercer lugar, los ejemplos paradigmáticos más sobresalientes en este sentido y desarrollados en diferentes países de la Comunidad Europea.

De todas las posibilidades reconocidas, las estrategias metodológicas que más crecimiento y expansión productiva pueden ofrecer a las pequeñas y medianas empresas para el incremento de su competitividad en el Mercado Unico son, específicamente, las señaladas anteriormente, es decir: la formación a distancia a través de la metodología autoinstructiva, la metodología de simulación como instrumento didáctico y la formación-acción como estrategia de reflexión en la práctica.

De manera precisa, en los capítulos siguientes se pretende analizar cada una de ellas y comprobar su incidencia optimizadora en las PYME, esencialmente, al asumir la hipótesis de que la empresa, como organización, se constituye en un sistema de aprendizaje (en el marco de la metáfora "la empresa como organismo"), que hace necesaria la construcción de una estructura de cualificación laboral eficaz en estrategias formativas innovadoras [32]; aunque, el estudio que se va a efectuar tiene como objetivo el desarrollo concreto de aquellos factores formativos que repercuten de una manera especial en el crecimiento de las pequeñas y medianas empresas, superando otros de menor influencia para este colectivo.

Se trata, en definitiva, de un estudio prospectivo destinado a posibilitar un conocimiento aproximativo de las peculiaridades de cada una de las estrategias seleccionadas, cada una de las cuales se concibe como una fuente de investigación de mayores dimensiones que las establecidas en el presente trabajo, pero que adquiere un sentido real en el mismo desde la perspectiva de utilización por parte de las PYME, colectivo objeto de análisis y referente concreto hacia el que se dirigen las actuaciones consecuentes.

NOTAS.

1. Según queda reflejado en: Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa (pp.53-65). Madrid: Narcea. Capítulo 3.

2. Cursos que, en el caso español, hacen referencia a tres niveles formativos consecutivos: **Nivel I**: relativo al conjunto de ocupaciones de ejecución simple que no requieren más conocimientos técnicos ni destrezas prácticas que las conseguidas al finalizar la escolaridad obligatoria. Se trata, por tanto, del nivel de trabajos semicualificados y se corresponde con la formación profesional de base. **Nivel II**: definido como el nivel propio de los trabajadores cualificados, su acceso está condicionado por la culminación de la educación secundaria obligatoria, implicando ya una formación específica con una duración aproximadamente de un año. **Nivel III**: proporciona una cualificación de técnico intermedio, lo que permite la ejecución de un trabajo de manera autónoma o que conlleve responsabilidades de programación y coordinación. Corresponde a una formación alternante o formación concertada (centro educativo-empresa) y sus destinatarios son los alumnos que hayan finalizado el bachillerato, teniendo en cuenta la modalidad cursada por cada uno de ellos.

3. Arce, J.R. (1988). **La Formación en la Empresa: Inversión Rentable y Gratificante.** Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 151-161. Monográfico: "Empresa y Educación".

4. Esta denominación, en el momento presente, se encuentra más vinculada a los denominados "permisos de formación", ya promovidos por la Ley de Relaciones Laborales en su artículo 9.1 (1976), por el Estatuto de los Trabajadores en su artículo 23 (1980), así como por el actual Acuerdo Nacional de Formación Continua en su artículo 13 (1992).

5. Sanromà i Mélendez, E. y Roig i Sabaté, J.L. (1992). **Requerimientos de Cualificación en los Sistemas de Empresas.** Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 21.

6. Renter de Cabo, J.Mª. (1991). **Invertir en Formación.** Horizonte Empresarial, 2017 (julio-agosto), 30-32.

7. Kanawaty, G. y Moura Castro, C. (1991). **Nuevas Orientaciones en Materia de Formación: Un Programa de Acción.** Revista Internacional del Trabajo, 110 (1), 34-35.

8. Esto no significa que las peticiones se hayan realizado, precedentemente, en función de otros criterios de financiación y en un marco de actuación diferente. Pero, al no contar con datos al respecto, se las reconoce como demandas establecidas por primera vez.

9. Ideas que se apoyan en el documento comunitario siguiente: Melis, A. (Coord.). (1993 b). Estrategias para el Acceso de los Empresarios de las PYMES a la Formación. Experiencias de Exito en los Estados Miembros de la Comunidad Europea (pp.59-67). Berlín: CEDEFOP Documento. Versión Preliminar presentada al Seminario Internacional "Nuevos Modelos y Estrategias de Formación para las PYME en Europa" (Valencia, 4 y 5 de octubre).

10. Clasificadas en estrategias de aprendizaje o estrategias cognitivas, a partir de la definición de José Luis Zaccagnini Sancho-Sopranis; así como, en estrategias educativas, según la conceptualización de Mercedes García García. Recogidas todas ellas en: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). (1991). Tecnología de la Educación (pp.226-228). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

11. Esta tipología incluye las tendencias evidenciadas en la investigación, no obstante, su estructura se fundamenta en dos estudios precedentes, mencionados pormenorizadamente en el Capítulo IX, y que analizan cuestiones similares, uno a nivel autonómico (Sáez, 1991) y otro a nivel nacional (Lope y Martín Artiles, 1993).

12. Besseyre des Horts, Ch.-H. (1989). Gestión Estratégica de los Recursos Humanos (pp.27-45). Bilbao: Deusto.

13. Tarrio Fernández, J.A. (1993 a). **La Educación como Hecho Social y Cultural.** En: Tarrio Fernández, J. A. (Coord.). La Educación y su Problemática (pp.157-182). A Coruña: O Castro Sada.

14. Rojot, J. (1991). **Experiencia Internacional en la Flexibilización del Mercado de Trabajo Interno de la Empresa: Papel e Importancia de la Formación en el Puesto de Trabajo.** En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (p.235). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

15. Cámara Oficial de Comercio e Industria. (1992). La Formación Profesional en el Nuevo Contexto Europeo (pp.30-31). Madrid: Consejo Superior de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de España.

16. Vera, J. (1994). **La Formación Empresarial en la Frontera del Siglo XXI.** Capital Humano, 63, (enero), 64-67.

17. Sarramona López, J. (1985). **Fomento de la Creatividad mediante Metodología No-Formal.** Educar, 7, 59-72. Monográfico: "Educación Permanente".

18. Paquelin, D. (1993). **De Nouveaux Outils de Formation: Les Didacticiels.** Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 31. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

19. Barbier, J.-M. (1992). **La Recherche de Nouvelles Formes de Formation par et dans les Situations de Travail.** Éducation Permanente, 112, 125-146.

20. Estas afirmaciones responden a lo especificado en la Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea. Leonardo Da Vinci (presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (93) 686 final-SYN. Bruselas, 21 de diciembre de 1993. Y, al mismo tiempo, se encuentran recogidas en los planteamientos tecnológico-formativos esbozados por la Unión Europea, que se traducen en las siguientes ideas: *"las acciones de formación y las modalidades de organización de las mismas deben (...) revisarse ampliamente en función de dicha evolución. Las acciones pedagógicas "cara a cara", modelo aún operante incluso en la formación de adultos, tiende a desaparecer frente a la autoformación y a la gestión por parte del propio individuo de su trayectoria de formación. El entorno de las acciones de formación y [sus] propias herramientas (...) deben someterse a una revisión fundamental. La formación, separada en el tiempo de las demás actividades, principalmente profesionales, y basada en instrumentos y estructuras propias, se fundirá en situaciones de trabajo (...) que podrán adquirir en sí mismas un valor educativo y formativo. (...) En un futuro próximo, las simulaciones mediante imágenes virtuales que modifican las modalidades de aprendizaje, tanto en competencias tecnológicas, como de comportamiento, podrían transformar las modalidades de aprendizaje".* Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. La educación y la formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales: Primeras reflexiones. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 528 final. Bruselas, 23 de noviembre de 1994. P.8.

21. Courtois, B. (1992). **La Formation en Situation de Travail: Une Formation Expérientielle Ambiguë.** Éducation Permanente, 112, 101.

22. Landry, F. (1989). **La Formation Expérientielle: Origines, Définitions et Tendances**. Éducation Permanente, 100/101, 15-16.

23. Barkatoolah, A. (1989). **L'Apprentissage Expérientiel: Une Approche Transversale**. Éducation Permanente, 100/101, 49.

24. Vázquez Gómez, G. (1983). **La Educación como Experiencia Directiva Temporal**. En: Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; Colom Cañellas, A.; Escámez Sánchez, J.; Esteve Zarazaga, J.M.; García Carrasco, J.; Marin Ibáñez, R.; Sanvisens Marfull, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. Teoría de la Educación I (El Problema de la Educación) (p.129). Murcia: Límites.

25. Theil, J.-P. (1989). **L'Autodidaxie comme Type d'Apprentissage Expérientiel**. Éducation Permanente, 100/101, 33-34.

26. Marsick, V.J. (1991). **Aprendizaje en el Centro de Trabajo: El Caso de la Reflexividad y de la Reflexividad Crítica**. Revista de Educación, 294 (enero-abril), 149.

27. Marsick, V.J. and Watkins, K. (1990). Informal and Incidental Learning in the Workplace (pp.15-16). London: Routledge.

28. Estos planteamientos se encuentran formulados en: Sarramona López, J. (1994). **La Educación Permanente**. En: Castillejo Brull, J.L.; Vázquez Gómez, G.; Colom Cañellas, A.J. y Sarramona López, J. Teoría de la Educación (pp.258-260). Madrid: Taurus. Planteamientos que este autor ya establecía en una obra anterior: Sarramona López, J. (1989). **Educación Permanente de Adultos**. En: Etxeberría Balerdi, F. (Dir.). Pedagogía Social y Educación no Escolar (pp.101-109). San Sebastián: Universidad del País Vasco.

29. Lapra, J.-P. et Saint-Sauveur, A. (1989). La Fonction Formation dans l'Entreprise (pp.57-62). Paris: Bordas.

30. Como por ejemplo, la establecida por Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 194), que diversifica los problemas en dos tipos: a) ordinarios, como dificultad o cuestión dudosa; b) cognitivos, estado de cosas caracterizado por su incertidumbre y por una cierta ignorancia acerca de su naturaleza y proceso de resolución.

31. Metodología de enseñanza-aprendizaje (inscrita en el ámbito instructivo) que se caracteriza por la presentación de los contenidos de aprendizaje en pequeñas unidades, seguidas de ejercicios de comprobación a los que el sujeto debe responder. Está inspirada en el principio de la individualización (adecuación al ritmo de aprendizaje del sujeto) y de la actividad (participación en la enseñanza). Su eficacia reside en el componente motivador que conlleva. Los principales soportes para su desarrollo son el material impreso y los ordenadores. Los programas suelen clasificarse en dos grandes categorías: lineales (pequeñas unidades de aprendizaje presentadas en dificultad progresiva) y ramificados (estructura más compleja con unidades más largas) (Oliveros, 1991: 205-206).

32. En palabras de: Colom Cañellas, A.; Sarramona López; J. y Vázquez Gómez, G. (1991). **Trabajo y Empresa**. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (p.42). Sevilla: Preu-Espínola.

CAPITULO XIV: LA FORMACION A DISTANCIA A TRAVES DE METODOLOGIAS AUTOINSTRUCTIVAS. ESTRATEGIA ALTERNATIVA DE FORMACION EMPRESARIAL.

1.- DEFINICION DE LA ESTRATEGIA.

2.- PRINCIPIOS REGULADORES.

2.1.- El principio del aprendizaje abierto.
2.2.- El principio del aprendizaje adulto.
2.3.- El principio de la tecnología pedagógica.
2.4.- El principio de la tecnología de la información.
2.5.- El principio de la economía.

3.- MODALIDADES DE APLICACION.

3.1.- Delimitación de los soportes y concreción de los canales.
3.2.- Adecuación a los objetivos.

4.- TACTICAS PARA SU DESARROLLO.

5.- ARGUMENTOS FAVORABLES Y LIMITACIONES.

6.- UTILIZACION DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LAS PYME.

7.- PARADIGMAS EUROPEOS EN FUNCIONAMIENTO.

7.1.- FORESPACE: Un centro prototipo de autoformación en la Comunidad.
7.2.- España: Centro "AKAD-Fomento" de formación continua a distancia.
7.3.- Francia: El teléfono y la televisión por cable como recursos autoformativos.
7.4.- Italia: Prototipos de autoformación en gestión y lenguas extranjeras.
7.5.- Reino Unido: El "Aprendizaje Abierto" materializado en recursos de utilización pequeño y mediano industrial.
7.6.- República Federal Alemana: La metodología autoformativa concebida como herramienta de formación continua.

8.- APORTACIONES FINALES.

CAPITULO XIV: LA FORMACION A DISTANCIA A TRAVES DE METODOLOGIAS AUTOINSTRUCTIVAS. ESTRATEGIA ALTERNATIVA DE FORMACION EMPRESARIAL.

1.- DEFINICION DE LA ESTRATEGIA.

Una de las dificultades más sobresalientes a la que debe hacer frente la formación en el ámbito empresarial, especialmente en las PYME, consiste en la necesidad de armonizar los condicionamientos espacio-temporales con una metodología funcional y al mismo tiempo eficaz. En este sentido, la *Autoformación* -en sus diversas variantes- aparece como una posibilidad indiscutible, aunque también plantee sus propias limitaciones, concretadas posteriormente [1].

La metodología autoformativa o autoinstructiva se configura como una "modalidad educativa que se fundamenta en la propia iniciativa del sujeto en formación a partir del empleo de técnicas específicas que implican la utilización de materiales instructivos, los cuales permiten el estudio individual y el trabajo autodirigido [2] como vías para alcanzar los objetivos de aprendizaje programados (materiales de enseñanza programada, módulos de autoaprendizaje, sistemas audio-tutoriales, etc.)" (Gil, 1991: 68-69).

El término autoformación se caracteriza, en consecuencia, por un elevado grado de autodirección que se puede observar a través de tres niveles interconectados de control formativo: el *social*, que se refiere a las posibilidades de autodirección ofertadas por el contexto en el que la formación se inserta. El *pedagógico*, relacionado con la naturaleza de los programas, de los itinerarios, de los soportes educativos, el entorno humano, la arquitectura global de la formación (desde el análisis de necesidades hasta la evaluación). Y el *psicológico*, que exige el control por parte del sujeto de su propio proyecto de aprendizaje, influenciado éste por la naturaleza e intensidad de la motivación individual, el horizonte temporal y los recursos del proyecto, en unión con los diferentes rasgos de la personalidad [3].

Estas apreciaciones, en ocasiones, inciden en la asunción por parte de los aprendices de la responsabilidad para planificar las estrategias de aprendizaje (seleccionar el material más adecuado, detectar las dificultades, realizar ejercicios de autoevaluación, etc.); motivándose ellos mismos para lograr los objetivos marcados y la completa realización de los planes prefijados [4].

De esta manera, se reduce a un mínimo la actividad del profesor-tutor, quien está presente en el proceso, más que como fuente informativa, como orientador, resolutor de consultas y evaluador. Intervención didáctica planificada y sistemática, la cual tiene lugar a través de la mediación de los materiales -que suelen ser autosuficientes en cuanto al conjunto de las informaciones propias del programa- y los recursos educativos seleccionados siempre en función de las necesidades individuales. Desde esta perspectiva, un elemento esencial de la autoinstrucción es el feed-back continuo que debe ir recibiendo el alumno

sobre las respuestas que va emitiendo, lo cual le permite comprobar el logro o no de los objetivos de aprendizaje [5].

En muchos aspectos es posible igualar el término "autoformación" con el más conocido de "enseñanza a distancia", que aunque no son equiparables, pues la autoformación puede o no realizarse a distancia del puesto de trabajo o del formador, si son plenamente complementarios, especialmente, en relación a las PYME.

La *Formación a Distancia* -verdaderamente útil para el empresariado pequeño y mediano industrial-, se define como una "metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un ámbito distinto de las discentes, de modo que éstas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones al mismo tiempo" (según la definición de M.G. Moore en 1972 [6]). Supone, no obstante, un proceso bidireccional y una responsabilidad y control por parte del profesor-tutor (control de los resultados obtenidos y de los mensajes emitidos y recibidos dentro de un ámbito comunicativo preciso [7]). Y exige un gran rigor en la planificación y evaluación del proceso formativo mismo, así como una infraestructura administrativa de mayor volumen.

En esta tipología estratégica resultan imprescindibles los planteamientos tecnológicos que eviten la improvisación y la aleatoriedad de los resultados. Por lo que respecta a los discentes, precisa un nivel de madurez y de hábitos de autoaprendizaje que hagan factibles los principios de autonomía y personalización que le son inherentes. Otros puntos críticos, además de los ya indicados, consisten en la necesidad de comunicación profesor-alumno, el mantenimiento de la motivación del sujeto en formación y la adecuación de los medios a la naturaleza de los objetivos pedagógicos que se desean conseguir [8].

La clave sustantiva de esta alternativa es la individualización o la libertad de elección por parte del sujeto del cuándo y el cómo seguir el curso o actividad; es decir, de la temporalización y del ritmo de aprendizaje. A ello se añade que la acción puede llevarse a cabo en el lugar de trabajo donde, en realidad, surge la necesidad de formación [9]. El empresario/directivo o el empleado pueden escaparse de los calendarios y organizar su cualificación en función de su urgencia y su propia disponibilidad.

En consecuencia, la eficacia de la enseñanza a distancia depende en gran medida del diseño adecuado de la misma. Cuatro principios pedagógicos han de tenerse en cuenta [10]:

a) Implicar y comprometer personalmente al participante en el proceso de aprendizaje, a través de la utilización de técnicas de motivación.

b) Facilitar la reconstrucción de los conocimientos como garantía del aprendizaje eficaz, mediante técnicas de autoactividad.

c) Promover la estructuración coherente de todo el proceso, a partir de la presentación gradual y dosificada de la información; permitiendo a los alumnos adquirir los conocimientos, habilidades o actitudes,

desde los más sencillos a los más complejos (técnicas de organización).

d) Favorecer el autocontrol del proceso de aprendizaje por medio de la retroalimentación inmediata, generalmente basada en la formulación de cuestiones sobre el grado de acierto de las respuestas de los individuos para comprobar los avances o retrocesos; con un objetivo primordialmente motivador que pretende alentar al sujeto para continuar el aprendizaje (técnicas de feed-back).

Y cuatro técnicas precisas están relacionadas con los mismos (Sarramona, 1991 b: 67-68):

1. *Técnicas de motivación vinculadas a la formación* [11]: Presentación atractiva de proposiciones y objetivos; lenguaje claro y personalizado; claridad en la información; consejos y orientaciones sobre el aprendizaje; anticipación de posibles dificultades y estrategias para su solución; implicaciones personales en las informaciones y aportación de ejemplos y aplicaciones próximas a los destinatarios.

2. *Técnicas de autoactividad*: Inducción al análisis personal; fomento de la duda, utilizando interrogaciones; contextualización de los conocimientos; transferencia y ampliación de los saberes ofertados.

3. *"Feed-backs" inmediatos*, a través de procesos de autocontrol y de reforzadores específicos.

4. *Clasificación de los aprendizajes* mediante la aplicación de los siguientes elementos: Organización previa, refuerzos, conexión con otras fuentes informativas, ajustes concretos a la realidad de referencia y focalización de la atención en los propios procesos de obtención del conocimiento.

Consiguientemente, y como sucede en lo relativo a la autoinstrucción, esta modalidad metodológica reduce la necesidad de la presencia constante del profesor; a pesar de lo cual, la experiencia derivada de su utilización, esencialmente en contextos empresariales, aconseja que se apoye el proceso formativo en la ayuda y orientación proporcionada por un tutor. Este apoyo hace referencia, tanto respecto a la dirección y adaptación del programa a las necesidades y niveles de los participantes de manera individualizada, como en relación al seguimiento de sus aprendizajes, en función del ritmo de cada uno, a la motivación de los mismos y al control del proceso y del producto conseguido [12].

Por otra parte, uno de los factores -quizás el fundamental- de los que concurren en la formación a distancia, que la conforma como una alternativa tecnológica válida frente a ciertos aspectos de la problemática formativa actual en relación a las PYME, consiste en que se constituye en un medio que permite hacer accesible la enseñanza a colectivos y sectores económicos tradicionalmente alejados de la ésta [13].

Al mismo tiempo, junto a la accesibilidad, el factor económico es otro importante elemento impulsor de esta alternativa formativa. Aunque resulta muy arriesgado generalizar, la mayor parte de los autores

especializados en el tema consideran que esta modalidad genera una reducción de costes respecto a la enseñanza presencial, sin que ello deba suponer necesariamente un descenso en la calidad de la misma. Es decir, la relación coste-eficacia parece resolverse favorablemente respecto a esta metodología no formal. Dato de relevancia especial para las pequeñas y medianas empresas, dada su escasez de presupuesto formativo (Trilla, 1985: 85-986).

En definitiva, se conforma la delimitación de los dos conceptos -autoinstrucción y formación a distancia-, interrelacionados entre sí y mutuamente influyentes, desde la perspectiva de las PYME como destinatarias de la aplicación de estas estrategias alternativas en beneficio de su desarrollo estructural y continuo. Delimitación que sirve de punto de referencia para determinar a continuación los principios reguladores de ambas alternativas.

2.- PRINCIPIOS REGULADORES.

El diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia metodológica como es el aprendizaje autoinstructivo y a distancia en las empresas, concretamente en las pequeñas y medianas, se apoya al menos en cinco principios globales, si seguimos la estructura establecida por Colom, Sarramona y Vázquez (1991) [14]; los dos primeros de naturaleza psicopedagógica, de índole tecnológica los dos siguientes y de carácter económico el quinto.

2.1.- El principio del aprendizaje abierto.

Este principio se basa en la libertad de ejecución del aprendizaje con independencia espacio-temporal en la adquisición del mismo. Libertad que se encuentra acompañada por la personalización en el proceso de adquisición del conocimiento [15].

Si bien se imparte preferentemente a distancia, tiene componentes presenciales variables (la figura de un tutor como figura de apoyo o las esporádicas reuniones grupales en equipos reducidos y homogéneos). El énfasis se pone en la flexibilidad y la adaptación a las necesidades y condiciones de los alumnos, así como en una concepción avanzada del diseño de los materiales didácticos que, generalmente, adoptan un carácter multimedia, es decir, una combinación de material impreso, audiovisual (transparencias, cintas de audio, diapositivas, vídeo) e informático [16].

Es una modalidad de diseño de sistemas formativos, originalmente creada por la Open University (Universidad a Distancia del Reino Unido) en 1969, cuyo objetivo consiste en que cualquier persona tenga la posibilidad de actualizar e incrementar su formación, con independencia del nivel académico, económico y profesional y de la disponibilidad de tiempo o acceso a centros de formación que posea [17]. Se trata, por lo tanto, de abrir la formación, fundamentalmente en nuestro caso, a los trabajadores adultos que desean continuar adquiriendo conocimientos en el desempeño de su actividad laboral. Para ello, se apoya en una metodo-

logía de enseñanza diseñada para transferir al alumno el poder de gestionar y adaptar a sus posibilidades los contenidos a aprender, el modo/método de estudio, la amplitud o cobertura del curso y el momento o tiempo dedicado al aprendizaje (Zaccagnini, 1991: 43-44).

De entre las diferentes maneras a partir de las cuales es posible entender este concepto, existe una especialmente relevante para el presente estudio; ésta es la *combinación eficaz y sistemática de estudio y trabajo*, capaz de satisfacer las necesidades de formación continua e innovadora que requiere el desarrollo tecnológico actual. Se armonizan, por consiguiente, las necesidades personales y ocupacionales, superando la metodología presencial como única vía para acceder a la profesionalización (Sarramona, 1991 a: 239-241).

En este contexto, el aprendizaje abierto, como combinación flexible entre trabajo y saber, que utiliza el medio ambiente laboral como centro de conocimiento, resulta particularmente frustífero para el mantenimiento y perfeccionamiento conjuntos de cualificaciones profesionales y de autorrealización personal. Sus ventajas, desde un punto de vista pedagógico, se concretan en las siguientes [18]:

* Proporciona al alumno/cliente una atención personalizada.
* Se adapta a su ritmo individual de trabajo.
* Se desarrolla a través de un material de aprendizaje bien diseñado, en el que deben quedar incluidos los objetivos, las actividades prácticas, autoevaluaciones, pruebas de progreso y finales.
* El alumno/cliente tarda menos tiempo en iniciar su labor profesional, ya que todo el sistema tiende a la aplicación inmediata de los conocimientos en el puesto de trabajo.

En síntesis, al referirnos al aprendizaje abierto estamos incidiendo en una concepción dinámica, flexible y generalizadora del sistema formativo. Ideas especialmente útiles para las pequeñas y medianas empresas al adaptarse de manera específica a sus peculiares características y funcionamiento concreto.

2.2.- El principio del aprendizaje adulto.

La formación en el ámbito laboral debe tener presente siempre la singularidad de los procesos de aprendizaje -la individualización del conocimiento- y la motivación del adulto -sus intereses y preocupaciones-. Toda acción formativa debe partir de los saberes y experiencias previos, de la información que posee el trabajador y de los motivos, expectativas, etc., ligados al programa de formación en el que participa [19].

Han de considerarse, asimismo, cuáles son los procesos característicos de tipo cognitivo (estructura poseída por el sujeto y necesaria para desarrollar el aprendizaje, es decir, atención, juicio, razonamiento, resolución de problemas, etc.) y metacognitivo (comprensión que el propio sujeto posee de sus estrategias de conocimiento, esto es, sobre la mecánica y dinamismo del conocer); éstos últimos son funda-

mentales, teniendo en cuenta que en la presente alternativa tecnológica juega un papel primordial el estudio autónomo [20].

Existen cinco supuestos técnico-científicos, en los que se enmarca el aprendizaje adulto autoinstructivo y a distancia (Sarramona, 1991 a: 245-259):

A) *Madurez discente*: la enseñanza a distancia precisa de responsabilidad personal en el sujeto en formación, que haga factible su autoaprendizaje [21].

B) *Motivación para el aprendizaje*: se concibe como un requisito incial que debe mantenerse a través de los mecanismos formativos autoinstructivos. La aplicación del programa, por lo tanto, habrá de responder a las expectativas con el fin de evitar la deserción. Por sus propias características, la enseñanza autónoma a distancia se fundamenta en un elevado grado de motivación inicial que, si bien el sistema estratégico de aplicación puede y debe sustentar, difícilmente crea por sí mismo. De ahí que un programa de características autoinstructivas triunfe en la medida que responda a las necesidades de una empresa concreta, aunque también sea capaz de provocar el surgimiento de nuevas necesidades.

C) *Posibilidad de evaluación*: está encaminada a valorar los resultados, lo que permitirá constatar si se han logrado o no las metas propuestas, así como a evaluar internamente el proceso, que advierte sobre la adecuación de la estrategia para alcanzar tales metas; para ello resulta necesario fijar previamente los criterios de eficacia del programa. De este modo, es plausible emitir juicios posteriores sobre aprovechamiento de los recursos, eficacia de los canales comunicativos, idoneidad de los materiales, economía, etc.

D) *Funcionalidad didáctica de los "mass media"*: puesto que la autoinstrucción a distancia mantiene la comunicación profesor-alumno con una separación espacio-temporal concreta, se requiere de los canales necesarios para superar esta situación. La vía más antigua para ello consiste en el material escrito, erigido gracias a la imprenta en el primer "mass-media" al que, actualmente, cabe añadir el teléfono, la radio, la televisión, el vídeo, el ordenador y todos los modernos sistemas de archivo de imagen y sonido.

Las posibilidades de cada medio dan lugar a una potencialidad didáctica particular que lo hace especialmente apropiado para determinado tipo de objetivos. Igualmente, además de la función estrictamente informativa, los medios de comunicación de masas actúan positivamente sobre la motivación, la cual, como ya se ha afirmado, es el elemento fundamental para la perdurabilidad del proceso.

E) *Potencialidad de estructuración sistemática*: la efectividad de esta estrategia formativa depende de la adecuada organización de los diferentes elementos que en ella intervienen. El resultado ha de consistir en una enseñanza sistemática, en sus dos niveles, institucional o programático y estrictamente didáctico -explicitados más adelante-, planificada y racional, donde la improvisación ocupe una parte mínima.

Consecuentemente, las acciones de autoaprendizaje controlado deben tener un marcado carácter reforzador, correctivo y optimizador de

la información poseída. Y, por otra parte, los programas deben ser más acentuadamente individualizados y tener presentes en mayor medida las diferencias contextuales del aprendizaje y del trabajo.

2.3.- El principio de la tecnología pedagógica.

La delimitación de acciones auto-instructivas hace necesario un enfoque tecnológico particularmente controlado. En este sentido, resulta imprescindible superar la tradicional contradicción existente entre "control" y "flexibilidad", características ambas exigidas en este tipo de diseño.

Estos conceptos hacen especial referencia a variables tales como: las condiciones antecedentes del sujeto al que se está formando; los requisitos previos para la iniciación formativa; la información ya poseída; el estilo y ritmo de aprendizaje; sus procesos metacognitivos; las condiciones contextuales de sus entornos de estudio y trabajo; las motivaciones específicas para la formación; la evaluación del proceso de aprendizaje; la capacidad para transferir y aplicar (para "contextualizar") lo aprendido; etc. Todo ello, se conforma como los elementos desencadenantes de la estructura progresiva constituida a partir de la confección del material formativo, utilizable en un programa de enseñanza a distancia, como se indica a continuación [22]:

* *Diagnóstico de las necesidades a cubrir con el programa*: o determinación de los déficits constatados para la realización efectiva de determinadas tareas laborales.

* *Análisis de los recursos disponibles*: lo cual implica advertir los condicionantes económicos, personales, temporales y funcionales de cualquier tipo, que puedan incidir sobre la ejecución del programa a distancia.

* *Identificación de las características del grupo destinatario*: de tipo personal (edad, localización geográfica, experiencia previa, tiempo disponible para el estudio, sexo, etc.); nivel de conocimientos y hábitos de estudio; experiencia previa y actitudes sobre el autoestudio y las acciones de enseñanza a distancia.

* *Determinación de los objetivos del programa*: que se configura como un requisito imprescindible para la evaluación adecuada de los resultados, fundamentalmente, en contextos de autoformación a distancia, y cuya estructura ha de ser progresiva para facilitar la secuenciación posterior en unidades de estudio.

* *Secuenciación del programa en unidades de estudio*: tarea que se encuentra condicionada por los objetivos, el factor tiempo y los elementos económicos. Debe incluir indicaciones claras para cumplir adecuadamente los plazos prefijados, aunque ha de dejar siempre un margen para la propia planificación.

* *Delimitación de los criterios y confección de las pruebas de evaluación*: que engloba a la evaluación externa o hetero-evaluación de los resultados, llevada a cabo por un formador-tutor (tanto a distancia, como de manera presencial), y a la autoevaluación o feed-back

inmediato durante el proceso. Existiendo coherencia entre ellas, lo cual se consigue mediante su confección al unísono.

* *Selección de los medios instructivos*: apartado que resulta crítico para la enseñanza a distancia, de tal manera, que las diferentes modalidades existentes vienen determinadas por el tipo de medio empleado, así como por la magnitud del diálogo en la comunicación y la estructura del programa.

* *Confección estructurada de contenidos, actividades e incentivos motivadores*: se han de presentar los contenidos y las actividades para lograr los objetivos según la secuenciación prevista. Todo ello condicionado a la naturaleza de los objetivos y de los medios que sirven de soporte al mensaje. Es necesario, además, programas estímulos que hagan atractivo el estudio (factores externos y funcionales o dirigidos al proceso mismo del aprendizaje), siempre en relación a las características del alumnado y del programa.

* *Evaluación inicial de los materiales*: resulta necesario verificar previamente la posible rentabilidad del material autoinstructivo a través, fundamentalmente, de un pequeño grupo piloto. Se hace referencia tanto a la evaluación estructural de los materiales, como a la de los resultados pedagógicos que se consiguen con los mismos.

* *Aplicación definitiva y evaluación del proceso*: se trata de realizar una valoración sumativa y formativa adaptada al programa, donde se han de controlar los objetivos previstos más los no previstos. Desde esta perspectiva, las dificultades de una correcta evaluación del programa, que incluyen el control de estrategias y resultados, se derivan de la naturaleza de los objetivos y de los propios medios empleados, los cuales permitirán mayor o menor inmediatez en la retroalimentación del sistema.

Por lo tanto, este principio requiere el control de los procesos a través de los cuales los hombres de empresa construyen y reconstruyen continuamente su conocimiento [23]. Ello exige el desarrollo de sendas tecnologías pedagógicas de diagnóstico, intervención y evaluación, como ya se ha comprobado, cuyas características organizativas más relevantes se conforman seguidamente (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 155-159):

1. *Planificación previa acorde con la naturaleza del programa*: adaptación de los elementos del proceso de diseño formativo (objetivos, contenidos, estrategias de acción, recursos, etc.), a los requerimientos planteados inicialmente.
2. *Autosuficiencia*: facilitación de las instrucciones precisas para garantizar al receptor la consecución de los resultados previstos, incluyendo preferentemente todos los contenidos propios del programa de formación.
3. *Facilitación de la estructuración de los aprendizajes*: que entraña una apuesta explícita por unos saberes significativos, construidos a partir de organizaciones lógicas de las informaciones.
4. *Posibilidad de autocontrol*: esta condición es una consecuencia lógica de la metodología autoformativa, en tanto que

permite al propio individuo el tener constancia fiable de la eficiencia (proceso seguido) y de la eficacia (resultados) de su aprendizaje.

5. *Flexibilidad aplicativa*: la cual se define a partir de la personalización de la formación (adaptación a los diferentes estilos cognitivos), la contextualización de los aprendizajes (aplicabilidad próxima al destinatario) y la transferencia (traslación horizontal o vertical de los conocimientos adquiridos a situaciones diversas).

6. *Posibilidad de crítica e innovación*: para de esta manera superar la simple reproducción de los conocimientos y permitir al sujeto rebasar las aplicaciones inmediatas, despertando en el mismo el espíritu de innovación y de cambio.

Estas ideas evidencian la importancia de los dos elementos enunciados al comienzo de este epígrafe: flexibilidad y control. Al mismo tiempo que sus interrelaciones, las cuales han sido ya descritas y hacen relación a la necesidad de supervisar el proceso en sus etapas consecutivas, controlando cada una de ellas, pero manteniendo cierta flexibilidad en los criterios definitorios y en la evaluación del proceso.

2.4.- El principio de la tecnología de la información.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) representan una alternativa adecuada a las necesidades evidenciadas por la autoformación y relativas a la utilización de tecnologías pedagógicas propicias para su desarrollo.

Este principio rige la interacción entre el aprendizaje abierto y a distancia y la tecnología de la información y de la comunicación, tal como se está poniendo de manifiesto, específicamente, a través de diversos programas europeos (*Comett, Delta, Esprit, Eurotecnet, Race, Sprint*, etc.). Programas, que consideran a los avances tecnológicos como herramientas para incorporar nuevas estrategias formativas a las ya conocidas y tradicionales, promocionando la cualificación como mecanismo de optimización empresarial e incorporando mecanismos de comunicación y difusión tecnológica, así como, redes de cooperación entre empresas (fundamentalmente PYME) en Europa.

Las tecnologías de la información se adecúan mejor al aprendizaje abierto que al convencional, particularmente, por su capacidad para mejorar la accesibilidad, flexibilidad y adaptación de los sistemas de aprendizaje, apoyando tanto al alumno como al tutor y al autor. No obstante, en el momento presente existe todavía una cierta incertidumbre social en relación a la utilización y validez de los instrumentos tecnológicos para la formación, lo que demanda un esfuerzo constante en acciones de investigación, desarrollo y difusión (I+D+D) dentro de este ámbito.

Lepper (1985) [24] ha reconocido cuatro factores que juegan como motivadores intrínsecos en el empleo, concretamente, de los microordenadores. Factores que se determinan en orden, desde su menor

adecuación a procesos formativos continuos, hasta su mayor adaptación a los mismos. Estos son: la integración en la fantasía; la implicación en la resolución de problemas, con sus estrategias de identificación, análisis y adopción de decisiones; la curiosidad, ligada a la captación de la complejidad y la discrepancia, y el control y la autonomía sobre el entorno exterior.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Coombs y Ahmed (1975), "las nuevas tecnologías incluyen tanto instrumentos y herramientas (material impreso, recursos audiovisuales, material informático, etc.), como también los métodos de organización y la utilización de estos objetos como componentes de un "sistema" integrado de enseñanza-aprendizaje. Además, las técnicas para crear el "contenido" adecuado de tales instrumentos es igualmente un importante y a menudo olvidado aspecto de la tecnología educativa. Sólo si consideramos a éstas dentro del específico contexto de cuándo y con qué fines se han de emplear, es posible analizar racionalmente y adoptar decisiones provechosas con respecto a su uso" [25].

En consecuencia, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se constituyen en los elementos más apropiados para el desarrollo efectivo de la autoformación, al promover el aprendizaje abierto y autónomo, y al proporcionar elementos motivadores para su aplicación a tareas concretas de cualificación, como la resolución de problemas o la actuación en libertad sobre el ambiente productivo.

2.5.- El principio de la economía.

Este principio tiene sentido, esencialmente, en relación con los costes, la rentabilidad y el incremento de la eficacia de la metodología formativa.

Con respecto a la *estructura de costes*, ésta varía en lo referente a los denominados costes fijos (inherentes al propio proceso formativo) y variables, tanto unitarios (número de programas, de unidades de cada programa, número de alumnos por programa, etc.), como marginales (coste adicional por unidad agregada) (Keegan, 1990: 163-170). En relación a los variables (que resultan controlables e inciden en los fijos), cabe señalar que, aún siendo los gastos de elaboración y edición de materiales muy superiores a otros cualquiera, su *rentabilidad económica* se incrementa en función de la cantidad de población receptora. Por lo tanto, a mayor distribución de estos productos más amplio es el beneficio obtenido, tanto de recursos económicos como humanos competentes. De ahí la importancia de realizar buenos materiales autoformativos, adaptables a realidades empresariales distintas y diversificadas por tamaños y demandas.

Como complemento a este enfoque, el principio de la economía exige atender al incremento de la *eficacia* de la organización concebida como sistema de aprendizaje. En este contexto, la formación autoinstructiva genera la plusvalía ligada a la mejora de la competencia (actitudes y procesos) de los sujetos en formación respecto a la empresa,

así como a la optimización de la organización en su conjunto (Colom, Sarramona y Vázquez, 1991: 45).

Este factor que, no obstante, resulta difícilmente medible, alcanza valores añadidos muy importantes en lo relativo a la generación de una cultura empresarial abierta a la innovación tecnológica y a la formación continua; a través de la cual, la autoinstrucción puede ser doblemente económica: en el sentido de la responsabilidad y en la dimensión del incremento de la competencia. Todo ello, dentro de una relación adecuada de coste/efectividad, esto es, de eficacia (ajuste resultados-objetivos) y eficiencia (optimización de la eficacia obtenida) [26].

Concretamente, en lo relativo a la eficacia, concebida como elemento económico de relevancia global, su estudio puede realizarse en relación a tres grupos de indicadores diversificados en los campos de la eficacia interna, la eficacia externa y la eficacia sistemática [27].

Se incluyen en la dimensión de la *eficacia interna* los indicadores que permitan evaluar los siguientes elementos integrados en el proceso formativo:

* El alumno y sus características: perfil personal y socio-profesional; aptitudes, hábitos de estudio y rendimiento académico; adecuación al nuevo sistema; razones para elegir esta metodología; nivel de aspiraciones; expectativas de éxito; grado de satisfacción y actitudes hacia el estudio.
* Los docentes y su actividad: diseño curricular; programación y evaluación de la formación; dirección y seguimiento de los aprendizajes; preparación, experiencia, interés y estabilidad; metodología empleada en la autoformación y en las sesiones presenciales de tutoría; ambiente o clima de estas sesiones y cambio de la función docente del tutor (hacia el asesoramiento).
* Los recursos y los materiales puestos a disposición del proceso: concepción, diseño, elaboración y distribución de materiales, tanto impresos (unidades didácticas, módulos de autoaprendizaje, guías didácticas, cuadernos de trabajo o evaluación); como audiovisuales (comunicación por teléfono, cassettes, vídeo, radio o televisión) e informáticos (programas de ordenador, correo electrónico o vídeotexto interactivo) y control de la calidad de los mismos.

De igual manera, en lo que se refiere a la *eficacia externa*, ésta se mide mediante las metas logradas por los participantes a través de la autoformación. Se controla con esta finalidad, indicadores como los que se mencionan seguidamente: relación entre aspiraciones y logros; movilidad geográfica, económica y profesional; mejora de la calidad del producto o servicio ofertado; niveles logrados de seguridad y satisfacción.

Y por lo que atañe a la *eficacia sistemática y de funcionamiento*, se trata de verificar el grado de estructuración, el desarrollo y los recursos definitorios del proceso autoformativo; así como la influencia o efectos del sistema en los profesionales del entorno productivo.

En este bloque se encuentra el indicador básico sobre la consecución de los objetivos planteados y adecuados a la satisfacción de las necesidades (sectoriales, de desarrollo productivo o social, de recursos humanos, tecnológicas, etc.) y otros tales como: las características contextuales (geográficas, sociales o administrativas) de la compañía; los recursos humanos con que cuenta y que se inscriben en el proceso de formación; los recursos económicos reflejados en las fuentes de financiación, la gestión y los estudios de análisis coste-beneficio; los recursos materiales (disposición de locales o instrumentos didácticos); la estructura empresarial de la que se parte; los sistemas de comunicación tutorial empleados (teléfono, correo, fax, etc.); el impacto sectorial; la gestión de la calidad, los mecanismos de control y la retroalimentación.

Esta breve delimitación refleja las posibilidades y limitaciones económicas de la autoformación, especialmente, en relación a su utilización por parte de las pequeñas y medianas empresas como receptor formativo.

3.- MODALIDADES DE APLICACION.

3.1.- Delimitación de los soportes y concreción de los canales.

Es posible constatar la existencia de tantas modalidades de autoformación como soportes materiales para contener las correspondientes informaciones, además, de todas las combinaciones que pueden realizarse entre los mismos. Desde una perspectiva general podemos referirnos a cuatro tipos de soportes:

* Textos impresos (ej. documentos, libros, textos programados, prensa o fax).
* Materiales de audio (ej. radio, grabaciones sonoras y teléfono).
* Materiales de vídeo (ej. televisión, vídeocassette, vídeodisco y cine).
* Materiales informáticos (ej. ordenadores o hardware y programas o software).

Estos soportes sustentan diferentes mecanismos autoformativos caracterizados por la flexibilidad de los contenidos y por la concisión y sistematicidad del diseño, lo que facilita el estudio independiente y requiere la incorporación de formulaciones claras de los objetivos y un feed-back casi inmediato [28]. Y por la adaptación de los instrumentos a las peculiaridades del sistema y a las necesidades del participante [29].

Una modalidad de autoformación puede emplear, por lo tanto, únicamente uno de los soportes mencionados, especialmente, si se trata de los textos impresos o de los materiales informáticos. Desde este punto de vista, la potencialidad formativa de cada medio se conforma en función de sus características propias, que pueden ser incrementadas cuando se combinan con otros [30].

A partir de esta descripción básica resulta interesante incidir analíticamente en los diferentes medios enunciados y en los

canales más significativos a través de los cuales se estructuran. A este respecto, debido a su funcionalidad y economía, el texto impreso -sobre soporte de papel- continúa siendo el "medio maestro" en la autoformación, aunque resulta limitado para la adquisición de destrezas y para mostrar una realidad dinámica. Por ello, los otros medios descritos (audio, vídeo, ordenador, etc.), son empleados para objetivos específicos de formación no cubiertos por el mismo.

El texto impreso se configura, por su parte, como el elemento básico de la denominada *enseñanza por correspondencia* (que nace a mediados del siglo pasado), uno de los canales de la enseñanza a distancia, caracterizado por tener al mencionado texto impreso como material didáctico fundamental, mientras que la comunicación docente-discente se realiza a través del correo o similar (Sarramona, 1991 a: 199).

Actualmente, esta denominación está perdiendo su identidad original, por cuanto el medio impreso no es el único que suele integrar un curso o programa, sino que se buscan paquetes multimedia (grabaciones de audio, de vídeo, materiales de prácticas, programas de ordenador, etc.). Del mismo modo que, la comunicación docente-discente se realiza directamente a través del teléfono y de la entrevista personal. Es, no obstante, un medio idóneo para la consecución de objetivos intelectuales, esencialmente, aquellos que hacen referencia al pensamiento abstracto [31].

Una segunda delimitación se establece con referencia a la radio [32] y la televisión (especialmente la televisión por satélite con canales de retorno). La primera, suele centrar sus funciones educativas, preferentemente, en torno a objetivos de comprensión oral [33], mientras que la segunda se apoya en la iconicidad como característica representativa y como mecanismo de desarrollo del aprendizaje (Trilla, 1993: 145-146).

A pesar de sus diferencias ambas, de una manera independiente, se instituyen en los soportes esenciales de los denominados *programas seriados*. Programas que inciden en temas concretos de interés empresarial mediante la utilización de técnicas fundamentalmente prácticas, ejemplos reales o aportaciones de profesionales en diferentes materias (audioconferencias y teleconferencias). Y son complementados por otros recursos (manuales o guías de profundización) y por medios de comunicación alternativos (el teléfono como instrumento para mantener una comunicación abierta y un feed-back inmediato). Su intención específica consiste en promover en los participantes el establecimiento de asociaciones y suscitar connotaciones, ligadas de una manera precisa al fomento de capacidades espaciales y al aprendizaje más firme de los contenidos (Sarramona et al, 1988: 147-150).

La televisión actualmente está incidiendo en ámbitos pequeño y mediano industriales de manera específica. Como ejemplo cabe señalar una experiencia del Reino Unido [34], desarrollada a través del programa **Winning**, serie de seis capítulos de media hora cada uno destinados a la formación de las PYME y elaborados por una consultora empresarial británica, en colaboración con la "Durham University Business School" y con la BBC 1 y a iniciativa del Departamento de Empleo y "The Northern Ireland Training and Employment Agency".

Este programa se basa en dos vídeos y un manual y abarca seis áreas claves: liderazgo, marketing, clientes, empleados, calidad y Europa. Y muestra experiencias reales incidiendo en la concienciación, planificación y acción, como mecanismos de actuación [35].

Por otra parte, cabe destacar el *vídeo interactivo*. Se denomina de esta manera a "todo programa de vídeo en el que las secuencias de imágenes y la selección de los manejos están determinados por las respuestas del usuario" (Gil, 1991: 536). Es un dispositivo de aprendizaje individualizado compuesto por un sistema que combina la utilización conjunta de dos tecnologías, como son la informática y el vídeo [36]. E incluye, por lo tanto, las características de ambas: adecuación al ritmo de aprendizaje; secuenciación de la información; ramificación de los programas; respuestas individualizadas del usuario; flexibilidad de utilización; velocidad de respuesta; efectividad y realidad de las imágenes; excelente calidad de las representaciones gráfico-visuales y atracción de la imagen animada (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 118-119).

Este instrumento, a diferencia de los programas convencionales de vídeo (lineales o pasivos), permite la retroalimentación en la información (feed-back) y proporciona al sujeto técnicas activas de autoaprendizaje. Y se conforma a partir de programas bidireccionales que hacen posible el diálogo (más o menos abierto, según las características del sistema) entre el hombre y la máquina.

La interactividad que propicia se define como "la capacidad que se confiere al sistema para estimular el proceso de búsqueda de información, actuar sobre ella y reutilizarla". Y presenta tres características fundamentales [37]:

* Ergonomía accesible a cualquier persona sin previa formación.
* Acceso libre a diferentes funciones.
* Respuesta inmediata después de cada intervención.

En todos los casos, la información es ofrecida de un modo progresivo, en función del nivel de comprensión y de la capacidad de aprendizaje de cada individuo, la cual es evaluada por el ordenador en relación a las respuestas suministradas por el sujeto a la máquina. Emisor y receptor son igualmente activos, intercambiándose los papeles.

El vídeo interactivo reporta, por consiguiente, una serie de ventajas de cara a la autoformación (Mínguez, 1991: 25):

1. Contribuye al desarrollo de capacidades lógicas del sujeto.
2. Facilita el aprendizaje por descubrimiento, lo que supone un factor de motivación para el individuo a partir de su propia experiencia.
3. Exige una participación activa del alumno, adaptándose a su ritmo de aprendizaje.
4. Permite el acceso a unidades de conocimiento paralelas con independencia del contexto.

En este momento, los máximos éxitos en la aplicación de programas de formación mediante vídeo interactivo se han encontrado en las

siguientes *parcelas*: simulación de procesos mecánicos, orgánicos o interpersonales; instrucción basada en el ejercicio y la práctica tutorial; programas adaptados a diferentes niveles de conocimientos, habilidades e intereses; control y autocontrol del estudiante; nuevas vías para la investigación conductual y asunción de valores y actitudes (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 119).

Por lo tanto, el principal objetivo de la autoformación a través del vídeo interactivo consiste en potenciar la acomodación del conocimiento asimilado a un puesto de trabajo concreto; permitiendo al discente desarrollar estrategias para resolver problemas o tomar decisiones y reforzando su función instructiva, de adquisición de habilidades y hábitos, así como de aprendizaje del lenguaje icónico (Sarramona et al: 1988, 150).

A esta posibilidad se une el *vídeodisco* [38], que consiste en una modificación del vídeo interactivo al transformar el soporte de almacenamiento de imágenes, prefiriendo por su gran capacidad y alta velocidad de búsqueda, el sistema de disco. Se utiliza fundamentalmente en el entrenamiento en actividades mecánicas en el campo de la industria automovilística y electrónica fundamentalmente. E igualmente, está encontrando aplicación en esferas como el adiestramiento en actitudes humanas que presentan y desarrollan diversos modelos de comportamiento (interacciones personales, ventas, trato a los clientes, aprendizaje para trabajar en grupo o en proyectos, etc.).

Y la *vídeoconferencia*, "adecuada para una clase virtual en la que el profesor y los alumnos no tienen necesidad de compartir el mismo recinto". Su carácter interactivo, basado en el diálogo entre los participantes a pesar de las distancias, resulta posible gracias a una línea de banda ancha que es capaz de transmitir imágenes en movimiento [39].

Otro medio muy asequible por su disponibilidad inmediata y facilitador por excelencia de múltiples relaciones interpersonales, consiste en el teléfono (Sarramona, 1975 b: 210-213). Con relación al mismo, cabe distinguir cuatro modalidades distintas para su utilización autoformativa (Trilla, 1985: 107-108):

* Como sistema de información (*Dial-Access*): a través de una llamada se solicita información sobre algún tema específico, siendo ésta atendida mediante un operador manual o un ordenador que selecciona de entre las respuestas grabadas, la más acorde con la cuestión establecida.
* Tutoría telefónica (*Teletutoring*): en la enseñanza a distancia, el teléfono puede utilizarse para poner en contacto al profesor con el alumno, con la finalidad de resolver dudas sobre el contenido de la enseñanza o sobre aspectos metodológicos del proceso.
* Tele-enseñanza (*Teleteaching*): procedimiento mediante el cual el formador desarrolla su actividad presencialmente y los sujetos que no pueden asistir a la misma, reciben la información telefónicamente.

* Teleclase (*Telelecture*): el formador desarrolla su actividad por teléfono y la dirige a varios grupos, de modo simultáneo, separados geográficamente.

* *Videoteléfono*: sistema de comunicación interpersonal que permite la emisión y recepción conjunta de la voz y la imagen de los usuarios a través de la red telefónica [40]. Amplía considerablemente las posibilidades de este tipo de enseñanza, no muy extendida por los problemas de costo de las instalaciones (Magaña, 1991: 292).

Sin duda, la funcionalidad más clara e indiscutible que posee el medio telefónico en formación, reside en facilitar los circuitos de feed-back en el marco de la enseñanza a distancia, actuando conjuntamente con otros medios de comunicación y otros soportes de información [41]; y potenciando la proximidad espacio-temporal entre el tutor del aprendizaje y el participante en el mismo, el contacto interactivo e individualizado entre ambos y la flexibilidad e inmediatez de la comunicación [42].

Con referencia a la utilización de la informática en la autoformación, los modelos de aplicación son igualmente variados y están relacionados con los diferentes factores que integran el sistema de enseñanza-aprendizaje a este nivel: posibilidad de interacción, dimensión programable del ordenador que permite fomentar la capacidad lógico-constructiva del sujeto y desarrollo de la creatividad individual, entre los más significativos (Sarramona et al, 1988: 151-153). Aunque la base de todos ellos, desde un punto de vista pedagógico, se encuentra en la educación como principio regulador y en la enseñanza como su mecanismo de transmisión, a partir de los siguientes factores definitorios (Sánchez Cerezo, 1991):

* La *educación* es considerada como un sistema de expresión y un proceso por el cual todo individuo incorpora el patrimonio cultural de la comunidad en la que se inscribe su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como sujeto singular.

* La *enseñanza* es concebida como la transmisión de conocimientos, normas y conductas a través de procesos, técnicas o instituciones.

Determinación inicial que sirve para organizar otros conceptos relacionados con la autoformación a través de la utilización de medios informáticos y que integran el sistema de enseñanza-aprendizaje, según se desprende de la breve descripción de cada elemento que se realiza seguidamente:

- El *aprendizaje*, que en este caso concreto se refiere a la relación existente entre la adquisición de determinados conocimientos, destrezas o actitudes y la experiencia vivida. Y se concibe como la manera en que los individuos adquieren, interpretan, reorganizan, cambian o asimilan un conjunto de informaciones, habilidades y percepciones [43].

- La *instrucción*, que hace referencia a la educación intelectual y, en sentido lato, se encuentra vinculada a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El *entrenamiento*, concebido como práctica continua, sistemática y deliberada de ciertas acciones comportamentales y orientada a la adquisición y desarrollo de algún tipo de habilidad, actitud o aptitud.

Dentro de este ámbito de actuación, en la terminología tecnológico-pedagógica actual está ya extendido el uso de un conjunto de siglas que hacen referencia a la vinculación precisa entre formación e informática, partiendo de dos más generales identificadas en primer lugar, como son:

a) *CBE -Computer Based Education-* o educación computerizada: que consiste en emplear la informática y las nuevas tecnologías de la información en general, con una finalidad pedagógica (orientación diagnóstica, instructiva, de aprendizaje, evaluadora, correctora, de control de la gestión, etc.). Esta modalidad se caracteriza por su enfoque educativo global en relación con la práctica y a través de la tecnología informática; incluyendo otros enfoques conceptuales y tecnológicos más específicos (aprendizaje, enseñanza, instrucción, entrenamiento, etc.) (Vázquez, 1991: 185).

b) *EAO -Enseignement Assisté par Ordinateur-* o enseñanza asistida por ordenador: concebida como una herramienta que permite la formación en la propia empresa y durante el período laboral. Posibilita la simulación de procesos complejos y un análisis de los ritmos de aprendizaje de los usuarios, adaptando a los mismos el material y los programas. Metodológicamente, proporciona una adecuada formación para los adultos mediante la aplicación de programas interactivos orientados a las necesidades de los usuarios; así como un aprendizaje individualizado.

Se constituye, por lo tanto, como un medio dinámico, sofisticado, productivo y más económico a medio y largo plazo. Para la efectiva realización de programas de estas características debe desarrollarse la siguiente secuencia lógica: análisis de necesidades empresariales; valoración de la calidad del programa y disponibilidad del mismo; estimación de gastos y tiempos para su implementación; planificación de seminarios y cursos de estas características; realización de los mismos utilizando métodos multimedia; aplicación de una combinación óptima de estos métodos y elaboración de material complementario y de apoyo [44].

Estas vías de conexión de la actividad formativa con los recursos informáticos, dentro de la estrategia metodológica de la autoformación a distancia, engloban ciertas modalidades específicas de desarrollo que se enuncian a continuación:

* *CAL -Computer Aided (Assisted) Learninig-* o aprendizaje asistido por ordenador: denominación que se aplica a todo proceso de enseñanza/aprendizaje que utiliza algún tipo de instrumento informático como herramienta pedagógica y auxiliar. Generalmente, se hace referencia a esta modalidad cuando el ordenador es utilizado para dirigir o apoyar una dimensión o fase relevante del proceso de aprendizaje (presentación

de material, visualización de ejemplos o realización de ejercicios de evaluación). Su aplicación actual incluye también la interactividad como mecanismo autoinstructivo (Zaccagnini, 1991: 44-45).

* *CBL -Computer Based Learning-* o aprendizaje basado en el ordenador: proceso de aprendizaje intencional que transcurre bajo el control de un sistema totalmente informatizado. La filosofía del CBL consiste en la transferencia del control de todos los elementos del proceso de aprendizaje a un programa o sistema de programas, que supervisa directamente el mismo, presenta el material a aprender, responde a posibles dudas, evalúa las respuestas del cliente llevando un registro del rendimiento, asesora sobre los aspectos a repasar, etc. Para ello, se aprovecha la interactividad de los ordenadores y, fundamentalmente, sus posibilidades motivacionales. No obstante, la dificultad, el costo y la problemática eficacia de esta forma de aprendizaje hacen que existan muy pocas experiencias al respecto (Zaccagnini, 1991: 45).

* *CML -Computer Managed Learninng-* o aprendizaje gestionado por ordenador: nombre que recibe un proceso de aprendizaje intencional, cuya programación y evaluación está encomendada a un programa de ordenador. Utilizado, esencialmente, en sistemas de enseñanza a distancia en los que el tutor no puede tener una relación directa con el sujeto en formación, que desarrolla en otra parte un proceso de aprendizaje individualizado (Zaccagnini, 1991: 47).

* *CBI -Computer Based Instruction-* o instrucción basada en el ordenador: nombre que recibe un proceso de instrucción que transcurre bajo el control de un sistema totalmente informatizado. Se denomina igualmente "Instrucción Inteligente Asistida por Ordenador". En esta modalidad la interacción entre el aprendiz y el programa es más equilibrada, ya que el sujeto puede formular cuestiones al programa, el cual, a partir de una búsqueda inteligente en sus bases de datos, responde.

Adicionalmente, el programa puede modificar el tipo de preguntas y de materiales que ofrece al alumno, en función de las respuestas o preguntas de éste. Por lo tanto, la información se encuentra estructurada en forma de redes de conocimiento que contienen hechos, reglas y una determinada lógica de razonamiento. Y el sistema no sólo posee un dominio específico sobre la materia objeto de instrucción, sino que además tiene cierto conocimiento pedagógico acerca de cómo presentarlo al cliente (Zaccagnini, 1991: 290-291).

* *CAI -Computer Aided (Assisted) Instruction-* o instrucción asistida por ordenador: sistema de instrucción, en el que se presenta y selecciona material instructivo según las necesidades concretas de cada alumno con el apoyo de herramientas informáticas. Se inscribe, asimismo, en el marco general de las metodologías individualizadas y de la enseñanza programada (Vázquez, 1991: 290).

* *CMI -Computer Managed Instruction-* o instrucción gestionada por ordenador: hace referencia a la utilización de programas de ordenador que pueden ser empleados por el formador como tutores auxiliares o guías en la organización y dirección del proceso instructivo (Zaccagnini, 1991:

291). El ordenador analiza los conocimientos, capacidades y motivaciones discentes y, de acuerdo con los objetivos propuestos, determina el programa que deberá seguir el alumno. En este programa se especifican las posibles fuentes de información y actividades a realizar -textos, medios audiovisuales, etc.-, y el formador aparece como el asesor permanente del sujeto durante todo el proceso. Al término del mismo, el ordenador evalúa al individuo y le presenta el programa siguiente o las necesarias pautas para la recuperación, si fuera necesario (Trilla, 1985: 114).

* *CSI -Computer Service Instruction-* o instrucción apoyada en el ordenador: en esta modalidad, el ordenador tiene una funcionalidad más accesoria y es utilizado únicamente como un auxiliar del que puede disponer el aprendiz para determinados aspectos o momentos del proceso de aprendizaje -cálculos numéricos, banco de datos, resolución de problemas, etc.- (Trilla, 1985: 115).

* *CAT -Computer Aided (Assisted) Training-* o entrenamiento asistido por ordenador: consiste en el adiestramiento y ejercitación de las tareas y competencias profesionales, con el apoyo del ordenador (Vázquez, 1991: 207).

* *CBT -Computer Based Training-* o entrenamiento basado en el ordenador: nombre que recibe un proceso de adiestramiento profesional, que transcurre bajo el control de un sistema totalmente informatizado. Este tipo de entrenamiento que está teniendo un enorme auge en el ámbito de la formación y el reciclaje empresarial, supone trasladar al ordenador, generalmente personal, todos los elementos pedagógicos necesarios para llevar a cabo este tipo de formación. De esta manera, resulta posible traspasar el proceso formativo al lugar de trabajo e incluso hacerlo compatible con el horario laboral (Zaccagnini, 1991: 208).

* *CMT -Computer Managed Training-* o entrenamiento gestionado por ordenador: denominación genérica que recibe un proceso de entrenamiento realizado bajo control de un programa de ordenador, con una filosofía análoga al aprendizaje gestionado por ordenador (Zaccagnini, 1991: 210).

Se puede observar a través del recorrido efectuado, que los diferentes conceptos a que hacen referencia los canales analizados (educación y enseñanza globalmente y aprendizaje, instrucción y entrenamiento como desarrollo de los mismos), aportan una doble diferenciación en lo que respecta a la utilización de medios informáticos. Por un lado, se reconoce una función asesora, que se apoya en el ordenador como un instrumento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro, se admite la existencia de una opción específica, gestionadora del conocimiento, mediante la cual el ordenador y sus diferentes programas informáticos, se conforman como las herramientas básicas del proceso formativo. Una diferencia importante entre estas dos aplicaciones consiste en que la primera está dirigida a la adquisición de destrezas y estrategias y sirve de soporte para el aprendizaje, mientras que la segunda se encuentra centrada en la transmisión de unos conocimientos concretos y está orientada a la enseñanza (Trilla, 1993: 168).

Ambas posibilidades son factibles desde la metodología autoformativa, y la utilización de una o de otra dependerá del sistema

tutorial seguido, de la disponibilidad temporal de los participantes para desplazarse a entrevistas personales o reuniones grupales, o del empleo de medios alternativos (como por ejemplo el teléfono) [45]. No obstante, todos ellos contienen un conjunto de características comunes, altamente interesantes en relación a su aplicación a la formación de las PYME. Estas características son [46]:

- Bidireccionalidad de los medios.
- Alta interactividad entre las demandas del sujeto y la confección de los programas, entre sujeto y tutor y entre sujeto y grupo.
- Bucles de realimentación rápida: sistemas concebidos como redes educativas [47] y diagnósticos establecidos a partir del análisis de los tráficos de comunicaciones en la red.
- Individualización del aprendizaje.
- Independencia espacio-temporal.

Estas aportaciones identifican una nueva alternativa formativa basada en la cualificación profesional, promovida desde la propia iniciativa y establecida a través de medios concretos: tradicionales, como el texto impreso; tecnológicos, como los audiovisuales; electrónicos, como el correo por ordenador, e informáticos, como los software formativos [48]. Y fundamentada en el desarrollo de los principios pedagógicos más consolidados en el ámbito de la enseñanza (individualización del aprendizaje, enseñanza personalizada, feed-back profesor-alumno, etc.).

Con referencia a los mencionados medios, el problema estriba en seleccionarlos "adecuadamente" (de acuerdo con el contexto en el que la formación vaya a tener lugar) y "apropiadamente" (en relación con las especificaciones de cada programa y en concordancia con los objetivos, contenidos, población, etc.). Desde este punto de vista, la finalidad no es únicamente la rentabilidad del producto, sino fundamentalmente el diseño pedagógico, así como la adecuación y apropiación de los recursos, para cuya utilización debe establecerse una oportuna *gradación*. Dos son las razones esenciales de la misma:

* La elaboración de los programas autoinstructivos tiene una base común de diseño, sea cual sea el soporte que se utilice. Por lo tanto, parece conveniente comenzar por aquellos más asequibles e ir progresivamente, según las posibilidades y necesidades, adoptando medios más complejos.
* El usuario (empleado o dirigente de PYME) debe "aprender a aprender" con las nuevas metodologías que se le brindan, porque las estrategias de aprendizaje que posee no siempre son transferibles con facilidad a nuevas situaciones y momentos laborales.

Al mismo tiempo, la situación es bastante diferente según se trate de formación inicial o de formación continua. Con respecto a la primera, ésta puede, en efecto, realizarse completamente mediante autoformación, si los conocimientos y habilidades que demanda no son muy complejos, aunque depende del público receptor. Normalmente, con jóvenes y adolescentes resulta poco efectiva. Con adultos, por el contrario, es

altamente positiva su utilización, máxime si hacemos referencia a colectivos pequeño y mediano industriales, con deficiencias iniciales de conocimientos precisos y escasas posibilidades de financiación formativa externa.

Y, con relación a la formación permanente, el material autoformativo puede estructurarse si partimos de la consideración de que el sujeto se encuentra inmerso en el mundo laboral, donde cuenta con la realidad dinámica cotidiana, además, de con los recursos técnicos pertinentes. Es entonces cuando la autoformación puede limitarse a la comprensión y reflexión, lo cual es posible llevarlo a efecto, tanto con materiales impresos como con soporte audiovisual o informático (dependerá de la capacidad económica de los sujetos, de la disponibilidad de recursos y de los conocimientos preliminares poseídos).

En definitiva, se vislumbra un panorama autoformativo altamente mediatizado por los medios puestos en juego en su ejecución, de tal manera, que la utilización de uno u otro facilita, en mayor o menor medida, el desarrollo de las acciones de cualificación desde esta perspectiva estratégica. Por consiguiente, la elección de los soportes tecnológicos y la concreción de los canales por los que discurren, se convierte en una de las actividades de planificación formativa más importantes dentro de este ámbito de actuación.

3.2.- Adecuación a los objetivos.

Determinados los medios y sus posibilidades autoformativas, conviene recordar igualmente su vinculación con los objetivos perseguidos a través de esta estrategia metodológica. En este contexto, la capacidad de los distintos medios resulta mayor respecto a las *estrategias cognitivas*, que con referencia a los *objetivos* meramente *informativos*. En lo relativo a estos últimos, los soportes analizados proporcionan fundamentalmente presentación de contenidos, asimilación y retención (textos escritos unidos a medios de audio y a la simulación); así como, captación de situaciones "reales" (vídeo) y alfabetización informática (ordenadores). Este tipo de objetivos es básico en cualquiera de los paradigmas de formación [49]; aunque, tal vez resulte más útil en los casos de promoción y reciclaje (ej. sustitución de una herramienta o técnica por otra más evolucionada).

Por su parte, las estrategias cognitivas, cuya finalidad consiste en la adquisición y manejo de información o conocimiento, incrementan las posibilidades de los recursos señalados, tanto a nivel puramente organizativo (textos escritos), como en relación al desarrollo de las habilidades sociales (materiales escritos en unión con audio) o a la auto-observación, diseño y simulación cognitiva (vídeo e informática). No obstante, según se considere a éstas más próximas a las habilidades intelectuales o a las estrategias metacognitivas, podremos valorar, en menor o mayor grado, la capacidad para lograr tales objetivos por parte de los diferentes medios.

En cuanto a los *objetivos actitudinales*, su capacidad de logro varía, no solamente en relación con la naturaleza de cada medio,

sino con los recursos pedagógicos empleados. Es evidente, que la tecnología de la información, así como la enseñanza asistida por ordenador, poseen un alto potencial motivador, al menos inicialmente. No obstante, el material escrito, por sí solo o unido con el audio, también ofrece importantes posibilidades motivadoras, fundamentalmente si se utilizan recursos como los siguientes (Colom, Sarramona y Vázquez, 1991: 46-48):

* Presentación personalizada del material de aprendizaje.
* Planteamiento de problemas, cuestiones abiertas, etc.
* Introducción de algún relato, comunicación profesional o científica, etc., relacionados con el tema central.
* Conexión con un problema de actualidad, el descubrimiento de la aplicación social de una técnica determinada, etc.

Y, en último término, con referencia a las *habilidades y destrezas*, concebidas como objetivos técnicos, se considera importante la utilización de gráficos y esquemas (ej. cómo descomponer un mecanismo en sus diversos componentes, cómo diagnosticar la avería de un circuito en un banco de pruebas, etc.). Multiplicándose extraordinariamente la capacidad de logro de estos objetivos mediante el empleo de "modelos" (ej. maquetas y simuladores).

En el cuadro adjunto (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 154), es posible comprobar las principales posibilidades de los medios mencionados, en relación concretamente con los objetivos formativos propuestos.

TIPOLOGIA DE MEDIOS/OBJETIVOS PARA LA AUTOFORMACION

Objetivos / Medios	Información	Estrategias Cognitivas	Habilidades y Destrezas	Actitudes
ESCRITOS	Presentación de contenidos Asimilación y retención	Búsqueda de información Análisis Organización Síntesis Planificación y autocontrol	Esquemas Gráficos Discriminación	Creencias
ESCRITO + AUDIO	Idem (con mayor eficacia)	Idem Habilidades sociales Comunicación	Habilidades expresivas orales	Identificación afectiva
ESCRITO + AUDIO + MAQUETA	Idem (con mayor eficacia)	Idem Simulación Decisiones	Esquemas Operaciones Manuales Estructuras psicomotrices	Precisión Auto-referencia Auto-control
VIDEO	Captación de situaciones "reales"	Reconocimiento Análisis de "realidad" Auto-observación Socialización		Identificación
ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR	Alfabetización Informática	Diseño Simulación cognitiva	Aplicación Ejercitación	Compromiso Innovación Independencia

Por lo tanto, la utilización de los medios descritos no se debe considerar necesariamente alternativa, dentro de una lógica disyuntiva. Sino que, por el contrario, existe una posibilidad de continuidad y complementariedad entre unos y otros, en especial, desde los medios más integradores a los más simples. Todo ello, hace referencia específica a la función primaria o *función informativa* de la autoformación. En segundo lugar, ha de distinguirse la *función individualizadora y personalizadora*. Esta última opera con gran fuerza en el ámbito de la formación empresarial y ello por dos importantes razones (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988: 430-431):

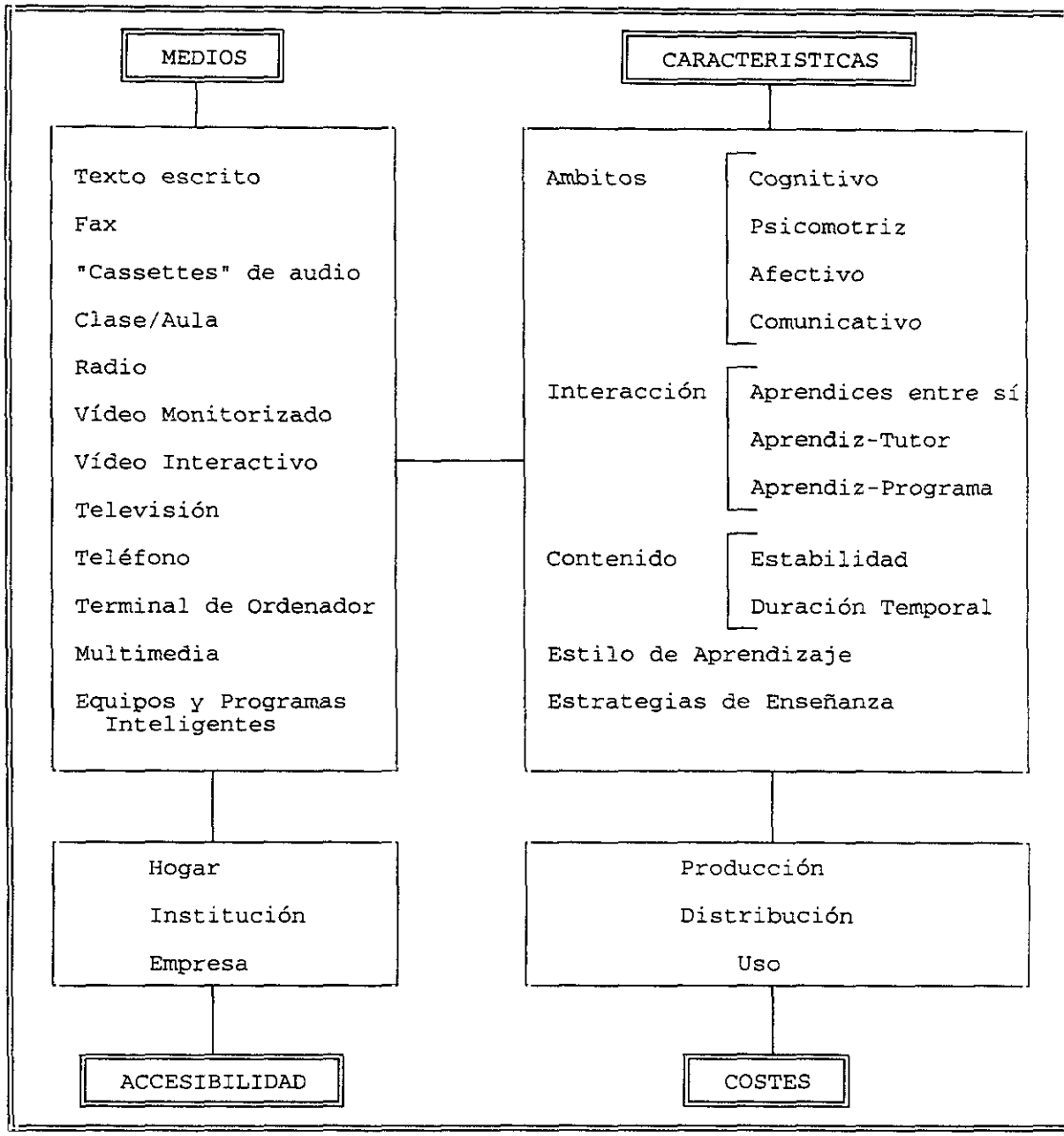
a) La formación personal, en la que se considera la persona del trabajador en su totalidad, es uno de los grandes campos de acción formativa.

b) Dadas las características diferenciales de los sujetos, agudizadas por el hecho de ser adultos y haber acumulado una experiencia personal marcada por la integración de los aprendizajes, toda metodología aplicativa ha de posibilitar un amplio marco de individualización, tanto por lo que se refiere a los contenidos, como al ritmo de aprendizaje.

La individualización y personalización adquieren, desde esta perspectiva, un sentido concreto. Pero, este sentido no hace referencia únicamente a las dimensiones educativa y pedagógica de toda acción de formación, sino igualmente actúa por razones de eficacia del sistema de aprendizaje de la empresa. Este incide en que, sujetos que deben alcanzar un similar nivel de competencia a partir de niveles, ritmos y estilos de aprendizajes diversificados, desarrollen procesos adaptados a los estados singulares de cada aprendiz-trabajador. Se utiliza, para ello, las modalidades autoinstructivas más acordes con sus características y con su disponibilidad temporal.

Las características más sobresalientes del mencionado sistema de aprendizaje se establecen a continuación, mediante un cuadro-resumen donde quedan incluídos tanto los medios considerados de mayor relevancia formativa, como las características más significativas que intervienen en el proceso; considerando dos factores esenciales: la accesibilidad (espacio donde poder aplicar la estrategia metodológica) y los costes consiguientes (Colom, Sarramona y Vázquez, 1991: 51).

ELEMENTOS Y RELACIONES DEL SISTEMA DE APRENDIZAJE



A partir de estas ideas, cabe concluir con referencia a las modalidades analizadas y sus interrelaciones, que su utilización individual o en conjunción con otras complementarias, debe determinarse en función de los objetivos señalados. Objetivos que se encuentran influidos por habilidades específicas de singular importancia en una situación de tipo autoinstructivo, cuya diversificación paradigmática más representativa se indica a continuación (Kaye, 1989: 286-291):

* Establecer objetivos personales de estudio.
* Desarrollar la autoconfianza en la capacidad para el aprendizaje autónomo.

* Planificar estrategias y habilidades de estudio, así como la organización del aprendizaje personal.

* Estimular la comunicación entre el sujeto que aprende y el tutor.

Habilidades que el propio sujeto debe desarrollar, impulsado por la tarea motivadora de su aprendizaje, en condiciones espacio-temporales acordes con su actividad laboral y el tipo de negocio en el que se encuentra inscrito (PYME).

4.- TACTICAS PARA SU DESARROLLO.

Es evidente, que toda estrategia depende de los objetivos prescritos y de las modalidades de ejecución; es decir, la elaboración de una estrategia concreta precisa de la clarificación previa de ambos extremos. Determinados estos dos elementos, cabe delimitar seguidamente las tácticas necesarias para que las metas se cumplan, en función del colectivo receptor (las PYME) y de los recursos disponibles (Sarramona, 1991 a: 250-252).

Resulta necesario, en primer lugar, el establecimiento de las condiciones mínimas de acceso al sistema, considerado como un requisito básico para la metodología autoinstructiva y a distancia. Dentro de estas condiciones se incluye la voluntariedad de la inscripción, como garantía para obtener la motivación inicial.

Esta motivación inicial debe ser mantenida, lo que se puede lograr siempre y cuando el programa responda a las expectativas despertadas. La enseñanza a distancia, en mayor medida que la presencial, ha de apoyarse en las necesidades reales de la población a la que se dirige. Por lo tanto, los sistemas de captación de alumnos deben indicar claramente la naturaleza de sus programas y exigencias, con la finalidad de no despertar falsas perspectivas que con posterioridad no podrán mantenerse.

Del mismo modo, los medios didácticos escogidos han de responder al doble principio de la eficacia y la economía. Cabe, no obstante, la utilización de medios más costosos con propósitos motivadores, siempre y cuando se cuente, en el caso específico de las pequeñas y medianas empresas, con el consentimiento de los participantes y con el capital suficiente.

El medio maestro continúa siendo el texto impreso, puesto que resulta el más económico y funcional para el estudio. Es insustituible, además, para la consecución de determinados objetivos abstractos y estético-literarios; aunque en el momento presente puedan desarrollarse estos mismos objetivos, a través de programas informáticos, asequibles para el colectivo receptor de pequeñas y medianas empresas y suficientemente sofisticados como para dar respuesta, inmediata y motivadora, a problemas complejos.

La radio se configura como el medio de comunicación más íntimo, que aporta el profundo poder motivador de la palabra oral (tomando las precauciones debidas para no "aburrir" con discursos largos y excesivamente técnicos a los participantes). El teléfono proporciona

seguridad al individuo, ante su disponibilidad, y una respuesta inmediata a sus requerimientos. Y la televisión, el video, el cine, etc., tienen utilidad para la consecución de objetivos concretos [50].

Tras las precisiones realizadas, dos son los niveles ineludibles de planificación sistemática: el *institucional* y el *didáctico*. Ambos constituídos en la convicción de que la improvisación es incompatible con la formación a distancia.

El primero advierte la necesidad de una organización sistémica del conjunto de subsistemas que integran una institución o programa de enseñanza a distancia (el programa educativo, la gestión del mismo, el servicio al alumno, el material didáctico, la financiación y la evaluación, entre otros). Mientras que el nivel didáctico se refiere concretamente al subsistema de enseñanza-aprendizaje por el cual se han de lograr los propósitos formativos de la institución o programa (Sarramona, 1986: 104-105).

Este último obedece a una decisión previa sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje que se persigue, lo que entraña la adhesión a una teoría psicológica, al mismo tiempo que la opción por un determinado modelo de formación humana.

El presente diseño ha de determinar los objetivos mínimos, pero ha de prever, de igual manera, la consecución de objetivos optativos y libres, para que el sujeto pueda materializar sus intereses personales y profundizar en aprendizajes específicos según sus deseos. Esto se consigue mediante información complementaria, sugerencias de actividades o indicando fuentes de información extra-sistémicas.

No obstante, en ambos tipos de diseño, la consecución de actitudes y comportamientos sociales requiere de la interacción presencial con un tutor y con otros participantes que se encuentren en similares condiciones. Circunstancia que resulta igualmente destacable en el momento de la iniciación de todo proceso autoinstructivo.

Por consiguiente, y para que los programas no queden obsoletos y se sitúen a la vanguardia, resulta imprescindible asociarlos a organizaciones o instituciones (privadas o públicas), interesadas en la investigación y preocupadas por el desarrollo del colectivo pequeño y mediano industrial en particular (a un bajo coste). Para no mantener distanciados los conocimientos y la realidad.

Como complemento, la evaluación se conforma como un elemento consustancial de la enseñanza a distancia, independientemente de la planificación elegida. En este sentido, en la planificación institucional debe velar por el correcto funcionamiento de todo el sistema, al tiempo que aporta innovaciones interesantes fruto de la investigación. Y en la planificación didáctica, ha de ejercitarse como control de los resultados logrados, al mismo tiempo que se convierte en factor motivador.

En cuanto a las técnicas valorativas, la más en consonancia, metodológicamente, es la autoevaluación, que se inscribe en el principio de la personalización, básico en esta tipología formativa.

Se evidencia, consiguientemente, la existencia de un conjunto de tácticas propias de la formación a distancia, que deben desarrollarse desde la iniciación de las acciones, a través de la motivación.

Posteriormente, han de vincularse a la correcta identificación de los medios en función de los objetivos señalados, los cuales determinan en igual medida el tipo de diseño a utilizar (institucional o didáctico). Para, finalmente, concretar la evaluación como la herramienta receptora de los fallos y potenciadora de las superaciones, corrigiendo las deficiencias y comprobando los aciertos.

5.- ARGUMENTOS FAVORABLES Y LIMITACIONES.

Los planteamientos establecidos en relación a la autoformación a distancia como estrategia metodológica alternativa a las clasificadas como más tradicionales, y tomando como referencia precisa las PYME, determinan la existencia de *argumentos favorables* que contemplan la viabilidad de su utilización. Estos argumentos hacen referencia, fundamentalmente, a las peculiaridades de los participantes implicados en el proceso formativo, a las estrategias pedagógicas que sustentan el mencionado proceso y a la estructura organizativa de este sistema de enseñanza. A continuación, se realiza un análisis pormenorizado de cada una de ellas.

a) Argumentos favorables relacionados con las características de los alumnos: en este sentido, cabe señalar concretamente dos principios personales que sustentan la adopción de una metodología autoformativa. Por un lado, las peculiaridades definitorias del receptor de la acción (aptitudes, actitudes, conocimientos, intereses, medio sociofamiliar y profesional, hábitos de aprendizaje, etc.), las cuales demandan flexibilidad metodológica y adaptación individualizada a la diversidad, dos elementos integrantes de este tipo de estrategia.

Y, por otro lado, el protagonismo y la motivación del sujeto implicado, concebidos como factores promotores del aprendizaje autónomo y estimuladores de la autorregulación y de la autoevaluación del conocimiento adquirido. Estos criterios son desarrollados de una manera especial a través de la formación a distancia y posibilitan la adecuación del saber a la práctica laboral.

b) Ventajas derivadas de las estrategias pedagógicas que soportan el proceso formativo: se vincula, en lo referente a este punto, la acción formativa a los problemas reales de la actividad laboral, implicando a la primera en la propia praxis empresarial mediante referencias continuas a la aplicabilidad directa de los conocimientos adquiridos. La autoformación, de esta manera, identifica las carencias, planifica el aprendizaje y contrasta su eficacia en la actuación profesional del sujeto.

En este marco de actuación, la autoformación, basada en materiales pedagógicos autoinstructivos, no permite la pasividad del aprendiz, porque éste, al implicarse en el proceso de aprendizaje se ve obligado a actuar (leer, escuchar, hacer, resolver, responder, completar, etc.). Estos materiales autoinstructivos resultan especialmente idóneos para proporcionar la formación teórico-reflexiva, que se constituye, en el momento actual, como una de las metas principales de la formación empresarial de carácter permanente, y que potencia la constatación en la

acción de los aprendizajes, interpretando los resultados obtenidos para dar sentido a la práctica.

c) Aspectos positivos procedentes de la estructura organizativa de la autoformación a distancia: que se refieren a los propios elementos configuradores de esta estrategia metodológica, los cuales propician la compatibilidad de la acción formativa con la actividad laboral, sin que resulte necesario abandonar el puesto de trabajo para llevarla a cabo. Se evitan, de este modo, los inconvenientes de los desplazamientos, las pérdidas de tiempo correspondientes o el abandono de la actividad y la consiguiente pérdida económica (especialmente en el caso de los empresarios/directivos y trabajadores de PYME).

Otro factor determinante consiste en el coste [51] que reporta una medida de estas características, es decir, en la inversión que resulta necesaria. En este contexto, el principio de la economía se constituye en un nuevo criterio que incide positivamente en la utilización de esta posibilidad didáctica. Fundamentalmente, si se reconoce que la autoformación proporciona un mismo tipo de formación a un grupo tan amplio como se quiera de personas, hace necesaria una inversión inicial en material que no se incrementa posteriormente (tanto si nos referimos a paquetes formativos standard, como si la formación es a medida), y está liberada de los gastos añadidos de infraestructura, de apoyo logístico (especialistas y profesionales de la formación) y de asistencia (desplazamientos, estancias, etc.). Además, no precisa espacio físico supletorio (se acopla a la actividad y lugar de trabajo del sujeto en formación) y se desarrolla individualmente. Aunque, no obstante, genera resultados grupales similares a las alternativas convencionales, si se estructura por sectores, en relación a un conjunto específico de pequeñas y medianas empresas con un mismo objetivo de formación.

Estos argumentos favorables en lo relativo a la autoformación no deben hacernos creer que su validez es extrapolable a cualquier situación o circunstancia. Esta estrategia plantea igualmente *limitaciones* que hacen referencia, tanto a los mismos principios formativos, como a las condiciones personales y técnico-profesionales de los destinatarios. Seguidamente, se enumeran los principales obstáculos descubiertos, concretados por ámbitos de desarrollo [52].

a) *Planificación formativa*: es imprescindible la estructuración de las acciones y su aplicación rigurosa, lo cual facilita un desarrollo positivo del proceso formativo e impide la aparición de errores no controlados que entorpezcan el mismo.

b) *Conocimientos poseídos por los técnicos de la formación*: resulta necesario contar con profesionales que se encuentren preparados técnicamente para la confección de materiales autoinstructivos de alta calidad; favoreciendo, para ello, la multidisciplinariedad y los equipos de trabajo, esencialmente, en aquellos casos en los que el conocimiento individual de la realidad laboral inmediata a la que se destina el programa, o el dominio de las técnicas pedagógicas propias de estos materiales, resulten escasos e insuficientes.

c) *Interés por parte del cliente*: se considera imprescindible la estimulación de la motivación del sujeto. En primer lugar, a nivel

inicial, para implicar al mismo en la acción. Y en segundo lugar, durante todo el proceso, para evitar su abandono y facilitar la culminación de la tarea.

d) *Apertura psicológica hacia el aprendizaje*: existe la necesidad de contar con hábitos de estudio y de trabajo individual.

e) *Retroalimentación formativa*: se constata cierta dificultad para establecer feed-back inmediatos, a menos que se disponga de medios técnicos de comunicación bidireccional (teléfono, entrevista, fax, correo electrónico, etc.).

f) *Adquisición de compromisos actitudinales*: resulta complejo el establecimiento de compromisos directamente derivados de la interacción grupal. Aunque, no se excluye la propuesta de actividades conjuntas con otros participantes, las cuales, para obtener mayor efectividad, requieren la presencia de un formador-tutor.

g) *Desarrollo de habilidades sociales*: la metodología autoformativa no se descubre como una solución realmente útil en relación a la consecución de hábitos sociales o al desarrollo de habilidades prácticas; especialmente, si se utiliza sin otros apoyos formativos complementarios (seminarios, reuniones presenciales periódicas, etc.).

h) *Incidencia económica*: el principio de la economía previamente analizado, no debe considerarse absoluto, ya que depende de los materiales empleados y de otras variables, como el número total de beneficiarios del programa, el tipo de acción, los soportes con los que se cuenta, etc. Por consiguiente, es necesario realizar estudios económicos independientes en función de las características de cada caso.

Estas aportaciones dan un sentido más realista a la utilización de la presente estrategia formativa, sin considerarla la panacea universal en cuanto a su aplicación práctica. De igual manera, es necesario reconocer que los argumentos favorables son más contundentes que las limitaciones descubiertas; incidiendo las primeras en aspectos de desarrollo metodológico intrínseco, así como en cuestiones organizativas y económicas; en contraposición con las segundas, que hacen referencia a criterios individuales y de carácter técnico, más fácilmente salvables si la construcción de los materiales autoinstructivos y su adaptación a la realidad empresarial concreta, se llevan a cabo de manera adecuada y ajustada al ámbito de desarrollo preciso y al público específico al que va dirigida.

Por lo tanto, la rigurosidad en los planteamientos, la viabilidad de los recursos, el control del proceso y su implicación laboral, se configuran en los factores más representativos de cara a la aplicación efectiva de la metodología autoformativa, particularmente, en relación a las pequeñas y medianas empresas.

6.- UTILIZACION DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LAS PYME.

Identificadas las peculiaridades de esta estrategia formativa, sus principios reguladores, las modalidades de aplicación más significativas, las tácticas para su desarrollo, sus ventajas y desventajas; se precisa la constatación de estos elementos desde la óptica de las

PYME como colectivo receptor de la formación promovida a través de esta alternativa metodológica.

Para las pequeñas y medianas empresas españolas y comunitarias en su conjunto, la autoformación es concebida como un tipo de aprendizaje abierto y a distancia, cuya flexibilidad hace significativamente más accesible esta modalidad formativa para los aprendices potenciales, que los cursos desarrollados a través de mecanismos tradicionales, y llevados a cabo en instituciones formativas específicas [53].

Esta mayor accesibilidad es el resultado de una conjunción de factores como: la adaptabilidad de los contenidos de los programas, la diversificación de lugares en los que pueden llevarse a cabo, el modo de adquirirlos, el medio y el tiempo para su distribución, el soporte disponible o las formas de valoración que ofrecen.

Al mismo tiempo, la utilización de esta estrategia metodológica por parte de las mencionadas organizaciones se concentra, generalmente, en los campos del entrenamiento en gestión (contable y financiera), las tecnologías de la información y las técnicas de control o de marketing-ventas. Así como, en alternativas para satisfacer las necesidades de conocimientos más amplios y especializados, inscritos en la dinámica del negocio [54].

En este sentido, el coste de oportunidad de una aproximación multidisciplinar dirigida a la resolución de problemas, resulta preferible para las PYME a las distinciones "académicas" entre áreas concretas como finanzas, marketing y producción [55]. Se promueve como consecuencia, la ejecución de programas autoformativos a nivel local, más fácilmente accesibles y conocidos, que atraigan a las pequeñas y medianas empresas mediante el empleo de soportes económicos y tecnologías "medias" (material impreso, ordenadores personales, instrumentos técnicos de fácil manejo, etc.) [56].

A partir de la concreción efectuada de la situación actual en la que se encuentran las organizaciones de menor tamaño en relación a las nuevas metodologías autoformativas, y con respecto a las *ventajas* que reportan las mismas, evidenciadas por las PYME, cabe señalar seguidamente las tendencias descubiertas [57]:

* Flexibilidad, en relación especialmente a las posibilidades que proporcionan para dar respuesta formativa a las necesidades individuales dentro de una compañía.
* Consecución de un aprendizaje independiente y autónomo.
* Posibilidad de cualificar a un grupo de empleados sin tener que desplazarlos a un lugar fuera del centro de trabajo y de su actividad laboral.
* Contribución al desarrollo profesional de los participantes, permitiendo al mismo tiempo, conservar la actividad y el empleo a tiempo completo.
* Solvencia en el coste y en el tiempo.
* Facilidad para acceder rápidamente al "estado de la cuestión" en relación a las tecnologías utilizadas.
* Aprendizaje al ritmo de cada sujeto y sobre el terreno.

* Aprovechamiento por parte de la empresa, de los conocimientos y cualificaciones crecientes, sin tener que sacrificar a los miembros claves de su personal.

* Utilización de los materiales autoformativos como complemento a otros poseídos o desarrollados por la propia organización.

* Rentabilidad de los materiales de autoformación a distancia, lo que implica que los alumnos pueden acceder al mejor saber-hacer disponible. En este contexto, las prácticas pueden reflejar experiencias a escala europea o a escala internacional.

* Estructuración del material en unidades o módulos inscritos en objetivos de aprendizaje específicos.

* Eliminación de las barreras de acceso a la formación tradicional para las PYME.

No obstante, este positivo panorama se encuentra mediatizado igualmente por un conjunto de *desventajas o déficits*, reconocidos por las propias empresas, y que se concretan en los siguientes términos:

- Dificultades en acceder al conocimiento de los diferentes programas y medios de autoformación a distancia.
- Desconocimiento o inexistencia de canales de comunicación accesibles para las PYME, tanto a nivel local, como nacional o comunitario.
- Inadecuación de los materiales existentes a las necesidades, características y conocimientos de las PYME.
- Escasez de contacto con tutores o interacción con participantes de similares características.
- Incapacidad de los proveedores para atender a las necesidades individuales de las compañías de menor tamaño.
- Dificultad para programar las acciones de formación anticipadamente.
- Limitación en el reconocimiento formal de los aprendizajes adquiridos a través de la autoformación a distancia.

A partir de la descripción circunstancial establecida, se configura el panorama autoformativo en relación a las PYME europeas. Se descubren, sin embargo, ciertos problemas para la efectiva puesta en funcionamiento de las diferentes modalidades de formación inscritas en esta metodología. Problemas que complementan los déficits precedentes y que están relacionados fundamentalmente con los proveedores, los materiales y los propios usuarios, según se precisa a continuación (Wright, 1991: 19):

* *Problemas con los proveedores*: están vinculados específicamente con la escasa adecuación de sus productos para descubrir la necesidades particulares de las PYME; se encuentran poco dispuestos a dar respuesta a sectores económicos y necesidades de formación precisas; son incapaces de proporcionar una retroalimentación adecuada; suministran materiales que no se adaptan a los requerimientos particulares de las PYME; son lentos en sus respuestas; el coste de los materiales que facilitan es excesivamente caro o únicamente utilizable a través de

instrumentos de difícil acceso; emplean técnicas publicitarias escasamente claras y de poca repercusión con referencia a su oferta.

* *Problemas con los materiales*: los medios autoformativos dependen excesivamente de tecnologías escasas, caras o de difícil manejo y los materiales son inapropiados para el nivel de los cursos en numerosas ocasiones.

* *Problemas relativos a los usuarios*: éstos encuentran dificultades para expresar correctamente sus necesidades; no poseen una estructura estratégica de aproximación a la formación; realizan pocos esfuerzos para descubrir lo que está disponible; se encuentran desmotivados para usar nuevas herramientas multi-media debido a su "tecnofobia"; perciben a la formación como potencialmente amenazadora e incluso humillante y tienen miedo de que su participación en grupos formativos les haga perder sus "secretos de mercado".

Estas dificultades generan evidentemente unas necesidades emergentes en relación a la correcta utilización de la metodología autoformativa a distancia, que fomente una adecuación de la oferta del mercado a las demandas precisas, pequeño y mediano industriales. Ante esta situación, la Comunidad Europea ha establecido un conjunto de medidas a favor del desarrollo de la autoinstrucción, que se diversifican en los siguientes ámbitos [58]:

a) Coordinación de las acciones promovidas por los diferentes Estados miembros para mantener un criterio común de desarrollo y calidad y una garantía de complementariedad en la naturaleza de las medidas, emprendidas tanto en el sector público como en el privado.

b) Establecimiento de intercambios entre instituciones formativas y empresas, para construir una red que incluya a los proveedores y a los consumidores, por la cual puedan circular diversos materiales autoformativos y en la que sea posible crear un orden para las PYME.

Por otra parte, la estructura formativa comunitaria propone desarrollar la mencionada alternativa de capacitación en los campos de acción que seguidamente se concretan [59]:

1. El reforzamiento de las estructuras de formación que se encuentran en desventaja y de las regiones periféricas, a través de la utilización de la autoinstrucción a distancia.
2. El desarrollo de esta estrategia metodológica mediante cursos y sistemas multimedia que se encuentran diseminados por Europa. Potenciando la mejora de su calidad y las posibilidades de acceso para las PYME.
3. El fortalecimiento de las redes europeas llamadas a la colaboración fabricante-cliente, respecto a los productos autoformativos elaborados y a la promoción de su conocimiento y comercialización en la Comunidad.
4. El estímulo de la cooperación entre los establecimientos proveedores tradicionalmente de educación y los de formación

a distancia, para dar una mejor y más equilibrada respuesta a la nueva demanda formativa.

5. La promoción de la calidad y la protección del consumidor y de los autores de los materiales, en la estructura de libre circulación de productos de formación a distancia.

Estas ideas ya se encuentran incorporadas a diferentes programas de formación europeos (Erasmus, Lingua, Comett, Tempus, Eurotecnet, Force, Delta, etc.). A partir de los cuales, la actual Unión Europea pretende controlar esta tipología formativa, mediante acciones comunitarias globales que proporcionen no sólo instrucción concreta, sino igualmente cooperación interempresarial y apoyos económicos y financieros, a través del incremento de la participación y de la rentabilidad agregada para las PYME [60]. Son acciones que se configuran, además, como una transformación pedagógica y empresarial global, apoyada en las características de las pequeñas y medianas empresas como población meta y en los planteamientos formativos de carácter no formal, como posibilidad educativa adaptable a la misma y útil también económicamente.

Son argumentaciones que únicamente es posible llevarlas a la práctica mediante el establecimiento de objetivos claros y formulados en términos de competencias. De esta manera, se pueden integrar más fácilmente los procesos formativos en la vida laboral de las PYME. Y generar, al mismo tiempo, una mayor coherencia entre los cursos desarrollados desde una alternativa metodológica presencial y los promovidos por la formación a distancia, favoreciendo su transferencia futura. Para, finalmente, familiarizar a las PYME en el uso de las nuevas tecnologías, básicamente, a través de determinados programas comunitarios (Comett, Delta, Eurotecnet, Sprint, Esprit, Force o Brite/Euram, entre otros), y potenciar así la utilización de los mismos como soportes informáticos o audiovisuales de la autoformación a distancia.

7.- PARADIGMAS EUROPEOS EN FUNCIONAMIENTO.

La concreción realizada hasta el momento abarca la delimitación del concepto de la autoformación y de la formación a distancia, íntimamente ligados; la precisión de sus principios reguladores; la especificación de las modalidades de aplicación (los medios y canales más utilizados); las tácticas para su desarrollo; los argumentos favorables y contrarios a la presente estrategia metodológica, y la utilización de la misma realmente por parte de las PYME. Queda, por lo tanto, únicamente especificar algún ejemplo paradigmático que ofrezca una idea más exacta de la utilidad verdadera de la autoformación para las pequeñas y medianas empresas.

En este sentido, a continuación se va a hacer referencia especialmente a un ejemplo comunitario y a siete circunscritos en diferentes Estados miembros (por orden alfabético): España, Francia (dos), Italia (dos), Reino Unido y la antigua República Federal Alemana. Cada uno de los cuales es seleccionado por representar la utilización de un medio y un canal autoformativo distinto o por referirse a un ámbito o período de formación en especial. No obstante, este estudio de casos

no pretende ser exhaustivo, sino simplemente conformar un boceto del panorama europeo actual de la autoformación a distancia en relación a las PYME.

7.1.- FORESPACE: Un centro prototipo de autoformación en la Comunidad.

Con referencia a la *Comunidad* como entidad global, cabe destacar la experiencia que se inicia el 11 de agosto de 1989 en Bruselas, con la inauguración de FORESPACE, un centro de autoformación prototipo del FOREM, la nueva Oficina Comunitaria y Regional de la Formación Profesional y del Empleo [61].

Se define como prototipo porque ofrece cien plazas de formación fundamentadas en la utilización, únicamente, de metodologías autoformativas. Los productos de esta estrategia se apoyan en las técnicas audiovisuales y en la enseñanza asistida por ordenador, asociada en ocasiones al vídeodisco.

Las plazas de formación se reparten conjuntamente y se destinan a los usuarios -preferentemente trabajadores y empresarios-/directivos de pequeñas y medianas empresas, las cuales representan el 99,9% de la actividad productiva europea [62]-, con la intención de que puedan tener acceso al mismo tiempo a cursos diferentes, vinculados con materias tan diversas como los idiomas, la administración y gestión empresarial, la ofimática y la informática. Se trata en todos los casos de materias "terciarias" (inscritas concretamente en el área de servicios, donde las pequeñas y medianas empresas son más abundantes).

La tecnificación de los cursos (electrónica, control numérico, robótica, etc.) no se descarta de la finalidad general del conjunto de cursos programados. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta que los cien clientes pueden trabajar a ritmos diferentes, siguiendo horarios distintos, con posibilidades y objetivos diversos. Y se concibe la posibilidad de que FORESPACE llegue a reunir, en algunos momentos, cien cursillistas que se integren en programas diversificados y totalmente individualizados en su concepción y en el seguimiento de los resultados.

Desde esta perspectiva, la importancia de los medios de que dispone y de los presupuestos representados supone un nuevo paso hacia la cobertura de las necesidades de formación de los trabajadores y las empresas comunitarias.

Este es el primero de un conjunto de centros de autoformación cuyos objetivos, aparte de la participación en el esfuerzo general de perfeccionamiento profesional de los trabajadores, va más allá y propone aprender de otra manera más asequible a grupos de empleados con características peculiares, como las PYME.

La totalidad de programas didácticos constituye la "didacteca". Actualmente, los usuarios de FORESPACE tienen a su alcance equipos reducidos de formadores que, en el futuro, irán acompañados permanentemente y a distancia por numerosos grupos de expertos, autores de las diferentes realizaciones audiovisuales e informáticas que constituyen esta didacteca.

FORESPACE debe estructurarse, por lo tanto, como punto de encuentro de formadores procedentes de los horizontes educativos y formativos más diversos y de organismos públicos de formación, pero también de las empresas productivas -implicando fundamentalmente a las pequeñas y medianas- y de aquellas especializadas en este tipo de programas. Se promueve, de esta manera, el paso de la teoría a la aplicación práctica de la vida profesional cotidiana, dando como resultado la eliminación de la frontera entre el lugar de formación y el centro de trabajo y proporcionando apoyo a todo el que quiera establecer su plan de formación en función de las necesidades personales.

Desde que se inauguró este centro de autoformación en agosto de 1989, unas 2000 personas han utilizado sus servicios durante aproximadamente 150.000 horas de formación, y 1316 lo han hecho a partir de enero de 1990. El 20% de estas últimas eran solicitantes de empleo y el resto, empleados y ejecutivos de empresa. Estos datos significan, que el prototipo parece responder a las necesidades de una importante demanda.

Por su parte, la didacteca (o conjunto de programas propuestos a los alumnos) comprende unos sesenta y cinco títulos que tratan materias informáticas, de aprendizaje de idiomas, de gestión empresarial (incluida contabilidad general y analítica) y otras materias diversas, como un curso sobre el uso del teléfono en la empresa, otro sobre la animación de un equipo de trabajo u otro sobre sistemas bancarios.

Desde enero hasta septiembre de 1990, 1316 alumnos han dedicado 58.000 horas de formación, es decir, una media de 44 horas de formación por unidad. Media que, sin embargo, no refleja realmente la realidad, porque algunos se limitaron a un sólo curso de 20-30 horas y otros (principalmente los de idiomas) sobrepasaron las 100-150 horas.

La informática es el área más solicitada (67,6%), seguida de los idiomas (22,2%), la gestión empresarial (9,7%) y varios cursos no determinados (0,5%). El centro está abierto de nueve de la mañana a nueve de la noche, de lunes a sábado. El 12,8% del tiempo global de utilización corresponde al sábado. Y las horas de mayor afluencia son de seis de la tarde a nueve de la noche (25,4%), las mañanas (26,8%, con mayoría de solicitantes de empleo), las dos horas del mediodía (12,7%) y, finalmente, la primera hora de la tarde (22,3%) (Debaty, 1990: 36).

Por consiguiente, los resultados consignados evidencian la paulatina aceptación de la autoformación como estrategia metodológica admitida por los trabajadores (esencialmente de PYME,) como alternativa de cualificación. De igual manera, si tenemos en cuenta las posibilidades de comunicación que reportan los medios técnicos empleados, consideradas altamente satisfactorias y evolucionando hacia la interactividad, se puede estimar que los FORESPACES que se creen en un futuro representarán un doble papel: el de centros de difusión de programas didácticos audiovisuales e informáticos y el de gerentes de la formación, concebida como respuesta a las necesidades formativas de la población laboral.

7.2.- España: Centro "AKAD-FOMENTO" de formación continua a distancia.

En segundo lugar, si mantenemos el orden alfabético establecido inicialmente, la siguiente experiencia se refiere a *España*. Surge en Barcelona en 1992 a través de la firma de un convenio de colaboración entre AKAD-AKADEMIKERGESELL-SCHAFS (organismo de formación alemán) y Fomento del trabajo (iniciativa catalana de carácter privado) [63].

Este acuerdo lleva a la creación del "Centro experimental de formación continua a distancia", reconocido por el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya y concebido como una importante iniciativa para las PYME, que representan el 99,9% del empresariado español (Sarramona y Ferrán, 1988: 6). Su objetivo consiste en atender las necesidades de nuevas cualificaciones y de formación continua de las pequeñas y medianas empresas, a través del utilización del "Sistema AKAD" (que combina la metodología autoformativa, con el método del caso, y las técnicas de toma de decisiones y de aprender a aprender).

Sistema que proporciona una gran flexibilidad en la oferta de cursos establecida, compaginando ésta con la actividad empresarial, libre de ataduras espacio-temporales; y adaptando, además, la velocidad de la enseñanza a las necesidades o disponibilidades del mismo.

Resulta de gran utilidad para las pequeñas y medianas empresas, al ofertar una posibilidad de adquisición de nuevas tecnologías y aprendizajes para incrementar y optimizar la competitividad. Asimismo, aproxima la formación al profesional, superando de esta manera las dificultades de éste para acceder a la misma y actualizar sus conocimientos.

Como consecuencia, empresarios, profesionales y docentes pretenden integrar la formación continua en la gestión y estrategia empresarial para mejorar la calidad, adaptarse al cambio y mejorar continuamente.

Este centro se implanta en Barcelona en colaboración con la Cámara de Comercio Alemana y la patronal catalana, y destina su formación a los empresarios y cuadros directivos, especialmente pertenecientes a PYME. Adecuándose a los requerimientos del Tratado de Maastricht sobre formación a distancia, según reza el apartado 2 del artículo 126 referido a la "Educación, Formación Profesional y Juventud" (Capítulo III).

La actividad pedagógica de estos centros se inicia con el "Curso de Formación Básica en gestión Empresarial", de un año de duración (1993/94) y dedicado a una formación genérica básica, principalmente destinada a cuadros, directivos y empresarios autónomos de PYME, como punto de partida para la Formación continua [64]. Pretende abrir el acceso a los instrumentos de la economía de mercado y permitir la aplicación inmediata de lo aprendido en la práctica diaria.

Los objetivos generales del curso son los siguientes:

* Conocimientos básicos de la economía de mercado.
* Funcionamiento de una empresa.
* Métodos modernos de contabilidad financiera y general.
* Optimización del método general de trabajo del participante.

* Dominio de los principios del marketing.
* Comprensión de los aspectos jurídicos y fiscales de la empresa.
* Comprensión de los principios de una administración consciente de su entorno.

La totalidad del curso está concebido a través de una metodología a distancia, combinada con seminarios presenciales intensivos (dos durante el curso, coincidentes con finales de semestre). En ellos, mediante clases directas y grupos de trabajo, se profundiza y retoma lo aprendido sobre la base de ejemplos prácticos (utilizando para ello el Método del Caso). La autoevaluación ejercida por el participante es puesta en común con un profesor especializado concebido como tutor del proceso.

La dedicación es igualmente voluntaria, así como el tiempo y lugar para su ejecución. No obstante, se sugiere un término medio de 10 horas de trabajo a la semana para poder cumplimentar el curso en un año. El curso consta de fascículos de estudio distribuidos en cuatro paquetes de recepción trimestral [65].

Esta formación tiene prevista una ampliación posterior a cursos específicos adecuados a la función a desarrollar en el puesto de trabajo, concebidos como puente de acceso a niveles de superior cualificación. Estructura que permite la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Los cursos versan sobre: Organización, Recursos Humanos, Producción, Marketing, Métodos de Trabajo, Teoría Económica e Informática de Gestión.

Todas estas aportaciones evidencian, por un lado, una preocupación consciente por el mundo económico de la pequeña y mediana empresa, fundamentalmente, de cara a su integración activa en el Mercado Unico. Y, por otro, la concreción de un medio (el texto impreso) y un canal (el correo), destinados a desarrollar una actividad formativa inscrita en la estrategia metodológica de la autoformación -complementados, no obstante, con medios tecnológicos de utilización presencial-. Concebida ésta como una alternativa útil para el colectivo meta determinado, en sus diferentes modalidades y vías de ejecución.

7.3.- Francia: El teléfono y la televisión por cable como recursos autoformativos.

Para la concreción de la actividad autoformativa de las pequeñas y medianas empresas francesas -que representan el 83,87% del empleo [66]-, nos vamos a servir de dos experiencias concretas (una dirigida a empresarios y otra a trabajadores), en las cuales el teléfono y la televisión por cable se constituyen en dos recursos de formación útiles para la consecución de las metas de cualificación de estas organizaciones.

En primer lugar, cabe señalar la *Formación sobre Mecanismos de Gestión Financiera para las PYME* (Weygand, 1987: 41-43). El organismo piloto patrocinador de la experiencia es la Cámara de Comercio e Industria de Lyon, la cual ha elaborado un paquete de información relativa a

temas de economía de empresa (gestión financiera anticipativa), que se desarrollan mediante los siguientes soportes autoformativos: un vídeo de una hora de duración y una documentación completa y complementaria, así como unos ejercicios denominados "tests del aprendiz", para comprobar el nivel de comprensión y sus progresos.

Estos materiales han sido confeccionados para adaptarse a las necesidades (demandas) y a los propósitos (metas) de las PYME, prioritariamente, de aquellas empresas con menos de cincuenta trabajadores (75 en 1987). Y su utilización se conforma a través de una metodología a distancia.

Su concepción está asociada al responsable del proyecto (la Cámara de Comercio e Industria de Lyon), especialista en formación y conocedor de la población receptora; así como a los expertos seleccionados en relación a la materia de enseñanza (un total de tres). La producción de los soportes ha sido subcontratada en el exterior, es decir, el organismo responsable únicamente desarrolla el proceso y los medios son externos, adaptados, sin embargo, a las características de las PYME participantes.

Con respecto a la explotación del paquete autoformativo, la difusión se destina a un público concreto de pequeñas y medianas empresas regionales, a partir de un dispositivo que evoluciona en dos fases:

1. El responsable de la PYME utiliza el vídeo y envía sus dossiers de ejercicios a su tutor correspondiente, quien efectúa una corrección telefónica. Las llamadas son realizadas por el tutor en los plazos horarios convenidos. Esta estrategia, satisfactoria para las empresas, sin embargo, se revela relativamente pesada en su gestión.
2. La difusión y utilización de los vídeos se funda en las mismas condiciones. Pero, el seguimiento tiene lugar durante dos días de reuniones celebradas a iniciativa de los expertos contables o tutores de las PYME. Estos encuentros intra-empresas reunen de 3 a 5 personas relacionadas con el producto, normalmente el empresario, su contable y algunos asociados o empleados de gran confianza.

Esta experiencia se caracteriza fundamentalmente por los siguientes rasgos distintivos:

* Consiste en una operación autoformativa destinada a un colectivo meta, difícilmente financiable desde un sector estrictamente privado.
* Se presenta la necesidad de mostrar el producto (demostración) antes de la adquisición del mismo por parte de las PYME, lo cual significa un incremento en el coste.
* La utilización del seguimiento telefónico permite dar respuesta a cuestiones que no pueden ser contestadas a través del texto ni mediante una entrevista personal.

* Los dirigentes de PYME aprecian particularmente la naturaleza práctica del producto y la ausencia de condiciones previas para seguir el programa.
* La financiación se realiza por medio de la cuota de formación, con lo que se concibe como una inversión más que como un gasto.

La valoración general de esta actividad por parte de los participantes es positiva; destacándose la flexibilidad como su nota más característica.

Con relación al segundo caso en estudio, éste se refiere a la *Utilización de la Televisión por Cable en un Curso de Iniciación a la Electrónica para Personal de Mantenimiento* [67] (Weygand, 1987: 68-76). El organismo encargado de llevar a cabo esta experiencia es fundamentalmente la Asociación para la Formación Profesional de Adultos (AFPA), en colaboración con la Delegación de Formación Profesional y con la Misión Interministerial de Televisión por Cable.

Como punto de arranque para la consecución de esta actividad, se evalúan los déficits de las PYME inscritas en este sector. La evaluación efectuada descubre que las necesidades en el ámbito de las pequeñas y medianas empresas dedicadas a la electrónica de consumo, están relacionadas esencialmente con dos elementos:

* Desmitificar la dificultad de las averías eléctricas, mostrando cómo un componente complejo en realidad está compuesto por un número simple y realmente identificable de funciones.
* Enseñar al personal a diagnosticar los fallos de los componentes electrónicos y a reemplazarlos correctamente.

Para dar respuesta a estas carencias, AFPA desarrolla un módulo de entrenamiento de una duración de 375 horas en un centro de formación. En este módulo, el tiempo dedicado al trabajo práctico varía entre un tercio y la mitad del total de las etapas formativas respectivas, el resto está dirigido a la obtención de los conocimientos teóricos de base.

El programa no estriba, por lo tanto, en un curso de electrónica, sino en una actividad que pretende proporcionar a los electricistas las capacidades necesarias para la efectiva ejecución de su actividad.

Los trabajos prácticos se efectúan a través de maquetas, que se constituyen en soportes de montaje realizados por AFPA, los cuales se concretan en probadores, cadenas de montaje y tableros de conexiones, en unión con otros elementos típicos de la profesión (osciloscopio, multicontador, soldador, generador y estabilizador de corriente).

Esta estructura y las características de las PYME involucradas en la misma, plantean la posibilidad de transformar la actividad formativa en el centro de formación, en un curso que pueda llevarse a cabo en el lugar de trabajo; lo que se considera interesante por las siguientes razones:

* Consiste en una actividad larga destinada a un público mayoritariamente compuesto por asalariados de PYME y del

artesanado, con dificultades para ausentarse de sus lugares de trabajo.

* La demanda potencial puede causar una ostensible lista de espera para llevarla a cabo.

* La parte práctica de la actividad requiere herramientas y operaciones técnicas bastante familiares para un electricista y la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos en un contexto habitual de trabajo resulta más factible y deseable.

Al mismo tiempo, la formación en el puesto de trabajo ofrece las siguientes ventajas económicas:

- Para la institución de formación: evitar la presentación repetitiva de los conocimientos y hacer innecesaria una infraestructura de talleres y de aulas de formación.
- Para el sujeto en formación: evitar las ausencias del lugar de trabajo, promover la efectividad de las actividades prácticas dirigidas a fines productivos y evitar los gastos en desplazamientos y estancia.

Ideas que se conforman como el fundamento del programa multimedia basado en la televisión por cable (que en ausencia de la infraestructura adecuada, se puede sustituir por un formato de vídeo). Concebido como una alternativa a la metodología tradicional de cualificación.

El paquete pedagógico se compone de 50 secuencias de vídeo de 20 minutos cada una; material escrito (eventualmente en forma de manual); maquetas para el trabajo práctico de utilización similar a las de los cursos convencionales; seis u ocho sesiones grupales de medio día y un continuo servicio telefónico en días fijos o, como alternativa, un servicio de correo electrónico (sistema Minitel). Y se lleva a cabo una prueba de su eficacia en la ciudad de Marsella (en cuatro empresas y en centros de formación profesional de adultos).

Las imágenes de vídeo son diseñadas para ilustrar y explicar los conceptos principales en los que se basa el curso y motivar y guiar los trabajos prácticos de los aprendices. Se articulan en secuencias simuladas en las cuales dos técnicos trabajan juntos, discutiendo y describiendo las operaciones que realizan. Las explicaciones se apoyan en esquemas comentados. Su estructura es en bloques que incluyen varios temas consecutivos, éstos hacen referencia a aspectos particulares de una materia concreta. Al finalizar cada bloque se establece una sesión grupal promovida por un formador-tutor. En ella se comprueban los aprendizajes de cada participante, para, en el momento en que todos ellos estén listos, pasar al siguiente bloque de contenidos. Estas sesiones mantienen, de esa manera, la motivación inicial de los sujetos.

La finalidad del material escrito aportado consiste en breves resúmenes de las imágenes ofrecidas, para facilitar el aprendizaje de los conceptos claves. Cada transmisión debe ser seguida tan pronto como sea posible por aproximadamente dos horas de trabajo práctico, utilizando

para ello las maquetas. En algunos momentos, no obstante, los participantes deben aplicar los conocimientos aprendidos en el lugar de trabajo.

Los servicios telefónicos y el correo electrónico tienen igualmente propósitos motivadores. A ellos se suma una función de evaluación de la efectividad formativa. Estos podrán ser eventualmente eliminados, cuando el producto esté suficientemente consolidado. O pueden ser reemplazados, tal vez, por transmisiones en directo dedicadas a aspectos particulares en los que los aprendices pueden participar por teléfono.

La creación de un dispositivo de enseñanza a distancia de estas características exige un trabajo preparatorio de considerable peso. En efecto, el componente audiovisual del producto debe fundamentarse en sólidos principios pedagógicos. Esto significa que los especialistas en formación, responsables de la misma, no sólo deben describir detalladamente los escenarios globales, sino que han de desarrollar paso a paso cada una de sus secuencias.

La financiación es pública para el proyecto experimental, no obstante, dada la fuente original del mismo (vinculada a las autoridades gubernamentales) y el canal de ejecución (televisión por cable), los costes que pueda suponer su distribución definitiva no se consideran excesivamente elevados y han de permitir el acceso de las PYME del sector eléctrico a este programa, destinado al desarrollo de conceptos electrónicos.

Finalmente, la evaluación preliminar del proyecto se lleva a cabo al finalizar el programa -mayo de 1988-. Se realiza por dos grupos de formadores, uno que sigue el curso a distancia y otro que se centra en el programa convencional. Los resultados de la misma se utilizan como punto de partida para la evaluación final de 1989. Efectuada la cual, se comercializa por todo el tejido eléctrico de PYME de Marsella y, finalmente, por todo el sector electrónico francés.

Se observa, por lo tanto, como dos de los canales analizados previamente (el teléfono y la televisión por cable), permiten, en conjunción, promover diferentes medidas autoformativas en sectores de actividad diferentes (gestión financiera y electricidad). Así como, identificar unas carencias productivas y comerciales concretas y desarrollar mecanismos alternativos de solución; incidiendo cada uno de ellos en la combinación de recursos de formación a distancia destinados a la consecución de objetivos precisos de interés pequeño y mediano industrial.

7.4.- Italia: Prototipos de autoformación en gestión y lenguas extranjeras.

Las acciones más significativas realizadas en el ámbito de las PYME italianas -que representan el 57,6% del empleo- [68], son promovidas por el Ministerio de Trabajo. Su objetivo consiste en desarrollar una serie de cursos y prototipos de formación a distancia y validar su calidad para ser aplicados a nivel nacional posteriormente (Bucciarelli, 1988: 68-78.

La actuación experimental tiene lugar durante 1987 y gracias al apoyo de siete instituciones formativas, encargadas de llevar a cabo los cursos e inscritas en un sistema de formación regional.

La población meta de estos cursos se distribuye en un grupo de 50 personas para cada prototipo. La zona geográfica de cada curso se elige para facilitar contactos informales entre los sujetos en formación, reuniones grupales organizadas por tutores y otros tipos de prácticas de apoyo. Para seleccionar a la muestra se cuenta con la ayuda de la Associazione degli Industriali (COFINDUSTRIA), que representa fundamentalmente a las grandes empresas clientes, y de las asociaciones provinciales de industria.

Se planifican dos tipos de cursos: uno destinado al aprendizaje de lenguas extranjeras y otro a la introducción de habilidades técnicas para la gestión empresarial. Con respecto a este último, el medio utilizado como soporte fundamental es la informática y sus materias básicas son: contabilidad general e industrial, auditoría de gestión, finanzas, gerencia de personal, clientes y demandas de gestión, regulaciones comunitarias y conocimientos y usos del software administrativo y de gestión.

Existe un conjunto de metas comunes que se configuran, no obstante, como indicadores globales que pueden ser ampliados con libertad por cada institución implicada. Por lo tanto, como objetivos básicos en relación a la gestión empresarial, se encuentran fundamentalmente los siguientes: alfabetización informática y técnica y conocimientos básicos de técnicas contables. Y en lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras (concretamente el inglés): destrezas para mantener correspondencia en otro idioma, aprendizaje de un vocabulario efectivo y habilidad para sostener conversaciones cortas sobre materias concretas.

Se lleva a cabo a través de siete compañías de formación, como ya se ha señalado, especializadas en metodología autoformativa dentro de los campos señalados. Cada una tiene un área de influencia: ACCADEMIA (Latium), CNITE (Latium /Tuscany), DIDAEL (Lombardy), DIDANOVA (Campania), DIOIKEMA (Emilia), METROTEC (Piedmont) y PRAGMA (Veneto). Todas ellas bajo la coordinación externa y el asesoramiento técnico de CENSIS.

Los diferentes programas desarrollados (siete en total, uno por cada organización y zona concreta), son evaluados internamente por cada agencia y externamente por CENSIS. Con referencia específicamente a la valoración externa, los criterios validados se concretan seguidamente:

* A nivel general: la transferencia de los prototipos a otras zonas del país como respuesta a demandas diferentes, en línea con la política ejecutiva del Ministerio de Trabajo.
* A nivel particular: la constatación de la calidad del material autoinstructivo y del sistema tutorial en el contexto de la autoformación; la coherencia entre la planificación inicial, los instrumentos utilizados y los

objetivos conseguidos; y la adecuación del método a cada proyecto/curso.

De los diferentes cursos señalados, a continuación se pretende analizar únicamente dos (uno relativo a la gestión empresarial y otro al aprendizaje de idiomas), considerados ambos como representativos del conjunto de los siete mencionados y como una mera aproximación a las actividades desarrolladas en Italia a tal efecto.

En primer lugar, se escoge a la agencia *DIDAEL*, compañía especializada en enseñanza asistida por ordenador, cuyo proyecto está destinado al aprendizaje del inglés. Sus contenidos se estructuran en tres módulos consecutivos que, sin embargo, pueden ser utilizados simultáneamente según el nivel diferenciado de los participantes. Estos contenidos son: inglés básico, inglés intermedio e inglés para negocios y banca.

Se produce, en este contexto, una autoevaluación llevada a cabo por el propio sujeto en su casa o lugar de trabajo, que incide en los contenidos de aprendizaje y en el proceso en general.

El número de usuarios es de 50, aunque por razones de coste, solamente 35 sujetos se incluyen dentro del presupuesto inicial. El área de ejecución es Lombardía. Y con referencia a los medios de autoformación utilizados, cabe señalar los siguientes:

- Un sistema interactivo de correspondencia que incluye tests, documentación, audiocassettes, vídeos y un programa informático de entrenamiento.
- Un sistema tutorial, vía modem informático o correspondencia.
- El estudio en casa o en el lugar de trabajo.

El coste total se distribuye entre un 65% que proviene del proyecto (a gestionar por la institución responsable) y un 35% por parte de la Administración.

Y la duración del curso es de seis meses para los tres niveles, con 240/250 horas totales efectivas. A las cuales se añaden las 48 pertenecientes a los seminarios presenciales y las 59 empleadas por cada tutor durante los seis meses.

A través de todos estos datos, se evidencia una estructuración y planificación completa que se basa en una autoformación multimedia, dirigida a un público concreto de PYME y referida a un elemento de gran trascendencia comunitaria: el aprendizaje de idiomas como fundamento de la libre circulación de personas y mercancías.

En segundo lugar, se encuentra el prototipo relativo a la gestión empresarial, desarrollado por *DIDANOVA*, organización especializada en formación contable de empresas. Los contenidos de este proyecto están centrados en conceptos de administración y contabilidad y son los siguientes: utilización de ordenadores personales, técnicas comerciales y contables, procesos automáticos de contabilidad y empleo del OPT como un apoyo en la toma de decisiones empresariales y financieras.

El número de participantes es de 50 dirigentes por término medio, compuestos por nuevos graduados y personas con destrezas contables

básicas. Y Nápoles se configura como el área donde tiene efectividad práctica este proyecto.

Existe una autoevaluación a distancia centrada en cuatro objetivos: nivel de atención otorgado al curso, juicio formativo, aprendizaje y nuevas actitudes y correlación entre objetivos y resultados.

Las modalidades de autoformación utilizadas son esencialmente las que se mencionan a continuación:

* Un sistema interactivo, que reúne los siguientes soportes: instrucción asistida por ordenador (CAI), estudio de casos, ejercicios, test y simulaciones,
* Un sistema tutorial y reuniones planificadas para comprobar los progresos individuales, que incluyen: un período de autoinstrucción, otro de asistencia y una etapa de comparación de resultados.
* El estudio en casa o en el lugar de trabajo.

El coste global se distribuye en un 65%, aproximadamente, que proviene de la agencia como diseñadora del proyecto, y en un 35% cuya fuente es la Administración.

La duración aproximada es de 200 horas, que discurren a lo largo de 5 a 6 meses, dos horas por día. Existen además, 4 seminarios de 12 horas cada uno, 156 horas para el dominio informático y 32 horas de estudio de un manual.

Elementos, que nos proporcionan el conocimiento de una nueva experiencia europea, caracterizada esencialmente por la utilización interactiva de diversos medios autoformativos en la misma. Combinación multimedia que representa un desarrollo más global de la estrategia autoformativa y un aprovechamiento mayor por parte del público implicado. Incidiendo en la interrelación de los recursos con los individuos, tanto a nivel grupal (mediante la acción tutorial) como a nivel individual (en el estudio personal).

Ambas experiencias representan, por consiguiente, la aplicabilidad de la autoformación a dos realidades formativas complementarias: el conocimiento de idiomas y la gestión empresarial. Y la utilización, con tal motivo, de recursos tecnológicos complementarios (textos impresos y materiales de audio, vídeo e informáticos), en beneficio de las metas de cualificación preestablecidas.

7.5.- Reino Unido: El "Aprendizaje Abierto" materializado en recursos de utilización pequeño y mediano industrial.

El sector de las PYME constituye una parte importante de la economía británica, al representar el 96% del tejido empresarial. No obstante, estas organizaciones se constituyen en pequeñas unidades económicas independientes y cerradas a las transformaciones externas, principalmente si provienen de entidades formativas, ya sean públicas o privadas. Esta situación ha llevado al Reino Unido a la determinación de una política de cualificación caracterizada por la aproximación de la

formación a estas empresas; destacando para ello, los siguientes elementos destinados a la motivación de las mismas [69]:

* Programas centrados en los problemas.
* Estructura modular.
* Integración de los módulos en un bloque de conocimientos, donde cada uno tiene su lugar perfectamente establecido.
* Organización de los módulos incluyendo en cada uno los materiales de trabajo, la actividad grupal necesaria y una orientación individual dentro de esa estructura.
* Flexibilidad de la oferta respecto al lugar y horario de realización de los cursos.
* Garantía de la calidad del contenido.
* Garantía de la calidad de la oferta por parte de los sistemas de entrega de los materiales.
* Actualización de los contenidos.

Los análisis efectuados demuestran que la oferta de enseñanza a distancia y de formación abierta, se constituyen en una respuesta efectiva a estos requerimientos. Por lo tanto, de los múltiples programas que se han llevado a cabo dentro de esta línea, a continuación vamos a profundizar concretamente en uno, caracterizado por incidir de manera especial en los soportes materiales definitorios de esta estrategia metodológica.

Nos referimos al *Programa Piloto para la Utilización de "Open Tech" (material de instrucción abierta) para el desarrollo de las pequeñas empresas* (Dey, 1987: 76-78). Cuya entidad promotora es la Unidad de Aprendizaje Abierto de la "Manpower Services Commission", y el organismo responsable de su gestión, la Consultora "Kingsfisher Management" (Rossendale, Lancashire).

Su motivación inicial se constituye a partir de la constatación de las necesidades formativas, en materia económica y productiva, de los dirigentes de PYME; siendo necesaria para responder a esta situación, una actuación de capacitación motivadora que se desarrolle a partir de la utilización de nuevos recursos de cualificación como los "Open Tech".

Esta posibilidad de cualificación está estructurada en unidades de aprendizaje que pueden desarrollarse en treinta minutos y finalizarse, en la mayor parte de los casos, en una hora. El número de unidades es de 180, repartidas en 10 bloques, cada uno de los cuales contiene un manual diagnóstico que demanda una inversión de 10 horas de estudio. Existen cuatro bloques sobre la comercialización, dos sobre la contabilidad, dos sobre personal y otros dos dedicados de manera global, a temas de legislación, locales, microtecnología y equipamiento.

Los objetivos del programa consisten en seleccionar un grupo de propietarios/directores, cuyas perspectivas de éxito a largo plazo resultan razonables. Se parte para ello, de una visita a cada empresa para evaluar sus problemas y su potencial de crecimiento, explicando a los participantes cómo pueden ellos mismos planificar y construir una empresa que se desarrolle y se dirija al éxito.

Los contenidos y métodos que se derivan de esta concepción parten de la presentación formal de los participantes; de la oferta del material "Open Tech", que los sujetos podrán seleccionar y estudiar según sus preferencias; de la organización de las discusiones en grupo sobre las materias básicas incluidas en el programa y respecto a la observación práctica de la propia actividad empresarial, y de la organización de reuniones informativas destinadas a la actualización de los conocimientos.

Los soportes de base utilizados son documentos escritos, cuadernos de trabajo y cassettes de audio. Materiales que pueden estar apoyados en vídeos en un período de desarrollo posterior.

Esta actividad se pone en marcha en 1987. Y las personas en formación inscritas en esta primera fase se concretan en doce, de las cuales, entre seis y ocho participan asiduamente y solamente nueve la concluyen.

La formación impartida a través de este programa es de nivel cinco, adaptada particularmente al público afectado (electricistas, diseñadores, etc.). Este nivel formativo, según la Comunidad Europea, conduce a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (contratada o independiente) e implica un conjunto de conocimientos científicos propios de la profesión correspondiente.

Cuatro son los formadores inscritos en el proceso, considerados como tutores de la actividad y evaluadores de la misma, a cada uno de los cuales le corresponden tres alumnos.

La financiación es pública. Y se establece, a tal efecto, la posibilidad de colaboraciones nacionales inscritas en una dinámica de cooperación interinstitucional; así como la alternativa de promoción de contactos internacionales, fundamentalmente a nivel europeo, contando para ello con el apoyo económico proveniente de los presupuestos comunitarios destinados a acciones de estas características (Fondo Social Europeo, Programas Comunitarios, etc.).

Finalmente, se realiza una evaluación formal del proyecto al finalizar el mismo, que se completa con dos entrevistas informales, una a la culminación del mismo y otra doce meses más tarde. Con ello, se pretende controlar tanto el proceso interno como el producto final; incidiendo en la visión personal de los participantes como elementos de interés fundamental para el desarrollo paulatino y la adecuación consciente de los contenidos a los objetivos de la actividad y a las expectativas de los sujetos.

Los datos que se obtienen evidencian un éxito moderado que, no obstante, incide en la consecución de la acción dentro del área empresarial de Lancashire, ampliando posteriormente la zona de influencia y los medios técnicos a utilizar.

Este análisis nos aporta nuevos criterios para considerar a la autoformación a distancia y, particularmente, a sus soportes materiales y técnicos, algunos de los instrumentos más adecuados para la implicación formativa de las PYME. Empresas que, dado su tamaño (pequeño o mediano) y sus características particulares (flexibilidad, adaptabili-

dad, comunicación directa, etc.), se consolidan como factores potenciales de crecimiento económico.

Sin embargo, su actitud y escasez de motivación y tiempo para desarrollar aciones formativas, hacen imprescindible la localización de estrategias metodológicas alternativas, entre las cuales, la autoformación se erige en uno de los planteamientos con mayores posibilidades de aproximación formación-PYME.

7.6.- República Federal Alemana: La metodología autoformativa concebida como herramienta de formación continua.

Las posibilidades descubiertas a la autoformación en su modalidad a distancia y en relación a las PYME, son incrementadas a través de las experiencias llevadas a cabo por la antigua República Federal Alemana. Estas experiencias consideran a la presente estrategia metodológica como un instrumento útil para la formación continua interna de las pequeñas y medianas empresas, no únicamente como una respuesta puntual a déficits constatados en momentos de desarrollo concretos. Ideas que resultan particularmente relevantes en el contexto industrial alemán, donde aproximadamente el 97% de las organizaciones productivas poseen menos de 500 trabajadores [70].

Existe una cierta diversidad de estudios al respecto, de entre los cuales, pretendemos analizar uno por considerarlo suficientemente relevante en relación al empleo de la autoformación como mecanismo de respuesta a las necesidades continuas de cualificación en las PYME (Kammerer et al, 1988: 93-101).

El caso en cuestión hace referencia a un curso particular denominado *Führung und Organisation* (gestión y organización), utilizado por las empresas como una alternativa de formación continua interna (acción que se hace extensiva a las PYME aunque no está destinada concretamente a las mismas), realizada en cooperación con un Instituto de Formación a Distancia y servicios específicos de cualificación en gestión. La organización promotora es la "Akademie für Fernstudium" o Academia de Aprendizaje a Distancia, privada y situada en Bad Harzburg.

Su objetivo fundamental es la formación de dirigentes, familiarizándoles de esta manera con los principios de gestión y colaboración y con varias técnicas de dirección y métodos para delegar responsabilidades.

Esta actividad, con una estructura presencial en un principio, se transforma ante las crecientes demandas de la industria y genera un concepto combinado de aprendizaje directo y a distancia, para acomodarse a los intereses de las compañías, preocupadas por formar a un gran número de empleados sin que ello reporte una inadecuada relación coste-efectividad o una inversión cuantiosa de tiempo de trabajo. Se establece, por lo tanto, una metodología combinada que se basa en la instrucción a distancia, en unión con seminarios prácticos y grupos de trabajo intraempresariales.

Las ventajas de este sistema son múltiples y hacen referencia a distintos niveles, como se puede comprobar a continuación:

* Su capacidad formativa permite implicar en el proceso simultáneamente a un ilimitado número de trabajadores.
* La estructura del curso, sus materiales de consulta y estudio y la puesta en marcha en el propio lugar de trabajo, repercute favorablemente en la actividad empresarial.
* La individualización del aprendizaje no aisla al participante, al existir, por una parte, una supervisión continua a cargo de la plantilla de formadores de la Institución de aprendizaje y, por otra, ante el constante intercambio de ideas con otros empleados de la compañía.
* Al mismo tiempo, además del éxito del aprendizaje individual, las reuniones en los grupos de discusión y en los seminarios sirven para revelar problemas internos sobre liderazgo o estructura organizativa y encontrar soluciones a tal efecto.

El curso es aplicable a todas las ramas de la industria, del mercado y del comercio, al sector servicios y a la administración. Mas, para no caer en la generalidad, ciertas partes de los materiales autoinstructivos se diversifican en función de la actividad económica concreta.

La mayor parte de los participantes en la implementación del mismo son empresas con una plantilla situada entre 200 y 500 trabajadores, las cuales conciertan un contrato con el Instituto de Aprendizaje a Distancia para la formación de sus empleados: dirigentes y trabajadores de diferentes niveles, que deben actuar y tomar decisiones por propia iniciativa.

Alrededor de 300 a 400 sujetos pertenecientes a 20 empresas han sido formados en 1987 bajo estas condiciones. No obstante, el curso globalmente considerado y basado en la utilización de la enseñanza a distancia desde 1961, ha formado durante este período (1961-1987) a más de 120.000 trabajadores inscritos en aproximadamente 500 compañías.

La formación se lleva a cabo por mediación de una conjunción de conocimientos teóricos y prácticos en el campo de la gestión y la organización. Aunque el contenido no está específicamente diseñado para pequeñas y medianas empresas, los temas que se incluyen tratan aspectos de similar relevancia para empresas de diferentes tamaños.

Se produce, en consecuencia, un énfasis mayor en el desarrollo de materiales de enseñanza destinados a las siguientes áreas de conocimiento:

* Despertar la motivación del personal.
* Fomentar la creatividad de la plantilla.
* Promover la delegación de responsabilidades en la toma de decisiones.
* Potenciar la eficiencia e iniciativa de los trabajadores.
* Asegurar la efectiva comunicación en la empresa.
* Controlar y evaluar las posibilidades en la práctica.
* Conocer las instituciones y requerimientos de la organización empresarial.

* Enseñar distintas técnicas de entrevista y discusión en función de los propósitos.

Areas que pueden ser ampliadas o suplidas por otras relativas a legislación laboral, industrial y social, o materias específicas referidas a diferentes ámbitos de la administración de empresas o de la gestión económica y de personal.

Los materiales utilizados preferentemente son documentos escritos, además de los seminarios, los cuales se apoyan en tecnologías educativas suplementarias. Sin embargo, los medios audiovisuales, los cassettes, vídeos y ordenadores, no son utilizados en la ejecución del presente curso.

Con relación al desarrollo del mismo, éste combina fases de autoestudio con otras de instrucción directa en un programa que consta de diferentes etapas preestablecidas. El aprendizaje a distancia, los seminarios y la formación intraempresarial, se configuran como los elementos principales del curso desde un punto de vista organizativo, el cual tiene una duración de 12 a 14 meses.

Respecto a los seminarios, tienen lugar tres a lo largo del mencionado curso:

1) Uno introductorio (de un día), cuya misión consiste en proporcionar los conocimientos iniciales sobre los principios de gestión, diferenciados por niveles profesionales, así como los principios metodológicos del aprendizaje a distancia que va a llevarse a cabo.

2) Uno intermedio (de un día y medio a dos días y medio), en el que se incide en las dificultades encontradas en el material utilizado y en las prácticas en técnicas de gestión.

3) Uno final (de dos días y medio), donde se da respuesta a las últimas dudas relativas al material empleado y se comprueba el conocimiento y entendimiento conseguido por los participantes mediante ejercicios de aplicación práctica.

La parte de *formación a distancia* comprende 12 unidades por correspondencia, que son enviadas a los sujetos en formación, mensualmente, a intervalos acordes con el plan de trabajo y con el horario adoptado por cada compañía. Todas las unidades concluyen con la cumplimentación por escrito de un determinado número de cuestiones que pueden ser reenviadas al Instituto de Aprendizaje a Distancia para su corrección.

Y la parte correspondiente a la *formación intraempresarial*, se desarrolla a través de grupos de trabajo formados internamente y compuestos por 12 participantes por cada uno. Estos grupos se reunen quincenalmente para recapitular y consolidar los conocimientos adquiridos y especificar lo que ha sido aprendido a partir de su aplicación en la realidad laboral. Cada grupo esta liderado por un sujeto que es seleccionado de entre los propuestos y recibe una formación especial por parte del Instituto encargado del funcionamiento de la actividad.

Asimismo, todos los participantes obtienen un certificado al completar el curso, que no se consigue a través de un examen, sino cuando

han sido cumplimentados y reenviados al Instituto responsable para su corrección todos los materiales escritos, y se ha asistido a los seminarios correspondientes. Certificado que es reconocido por la industria alemana.

En lo referente a la evaluación de la experiencia, ésta se establece respecto al producto final conquistado a partir de la combinación entre enseñanza directa y a distancia, así como a la confrontación de los requerimientos del curso con las necesidades de formación de los participantes. En este sentido, los resultados conseguidos se consideran positivos en relación a ambos objetivos valorativos, lo que queda avalado por los 25 años de experiencia en este ámbito. Admitiéndose, igualmente, su factible extrapolación a zonas e incluso países distintos, con las modificaciones técnicas, legales o de otro tipo que se consideren necesarias.

Por otro lado, el personal empleado para la implementación del curso (formadores y tutores), se compone de consultores independientes especializados en metodología autoformativa a distancia aplicada a la empresa y a la industria. Los criterios de selección son, además, de la posesión de la capacidad y cualificación profesional y técnica requerida, haber completado el cursos de aprendizaje a distancia ellos mismos. En concreto, 15 tutores son elegidos, siendo cada uno de los cuales responsable de 50 sujetos.

Y la financiación es totalmente privada, que se regenera conforme se renuevan los contratos entre la institución de formación y las empresas.

Paradigma que nos indica cómo la autoformación se está convirtiendo, en combinación con otras metodologías formativas, en un instrumento enormemente útil para el desarrollo concreto de las pequeñas y medianas empresas, y cómo además su utilización está abriendo paso a una nueva necesidad de cualificación continua en lugar de una mera respuesta puntual a problemas específicos y puntuales. No obstante, esta experiencia adolece de la inexistencia de apoyo económico de carácter público, de gran ayuda para organizaciones más pequeñas con déficits formativos y grandes problemas de financiación para acciones de estas características, y de la implicación de medios tecnológicos más motivadores y de gran utilidad en el caso concreto de las PYME.

8.- APORTACIONES FINALES.

El análisis pormenorizado que se ha realizado en relación a la estrategia de la autoformación a distancia, tiene sentido si partimos de la base de su creciente utilidad para las PYME. Idea que nace de las propias características de la metodología estudiada y de las empresas receptoras.

Con referencia al método, se reconocen sus ventajas para el aprendizaje autónomo, la localización del mismo en el centro de trabajo, la flexibilidad en la adquisición de los conocimientos y la economía de la mayor parte de los medios estudiados (los programas por correspondencia, el teléfono, la televisión y la radio o el software

informático de fácil manejo). Factores todos ellos que motivan una actitud más positiva hacia la formación, concebida como adquisición personal más que como imposición externa.

En lo relativo a las organizaciones, cabe destacar su desvinculación del mundo formativo ante la inexistencia de respuestas concretas a problemas precisos; el descubrimiento, en la mayor parte de los casos, de una cultura empresarial escasamente abierta a la innovación; la falta de tiempo por parte del personal para invertir en acciones formativas, debido a la actividad laboral y los costes que reportan los desplazamientos y la asistencia a cursos externos a la empresa.

Por lo tanto, resulta muy interesante incidir en adecuar la autoformación a las PYME para que salgan de su mutismo económico. Afirmación que ya está tomando forma práctica en diferentes Estados miembros de la Unión Europea, como se ha podido comprobar individualmente en los ejemplos señalados [71] y como es posible verificar de manera global en los diferentes programas comunitarios que se están llevando a cabo a través de esta metodología de formación (Comett, Delta, Eurotecnet, Force, Tempus, etc.).

Se vislumbra, sin embargo, un panorama desigual en la utilización de esta modalidad autónoma de la enseñanza a distancia, tanto en relación a los países como respecto a los medios. Comprobándose, en este sentido, el triunfo de la correspondencia como canal formativo, en el que se incluyen materiales escritos y soportes de audio y vídeo (cassettes y cintas), sobre sistemas multimedia, más sofisticados y, por lo tanto, más costosos para las PYME.

Por otra parte, se constata la creciente utilización de la televisión como vehículo del aprendizaje dirigido específicamente a las PYME (como lo demuestra la experiencia británica "Winning") o tangencialmente adaptado a las mismas (como por ejemplo los cursos de idiomas televisivos). Así como, el teléfono y los programas informáticos estandarizados, se configuran como dos soportes altamente desarrollados.

Aunque, resulta menor el uso de instrumentos tecnológicos más complejos. En primer lugar, por el gasto que conllevan y, en segundo lugar, por la inexistencia de infraestructura adecuada en las organizaciones de menor tamaño, en numerosas ocasiones, ante el desconocimiento de su funcionamiento por parte de las mismas.

Desde esta perspectiva, la disponibilidad de los medios es otro elemento que debe tomarse en consideración, porque limita las posibilidades de la autoformación o las incrementa. Actualmente, determinados soportes como el teléfono, el vídeo, la radio, la televisión o un ordenador personal, son herramientas poseídas por la gran mayoría de las pequeñas y medianas empresas o por alguno de sus integrantes. Estos elementos se constituyen en las vías a través de las cuales, la oferta de formación debe canalizarse, teniendo en cuenta igualmente las necesidades de los destinatarios, los objetivos que se pretenden conseguir y las alternativas existentes.

Ante estas afirmaciones, la actividad autoformativa se apoya normalmente en más de un medio, así como en la acción tutorial, a distan-

cia (telefónica o por correo) y presencial (breves reuniones periódicas). Esta interconexión, unida a sesiones esporádicas de contacto entre iguales, proporciona una mayor eficacia a la estrategia y propicia relaciones entre las empresas; fomentándose, de esta manera, la actual política europea de cooperación internacional.

En definitiva, la autoformación a distancia, como ya se ha evidenciado ampliamente en páginas anteriores, se consolida como una de las estrategias formativas más útiles para el desarrollo de la formación en las PYME, y la más adaptativa a las necesidades de estas empresas.

No obstante, existen otras estrategias concebidas también como oportunidades de formación para las pequeñas y medianas empresas. Estrategias que seguidamente van a ser definidas y determinadas sus características. Algunas de las cuales se canalizan a través de soportes de enseñanza a distancia ya analizados, haciéndose referencia a los mismos. Y se incide, concretamente, en las peculiaridades de cada una y en las ventajas que propician a las PYME; manteniendo la misma estructura diseñada para la primera, aunque adaptada a las posibilidades y estructura de cada una de las siguientes.

NOTAS.

1. Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa (p.147). Madrid: Narcea.

2. Burge, E.J. and Frewin, C.C. (1989). **Self-Directed Learning in Distance Education**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp. 291-293). Oxford: Pergamon Press.

3. Segrelles, F. (1994 a). **La Autoformación en la Empresa (I)**. AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (septiembre), 64-71. Artículo fundamentado en la siguiente obra: Carré, Ph. et Pearn, M. (1992). L'Autoformation dans l'Entreprise. Paris: Entente.

4. Jarvis, P. (1990). An International Dictionary of Adult and Continuing Education (p.307). London: Routledge.

5. Estas afirmaciones se encuentran recogidas en: Prévost, H. (1995). **L'Autoformation, une Affaire d'Entreprise.** Entreprises-Formation, 81 (janvier-février), 21-24. Autor que ha participado en el Primer Coloquio Europeo sobre el tema de la "Autoformación en la Empresa", celebrado en Nantes (Francia) durante los días 17 y 18 de noviembre de 1994 y organizado por el *Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF)*.

6. Incluida en: Moore, M.G. (1972). **Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning**. ICCE, A Collection of Conference Papers, II. Warrenton (Virginia). "Ninth International Conference on Correspondence Education". Reformulada posteriormente en similares términos y por el mismo autor: Moore, M.G. (1990). **Management of Distance Learning**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. (pp.168-171). Suplementary Volume Two. Oxford: Pergamon Press.

7. Guerra, D. (1987). **Formación a Medida. PYME y Formación a Distancia**. CEDEFOP Documento, 3, 35-36. Monográfico "Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional".

8. Sarramona López, J. (1991 a). Fundamentos de Educación (pp.199-200). Barcelona: Ceac.

9. Burge, E.J. and Frewin, C.C. (1985). **Self-Directed Learning in Distance Learning**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4515-4516). Vol 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

10. Sarramona López, J. (1991 b). **La Comunicació en l'Ensenyement a Distància**. Educar, 18, 67. Monografía: "Educació i Comunicació".

11. Sarramona López, J. (1993 a). **El Rendimiento en la Enseñanza a Distancia**. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 135.

12. Rodríguez López, J.L. y Medrano Basanta, G. (1993). La Formación en las Organizaciones (pp.58-61). Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense).

13. Trilla Bernet, J. (1985). La Educación Fuera de la Escuela. Enseñanza a Distancia, por Correspondencia, por Ordenador, por Radio, Vídeo y Otros Medios no Formales (pp.84-85). Barcelona: Planeta. Colección Nueva Paideia.

14. Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1991). **Trabajo y Empresa**. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp.42-45). Sevilla: Preu-Spínola.

15. Gros Salvat, B. (1993). **Las Nuevas Tecnologías de la Información**. En: Trilla Bernet, J. La Educación Fuera de la Escuela. Ambitos no Formales y Educación Social (p.162). Barcelona: Ariel.

16. Sáenz González, J. (1991). **El Instituto Nacional de Empleo y la Formación Continua en las Empresas**. Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 145.

17. Keegan, D. (1990). Foundations of Distance Education (pp.23-25) (second edition). London: Routledge.

18. Sancha, I. (1992). **La Formación Abierta: Una Nueva Vía hacia el Desarrollo Profesional**. Capital Humano, 47 (julio), 25.

19. Castillejo Brull, J.L.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1988). **Pedagogía Laboral**. Revista Española de Pedagogía, 46 (181), 430-431.

20. Son ejemplos de metacognición saber que una estrategia de estudio es mejor que otra cuando se trata de recordar palabras, o saber bajo que condiciones es menos fácil distraerse (metamemoria y meta-atención). Pascual Llobell, J. (1991). **Metacognición**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.349). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

21. En palabras de: Tough, A.M. (1985). **Self-Directed Learning: Concepts and Practice**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4511-4512). Vol 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

22. Sarramona López, J. (1986). **Sistemas no Presenciales y Tecnología Educativa**. En: Castillejo Brull, J.L. et al. Tecnología y Educación (pp.113-123). Barcelona: Ceac.

23. Estas ideas y la clasificación efectuada previamente en relación al proceso de autoformación a distancia, se apoyan en las argumentaciones efectuadas al respecto por: Griffin, V.R. (1985). **Self-Directed Learning: Theories**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (p.4516). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

24. Lepper, M.R. (1985). **Microcomputers in Education**. American Psychologist, 40 (1), 1-18.

25. Ahmed, M. y Coombs, H. (1975). La Lucha Contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación no Formal (segunda edición, la primera es de 1974) (pp.208-209). Madrid: Tecnos.

26. Orivel, F. (1994). **Distance Education: Economic Evaluation**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.1571-1572). Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.

27. García Aretio, L. (1993 b). **Un Modelo de Evaluación de Instituciones de Enseñanza a Distancia**. En: López-Barajas Zayas, E. y Montoya Sáenz J.M. (Ed.). I Seminario sobre Metodología Pedagógica (pp.129-132). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

28. La menor inmediatez en el diálogo profesor-alumno evidenciada por los sistemas no presenciales, no significa que ésta no se produzca, sino que se da con distinta intensidad, en función de los diferentes sistemas utilizados como vehículos del aprendizaje. Un sistema muy distante es, por ejemplo, la enseñanza por televisión, mientras que

la formación a través del ordenador lo sería menos. Sarramona López, J. (1980 a). **Implicaciones de la Concepción Tecnológica en la Educación Actual**. Revista de Educación, 263 (enero-abril), 118-120. Monográfico "Nueva Tecnología Educativa".

29. Kaye, A. R. (1985). **Distance Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.1432-1438). Vol 3 (D-E). Oxford: Pergamon Press.

30. Combinación, que debe constituirse a través de la integración efectiva de los diferentes medios utilizados, en función de los objetivos establecidos, de los participantes y de los intermediarios (tutores, formadores y animadores). Kaye, A.R. (1989). **Distance Learning System**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.286-291). Oxford: Pergamon Press.

31. Sarramona López, J.; Martínez Martín, M.; Trilla Bernet, J. y Puig, J.M. (1988). **Medios de Comunicación de Masas y Educación**. En: Sarramona López, J. (Ed.). Comunicación y Educación (pp.145-146). Barcelona: Ceac.

32. Herramienta, que se ha especializado más en la formación inicial, tanto de carácter alfabetizador como de nivel superior o universitario, desde un punto de vista más formalizado.

33. Ideas que se descubren en el recorrido teórico-programático efectuado al respecto por: Sarramona López, J. (1975 b). Tecnología de la Enseñanza a Distancia (pp.170-180). Barcelona: Ceac.

34. Carruthers, A. (1992). **Talking though on Training**. Employment Gazette, 100 (10, octobre), 475-477.

35. La emisión se efectuó en 1992, los días 27 de septiembre (Winning with Leadership); 4 de octubre (Winning with Customer); 11 de octubre (Winning with the Workforce); 18 de octubre (Winning in the Market); 25 de octubre (Winning with Quality) y 1 de noviembre (Winning with Europe). Con gran éxito de audiencia.

36. Un vídeolector (de disco o de cassette) se une a un microordenador digital -mediante un interface especial-, de manera que el material almacenado en el vídeodisco o vídeocassette puede ser empleado en el contexto de un programa de aprendizaje asistido por ordenador, de acuerdo con las características de dicho programa y las respuestas que va aportando el sujeto. La información grabada en el vídeodisco está disponible según un sistema de acceso directo y se visualiza de forma inmediata en el monitor del vídeo, bajo el control del usuario.

37. Mínguez, A. (1991 b). **Los Sistemas Multimedia en Formación Ocupacional**. Capital Humano, 32 (marzo), 24-28.

38. El uso del vídeodisco comenzó a extenderse en los EE.UU. y en Europa a partir de 1987. En EE.UU., se calcula que un 80% de las empresas con más de cincuenta trabajadores (medianas y grandes) utilizan esta herramienta para acciones de formación (Trilla, 1993: 179). Y su empleo en Europa, parece aplicarse principalmente a ventas y marketing. Bartolomé, A.R. (1990). Vídeo Interactivo. El Audiovisual y la Informática al Encuentro (pp.27-29). Barcelona: Laertes.

39. Pavón, A. (1991). **Nuevas Tecnologías de Formación en la Empresa**. Capital Humano, 34 (mayo), 13-14.

40. A los aparatos telefónicos se les incorpora un circuito cerrado de televisión (cámara o monitor), de modo que cada usuario puede ver a su interlocutor en una pequeña pantalla, al mismo tiempo que le escucha. Exige la utilización de cuatro canales o hilos: dos para la transmisión de sonidos y dos para imágenes (Sorribes, 1991: 539).

41. En España, FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones) ha realizado una intensa labor de investigaciones y experiencias sobre la utilización educativa del teléfono. El programa TELECAN, para la enseñanza de idiomas (francés, inglés y alemán) en las Islas Canarias, patrocinado por esta Fundación en unión con otras instituciones (la Universidad de La Laguna, la Inspección Técnica de Educación y los medios de comunicación de masas), representa sin lugar a dudas la experiencia más notoria llevada a cabo en nuestro país en cuanto a la intervención del medio telefónico. La originalidad del programa radica en el empleo coordinado de la prensa, la radio y el teléfono. Gallego, D.J. (1980). **El Medio Telefónico y la Educación**. Revista de Educación, 263 (enero-abril), 172.

42. Robinson, B. (1898). **Telephones in Education**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.293-298). Oxford: Pergamon Press.

43. Marsick, V.J. (1991). **Aprendizaje en el Centro de Trabajo: El Caso de la Reflexividad y de la Reflexividad Crítica**. Revista de Educación, 294 (enero-abril), 147.

44. Berger, R. (1992). **Nuevas Perspectivas para la Formación**. Horizonte Empresarial, 2025 (abril), 8-11.

45. Sibille, P. (1993). **Rôle et Limites des Nouveaux Outils Pédagogiques**. Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 32-36. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

46. **La Tercera Generación de Formación Abierta**. (1989). Boletín FUNDESCO, 94 (junio), 7-9.

47. En este contexto cabe señalar dos nuevas posibilidades para la autoformación, consolidadas como medios tecnológicos precisos. Por un lado, el *"hipertexto"*, programa que permite organizar la información de manera relacional y se concibe como una creación y recuperación no lineal de la información. La estructuración de un sistema de estas características puede representarse en forma de una red, donde los distintos nudos corresponden a toda parte informativa susceptible de ser asociada, y los enlaces, a las asociaciones específicas entre las diferentes partes de la información. Además de los sistemas hipertexto en los que el usuario puede navegar a través de enlaces ya creados, existen otros en los cuales éste puede establecer sus propias relaciones, añadir datos, modificar o suprimir informaciones, etc. Estos programas se conocen como "sistemas hipertextuales dinámicos", frente a los primeros que son sistemas estáticos. Otro concepto frecuentemente utilizado y asociado al término hipertexto es el de *"hipermedia"*. La diferencia entre ambos radica únicamente en los medios empleados; es decir, el primero se fundamenta en el ordenador como herramienta y la información predominantemente usada es de tipo textual, y el segundo, se caracteriza por presentar la información de manera textual, pero pudiendo combinarla con sonido, imágenes, animación, etc. (Trilla, 1993: 174-178).

48. La preeminencia de uno u otro medio da lugar, históricamente, a la primera, segunda y tercera generación del aprendizaje a distancia, que hacen referencia a tres modelos de la educación a distancia. A este respecto, la primera generación se identifica con la utilización de materiales escritos o gráficos impresos y se caracteriza porque su feed-back es lento, normalmente por correo, y burocratizado. La segunda generación es denominada también enseñanza multimedia a distancia, se desarrolla desde los años sesenta e incorpora los soportes de audio (cassettes y radio) y los de vídeo (televisión y videocassette), a los que se unen los primeros pasos informáticos; el feed-back es similar al sistema precedente pero incluye el asesoramiento telefónico y contactos tutoriales directos de manera esporádica. Y la tercera generación se conforma como aquella en la cual la comunicación y el aprendizaje como proceso social, se constituyen en los protagonistas pedagógicos. Nipper, S. (1989). **Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing**. In: Mason, R. and Kaye, A. (Ed.). Mindweave. Communication Computers and Distance Education (pp.63-73). Oxford:

Pergamon Press. Y: Bates, A.W. (1994). **Educational Technology in Distance Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.1574-1576). Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.

49. Si adoptamos como criterios diferenciados, por una parte, el del desarrollo versus adaptación (cultura empresarial cerrada) y, por otra, el de la concepción de la formación como gasto versus inversión, se pueden reconocer cuatro paradigmas formativos. Cada uno de los cuales incluye una concepción distinta acerca de la finalidad de la formación, que se determina en el sentido siguiente: I. incremento de la competencia humana y de la eficacia empresarial; II. equilibrio social y rentabilidad empresarial; III. ajuste hombre-puesto de trabajo; IV. incremento del potencial humano (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988: 426-428).

50. Wagner, R.W. (1989). **The Role of Film, Television, and Video**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.183-189). Oxford: Pergamon Press.

51. El término coste al que nos referimos, se encuentra diversificado en cinco categorías: coste técnico, relacionado con una actividad identificable que implica la utilización de un tipo específico de tecnología; coste de concepción, aquel en que se incurre durante las operaciones de desarrollo del mensaje educativo; coste de producción, el que concierne a las actuaciones necesarias para la incorporación del mensaje al medio tecnológico; coste de distribución, el cual se asocia a la transmisión del mensaje educativo y a su puesta a disposición de los usuarios; coste de utilización, integrado por la suma de los costes en que se incurre durante las acciones realizadas para situar el mensaje a disposición de los alumnos concretos. Todo ello, en relación al medio tecnológico empleado y a su uso por parte del alumno en el proceso educativo. Alegre Gómez, S. (1980). **Los Indicadores de los Costes en la Evaluación de los Proyectos y Programas de educación a Distancia**. Revista de Educación, 263 (enero-abril), 59-61. Monográfico: "Nueva Tecnología Educativa".

52. Se parte, en relación a este punto, de las afirmaciones procedentes de: Sarramona López, J. (1988 b). **Langage, Contenu et Medias**. Actualité de la Formation Permanente, 92 (janvier-février), 41-47. Dossier - "La Formation à Distance".

53. Wright, P.W.G. (1991). Open and Distance Learning in Higher Continuing Education and Training with Particular Reference to S.M.E.s (p.12). Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

54. Sarramona López, J. and Ferrán, J. (1988). Distance Training for Management in Small and Medium-Sized Enterprises and Craft Undertakings in Spain (p.45). Berlín: CEDEFOP Document.

55. Boon, M.J. (1991). Distance Education and Qualifications: Small and Medium-Sized Enterprises (p.16). Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

56. **Use of Open and Distance Learning in SMEs**. (1992). Education and Training, 34 (3). III. Dossier.

57. **La Formation à Distance et les Technologies**. (1992). Bulletin Comett, 13 (mars), 15.

58. Según se refleja en el Memorándum establecido por la Comisión titulado: Open Distance Learning in the European Community, y presentado a los Ministros de Educación y al Consejo por la Sra. Papandreou, el 25 de noviembre de 1991 (COM (91) 388). Posteriormente publicado bajo el título: **Open Distance Learning**. (1991). Education and Training. Task Force Human Ressources, Education, Training and Youth, 3 (décembre), X-XII.

59. Y a través de las siguientes organizaciones comunitarias: EADTU (Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia); EUROPACE (grupo de compañías y universidades de alta tecnología dedicadas a desarrollar formación continua basada en la comunicación por satélite); EUROSTEP (asociación de usuarios de comunicación por satélite en programas de educación y formación); SATURN (Asociación Europea de Universidades y Empresas -especialmente PYME-, preocupadas por la Enseñanza Abierta y a Distancia).

60. En esta línea se desarrollan las conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, elaboradas el 27 de noviembre de 1992, en relación al "Aprendizaje Abierto y a Distancia" y sus múltiples posibilidades en el ámbito formativo, especialmente relacionado con el crecimiento de las pequeñas y medianas empresas. **Apprentissage Ouvert et à Distance**. (1993). Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 366 (mars), 281-282.

61. Debaty, P. (1990). **La Formación Continua en Centros Abiertos: ¿Un Ejemplo Transferible a Todas las Culturas?**. CEDEFOP - Formación profesional, 2, 33-36.

62. Según se desprende de: IKEI/ENSR. (1993). Observatorio Europeo para las PYMES. Resumen. Primer Informe Anual (p.5). Bruselas: Instituto Vasco de estudios e Investigación / European Network for SME Research.

63. **Formación Continua a Distancia.** (1992). Horizonte Empresarial, 2032 (diciembre), 18-21.

64. **Centro "AKAD-Fomento" de Formación Continua a Distancia.** (1993). Horizonte Empresarial, 2035 (marzo), 16-17.

65. Los cuadernos de estudio están basados en el material de enseñanza desarrollado y empleado con éxito en Suiza, Alemania y Austria, si bien adaptados a las características españolas.

66. Weygand, F. (1987). Formation à Distance pour les Dirigeants et Cadres de PME/PMI (p.10). Berlín: Document CEDEFOP.

67. La formación que se considera apropiada para este público (técnicos electricistas, asalariados y autoempleados), es de nivel cinco. Este nivel formativo, según la Comunidad Europea, conduce a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (contratada o independiente) e implica un conjunto de conocimientos científicos propios de la profesión correspondiente (DOCE Nº L 199, 31.7.1985, p.56).

68. Porcentaje que se incluye, fundamentalmente, en empresas de pequeñas dimensiones y artesanales; la fuerza productiva más característica de este país. Bucciarelli, C. (Dir.). (1988). Distance Training for Management and Administrative Staff in Small and Medium-Sized Enterprises and Craft Firms in Italy (p.4). Berlín: CEDEFOP Documento.

69. Dey, I. et Harrison, J. (1987). Enseignement et Formation à Distance pour les Petites Entreprises. L'Expérience du Royaume-Uni (pp.62-65). Berlín: Document CEDEFOP.

70. Kammerer, G. and Stockdreher, P. (1988). Supply and Demand in the Field of Distance Education for Senior and Middle Management in Small and Medium-Sized Firms and Craft Enterprises in the Federal Republic of Germany (p.4). Berlín: CEDEFOP Document.

71. Ejemplos que, en su mayor parte, hacen referencia a experiencias desarrolladas en los años ochenta, cuya intencionalidad es doble: por una parte, comprobar la existencia de actuaciones comunitarias basadas en la autoformación como estrategia metodológica, que ya comienzan a tener una relevancia considerable en el sector de las pequeñas y medianas empresas en la década precedente. Y, por otra,

determinar acciones que ya han sido evaluadas y consideradas útiles en relación a los objetivos formativos establecidos y a la población receptora.

CAPITULO XV: LA METODOLOGIA DE SIMULACION COMO INSTRUMENTO DIDACTICO.

1.- CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA ESTRATEGIA.

2.- FINALIDADES Y USOS DE LA SIMULACION.

3.- RELACION ENTRE JUEGO, SIMULACION Y TRABAJO.

4.- TECNICAS UTILIZADAS EN LA SIMULACION.

4.1.- El estudio de casos.

4.2.- In Tray Exercises o técnica de la bandeja de correspondencia.

4.3.- El proceso del incidente crítico.

4.4.- La dramatización o Role-Playing.

4.5.- Los juegos de empresa o Business Games.

5.- MODALIDADES PARA SU APLICACION.

6.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.

7.- EJEMPLOS EUROPEOS DE SIMULACION EN LAS PYME.

7.1.- Francia: La simulación como mecanismo para potenciar la gestión global de la empresa.

7.2.- España: La simulación como respuesta formativa a los problemas de planificación empresarial de los cuadros directivos.

7.2.1.- Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa.

7.2.2.- Curso de Alta Dirección Empresarial (CADE).

8.- ACOTACIONES GLOBALES.

CAPITULO XV: LA METODOLOGIA DE SIMULACION COMO INSTRUMENTO DIDACTICO.

1.- CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA ESTRATEGIA.

Como delimitación inicial, la simulación consiste en una "representación de la realidad". De manera más estricta, es posible asumir alguna de las siguientes propuestas:

a) Técnica científica que consiste en proponer un modelo matemático de un determinado fenómeno y, con la ayuda de un ordenador u otra herramienta adecuada, reproducir u observar el comportamiento del mismo en otro sistema o medio, manipulando las variables relevantes (tiempo, cantidad, concomitancias, etc.). La validez de la simulación dependerá de la fidelidad con que el modelo propuesto refleja la realidad del fenómeno que se está estudiando (Rico, 1991: 478).

b) Recurso de aprendizaje empleado para estimular la participación del alumno, potenciar el conocimiento cercano a la vida real y su aplicación a situaciones cotidianas (Rico: 478).

c) Representación simplificada de fenómenos o acontecimientos de la vida real, en la que se elimina la mayor parte de la información irrelevante, se secuencian los pasos y se permite a sus actores enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones y de valorar resultados (Cruz, 1991: 310).

d) Representación de características concretas de un sistema o del sistema en sí, mediante el comportamiento de otro sistema más simple pero paramétrica y cualitativamente parejo al primero [1].

e) Proceso de diseñar y desarrollar un modelo computerizado de un sistema y conducir experimentos con este modelo, con el propósito de entender el comportamiento del sistema y evaluar varias estrategias con las cuales puede operar éste [2].

Estas cinco formulaciones representan acepciones diferentes del concepto simulación, ligadas a la representación como mecanismo de desarrollo y más o menos próximas a su delimitación como instrumento pedagógico. Características que nos remiten a cinco peculiaridades básicas del mismo [3]:

* La *observación* -y, en su caso, la medida- del mundo real.
* Su *representación* física o simbólica (sistema), a través de un conjunto de objetos o ideas interrelacionados entre sí como una unidad para la consecución de un fin.
* La concreción de un modelo como abstracción del mundo real, que muestra las relaciones de acción-reacción en términos de causa-efecto.

* La *acción* sobre esa representación.

* Los *efectos* de esta acción sobre el aprendizaje humano.

Según estas características, y desde la óptica de Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 162), "la simulación es una modalidad de conocimiento y acción sobre la realidad, sobre un mundo real que, por su propia naturaleza, no es directamente manipulable o, al menos, no lo es sin costes difícilmente controlables o asumibles. Y cuyo desarrollo contemporáneo se encuentra ligado fundamentalmente al impulso de la informática".

A partir de estas aportaciones iniciales, se pueden identificar dos alternativas fácticas con respecto a la presente estrategia, en el sentido siguiente [4]:

1. La utilización de la simulación permite a un menor coste, ensayar diferentes soluciones y visualizar, en tiempo real, las consecuencias de cada decisión tomada. Mide de esta manera, la influencia y el papel de los parámetros que intervienen en el problema propuesto y enseña a hacer frente a la situación modelada.
2. La modelización de un fenómeno o un proceso consiste en proponerse el estudio de un modelo, empleando la simulación para manipularlo. A través de la manipulación efectuada, resulta posible experimentar y modificar ciertos parámetros o simplemente visualizar el fenómeno [5].

Asimismo, esta estrategia favorece una aproximación didáctica centrada en el descubrimiento. Es decir, la simulación se compone normalmente de micro-mundos, que se definen a partir de la representación en el ordenador -o en otro medio tecnológico-, de un objeto de estudio específico, permitiendo al usuario adquirir o ampliar los conocimientos relacionados con el mismo.

Estos sistemas ayudan al aprendiz a simular sobre el medio empleando distintas experiencias en condiciones particulares. El alumno toma como base esta información y construye hipótesis relacionadas con las leyes que regulan los fenómenos del micro-mundo. Posteriormente, se examinan los resultados y se varían ciertos parámetros, observando sobre el material elegido los efectos provocados por la simulación [6].

No obstante, uno de los problemas más graves de la instrumentación de la simulación consiste en representar adecuadamente aquel aspecto de la realidad que quiere estudiarse. Evidentemente, sólo desde el supuesto de que el modelo reproducido mantiene, con absoluta fiabilidad y precisión, todas las características y procesos que pueden encontrarse en la realidad que es objeto de simulación, resulta posible realizar predicciones, evaluar comportamientos y adquirir conocimientos en relación a la realidad que ha sido "modelizada" (Colom, Sureda y Salinas, 1988: 84-88).

Esta delimitación inicial aporta los elementos definitorios de la simulación, concebida como estrategia formativa. Se constata, a este respecto, la individualización del aprendizaje; su flexibilidad organizativa y estructural; su apoyo informático fundamentalmente y el protagonismo ejercido por el sujeto, verdadero artífice del proceso for-

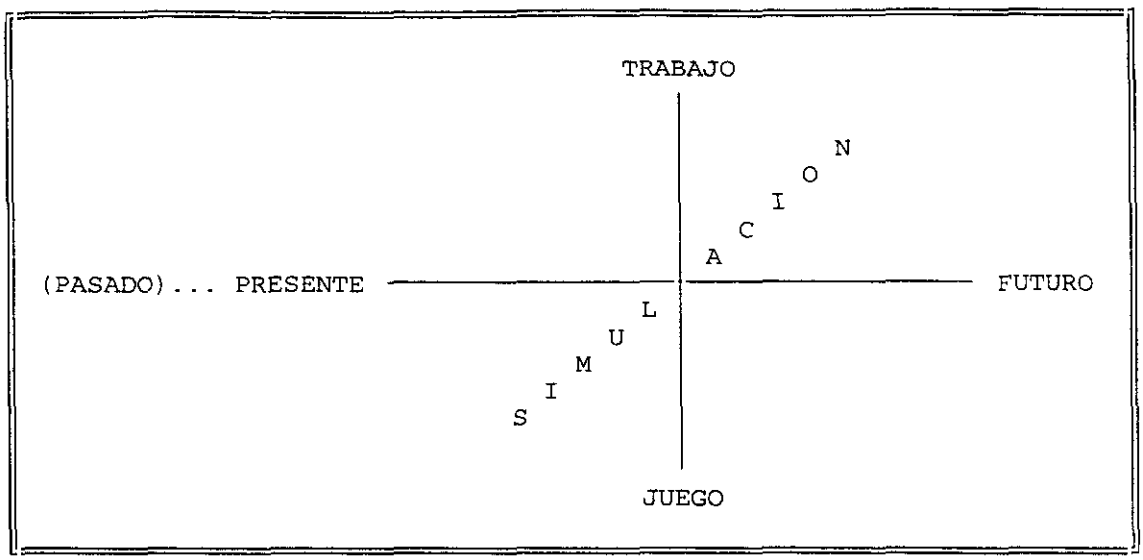
mativo, motivado precisamente por el papel protagonista que representa y por su implicación personal en el mismo. Y se concreta su utilidad para las PYME, gracias a sus funciones diagnósticas de situaciones futuras, a la formulación de alternativas de respuesta distintas ante una misma situación, a la rentabilidad precisada en tiempo y capital y al ahorro económico que proviene del conocimiento de los fallos antes de que éstos se produzcan.

2.- FINALIDADES Y USOS DE LA SIMULACION.

Descritas las características definitorias de la simulación, esta estrategia puede ser desarrollada mediante la confección de determinados "juegos reales que han de representarse por los participantes para procurarles experiencia de resolución de problemas vitales referidos a su trabajo presente o futuro" (Cruickshank, 1966: 23-24). En este sentido, el juego se define como "una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas" [7] y donde la competencia entre los participantes se constituye en una de sus características más relevantes. Entendido, además, como una cualidad determinada de la acción, como una abstracción de la misma, y concebido como una estructura social, fundamento y factor de la cultura, que favorece su comprensión y la implicación de los participantes en la misma (Huizinga, 1987: 15-17).

La cultura, según Huizinga (1987: 16), incluye elementos como el "derecho y el orden, el tráfico, la ganancia, la artesanía y el arte, la poesía, la erudición, la filosofía y la ciencia. Todo ello, hunde sus raices en el terreno de la actividad lúdica". Elementos que, desde nuestra perspectiva de la cultura empresarial, adquieren un sentido similar, mediatizado por su concreción económica y organizativa [8], y se encuentran imbuidos de ese mismo componente lúdico, consolidado como actividad libre y espontánea, que se desarrolla, sin embargo, a través de un conjunto de reglas organizadoras pero no impositivas, y que propicia o rechaza el juego como instrumento formativo.

Estas ideas recogen dos de los factores que dan sentido a esta estrategia metodológica, esto es, la conexión entre juego y realidad productiva y la vinculación temporal presente-futuro. Gráficamente, nos parece interesante recoger el cuadro establecido por Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 163), junto con algunos de sus planteamientos analíticos.



Este gráfico pretende expresar cómo el individuo es capaz de hacer frente a las dificultades futuras mediante la simulación establecida en el presente, aprendiendo a dar respuesta a los problemas laborales que puedan llegar a planteársele. Cuatro de las finalidades de esta metodología se descubren a partir de estos elementos:

1. Capacitar para imaginar y representar la realidad futura (conocimiento anticipatorio).
2. Ensayar estrategias de enfrentamiento con la realidad (respuesta activa).
3. Aprender a tomar decisiones.
4. Aprender a resolver problemas.

Las cuatro características definen a la simulación como alternativa metodológica destinada a promover, planificar e incitar a los sujetos a situarse frente a la realidad desde el distanciamiento que proporciona el aprendizaje concebido como juego. Este distanciamiento puede ser temporal, conformado como formación inicial; espacial, ubicado externamente a la organización y encaminado al perfeccionamiento de sus profesionales; o simbólico, diseñado para potenciar actitudes, especialmente directivas, a través de la utilización de técnicas complementarias (método del caso, juegos de empresas o de ordenador, etc.). Como consecuencia de este distanciamiento de lo real, se establece un aprendizaje de carácter anticipatorio que propicia la aplicación estratégica de la simulación en relación al desarrollo de la creatividad y al impulso del conocimiento constructivo.

A través de esta nueva vía, es posible identificar dos finalidades más de la metodología en estudio:

5. Aprender a planificar en contextos más o menos desordenados o ricos en incertidumbres.
6. Adquirir técnicas creativas para descubrir alternativas diversas, finitas o infinitas, a un problema concreto.

Por otra parte, desarrolla la capacidad del sujeto para construir y manipular mundos hipotéticos, concebidos como componentes cruciales de su habilidad, no sólo para actuar, sino también para

experimentar con rigor [9]. De esta manera, las limitaciones inhibitorias de la acción en el mundo real se ven enormemente reducidas en el mundo hipotético de la simulación.

De igual modo, el ritmo de la acción puede variarse según el deseo. Es plausible, tanto ralentizar el proceso con la finalidad de detenerse a pensar sobre lo que se está haciendo, como incrementar la velocidad de actuación para avanzar en el mismo [10]. Ningún movimiento es irreversible. El profesional puede probar, observar y continuar probando, continuamente. En definitiva, tiene la posibilidad de realizar secuencias de aprendizaje en las cuales puede corregir sus errores y tomar nota de aquellos resultados que no estaban previstos en sus movimientos con anterioridad (Schön, 1992: 78-79).

No obstante, el mundo virtual puede funcionar con exactitud, como un contexto para la experimentación, únicamente en la medida en que los resultados del experimento puedan transferirse al ámbito empresarial real; en éste, la validez de la transferencia depende de la fidelidad con la que la simulación representa la realidad laboral en la que se inscribe, aprendiendo a reconocer los límites que los medios simbólicos tienen en el mundo de la representación [11].

Por lo tanto, la simulación funciona como una estructura para la experimentación justamente porque concede al manipulador (el sujeto que aprende), la posibilidad de eliminar aquellos rasgos del mundo real que podrían llegar a entorpecer o interrumpir sus experimentaciones, pero en el momento en que interpreta los resultados de éstos debe recordar los factores que han sido eliminados. Por lo tanto, los mundos virtuales son contextos para la experimentación que resultan de gran utilidad para los profesionales de la práctica (específicamente laboral), porque en ellos controlan mejor algunos de los impedimentos que amenazan una reflexión en la acción rigurosa (Schön: 80).

A partir de la determinación de las funciones básicas de la simulación y de su incidencia en el comportamiento profesional del sujeto, mediante su aplicación a situaciones profesionales precisas, cabe señalar concretamente una utilización más específica (que engloba varias de las funciones descritas), hacia la que se dirige esta estrategia formativa. En este sentido, la simulación, además de su aplicación destinada a la investigación sobre la dirección (para elicitar conductas referidas a habilidades complejas relacionadas con esta categoría o para el diagnóstico y evaluación directivas), se emplea como estrategia formativa.

Desde esta perspectiva, la simulación se utiliza como metodología para el entrenamiento en la *solución de problemas y en la toma de decisiones* correspondiente. Esta intencionalidad promueve en el sujeto la posibilidad de responsabilizarse con la acción y de decidir por sí mismo, ante un conflicto específico de índole productiva o de tipo relacional (una modalidad apta para esta finalidad es precisamente el método del caso, que posteriormente será analizado). La simulación se constituye, por lo tanto, en una herramienta capaz de poner en relación la reflexión teórica con la experiencia práctica, tal como ha señalado Schön (1992) al respecto.

Ante esta perspectiva, el proceso de aprendizaje en la resolución de problemas adquiere la siguiente estructura: en primer lugar, la constatación del problema y la obtención de sus datos identificativos y más relevantes; en segundo lugar, la formulación del mismo a partir de hipótesis de trabajo; en tercer lugar, la aplicación de la metodología de simulación para la toma de decisiones, estableciendo previamente las características y posibilidades de cada alternativa de decisión; y finalmente, en cuarto lugar, la adopción de la decisión más acertada.

Otro campo de aplicación de la simulación en la empresa consiste en la identificación y tratamiento del *conflicto* en la misma, cuya adecuada orientación se convierte en una fuente de desarrollo para la organización. Se utiliza la simulación, consiguientemente, como estrategia para la consecución de objetivos como los que se mencionan seguidamente: aprendizaje de técnicas de refuerzo (feed-back), adquisición de habilidades de negociación, consecución de destrezas de mediación y arbitraje o de resolución de enfrentamientos [12].

Por lo tanto, la identificación preliminar de las funciones y usos de la simulación, la vinculan a tres conceptos fundamentales: el juego, la representación de la realidad y el simbolismo. Estos elementos diversifican sus posibilidades formativas en el tiempo (formación de iniciación), en el espacio (formación continua externa) y en el ámbito simbólico (formación continua interna). De estas tres acepciones, la tercera parece vislumbrarse como la más útil para las PYME, esencialmente, al proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con la toma de decisiones y con la resolución de conflictos. Dos temas de especial transferencia para estas empresas.

La simulación, desde este punto de vista específico, propicia el desarrollo de la creatividad y la transferencia de lo aprendido a la realidad. Conceptos que permiten al sujeto en formación, por una parte, ampliar sus posibilidades de respuesta ante problemas concretos y, por otra, transferir la experimentación realizada a situaciones empresariales reales actuales o a otras futuras de similares características.

Estos factores de potenciación organizativa, se encuentran mediatizados por la relación existente entre el juego como canalización de la acción, la simulación como metodología y el trabajo como ámbito aplicativo. Relación que se pretende analizar a continuación.

3.- RELACION ENTRE JUEGO, SIMULACION Y TRABAJO.

Para iniciar este apartado resulta interesante determinar en primer término las conexiones existentes entre la simulación y el *juego*, a las que ya se ha hecho referencia anteriormente y en las que se pretende profundizar en este momento.

Tal como ya se ha mencionado, la simulación está estrechamente relacionada con el juego [13]. Esta relación da lugar al reconocimiento de tres categorías en la conexión de ambos conceptos: el juego puro, libre y desinteresado; el juego de simulación y la simulación.

La presente categorización comprende un primer paso lúdico de carácter absoluto, alejado por lo tanto del ámbito formativo empresarial y más unido a la educación inicial de los alumnos, como mecanismo de aproximación del conocimiento a las características de determinados sujetos que se estrenan en su adquisición. Un segundo paso, que consiste en poner al individuo en unas condiciones hipotéticas en las que se prueba, por un lado, su comportamiento frente a unas situaciones precisas y, por otro, sus conocimientos y su capacidad para estudiar alternativas especiales y sus consecuencias (Cruz, 1991: 310). Y finalmente, un tercer paso, que permite referir el proceso de experimentación virtual a una realidad concreta (empresarial si esa es la finalidad), en el más amplio ámbito de lo simbólico (que incluye lo lúdico como uno de sus elementos). En este sentido, es posible reconocer la continuidad entre las formas más interesadas del juego y las menos interesadas -o intencionales- del trabajo [14].

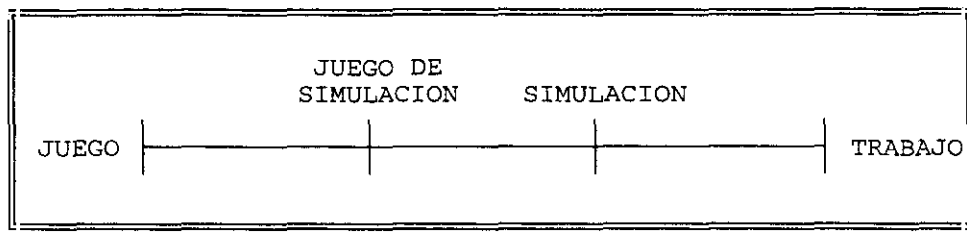
Esta conexión juego-simulación proporciona sustanciales ventajas para la formación, como es posible constatar seguidamente (Cruz: 310):

1. Capacidad de motivar e interesar a los alumnos, dado que la actividad en sí misma es gratificante. Tres parecen ser los elementos que ayudan a mantener la motivación: a) el reto (la existencia de una meta que no se sabe si se alcanzará); b) la curiosidad (el jugador sabe lo suficiente como para crearse expectativas sobre lo que podría suceder, aunque en ocasiones no se realice); c) la fantasía (los juegos provocan imágenes mentales no inmediatas para los sentidos y generan ideas no ajustadas a la realidad pero relacionadas con ella) [15].
2. Conversión de los participantes en sujetos activos.
3. Posibilidad de actuación concreta sobre problemas alejados de la propia realidad (en el tiempo).
4. Oportunidad de cambiar la secuencia de reproducción.
5. Promoción de la comprensión de los procesos complejos al centrarse en las relaciones fundamentales y al utilizar la concepción que el propio alumno tiene de las cosas.
6. Adquisición de un conocimiento interconectado entre distintas materias y de modelos de realidad transferibles de un contenido a otro.
7. Adecuación al ritmo personal de cada sujeto.

Por otra parte, la simulación se puede considerar como una preparación para el *trabajo*, concebido éste como la culminación del proceso de experimentación, es decir, la aplicación real de los aprendizajes adquiridos. En relación a estas afirmaciones podemos constatar la implicación de al menos tres elementos en la metodología de simulación: El juego como instrumento, la competición (o competencia en el ámbito laboral) como meta y el aprendizaje como proceso de implicación y desarrollo productivo [16].

En este sentido, la secuencialización relacional entre los tres conceptos -juego, simulación y trabajo-, se define graficamente en

los términos establecidos por Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 166), según se precisa a continuación:



Este gráfico evidencia la trayectoria de la simulación, la cual en sus dos primeras fases se encuentra incluida más concretamente en el ámbito de la educación formal. Es decir, el juego globalmente concebido y el juego de simulación como una de sus posibilidades, son dos instrumentos educativos útiles para el aprendizaje de conocimientos y habilidades, más rápidamente y de manera más gratificante. El segundo elemento -el juego de simulación-, en unión con la simulación y el trabajo, se inscribe en el ámbito de la educación no formal, donde queda incluida de una manera más precisa la formación empresarial.

Esta estructura educativa facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas más directamente ligadas al mundo laboral y especialmente útiles para las PYME. Estructura que fomenta la capacidad de las empresas para potenciar el aprendizaje en condiciones reales, a través de la manipulación de ejemplos semejantes emulados por técnicas diversas (cine, televisión, vídeo, radio u ordenador); lo que favorece múltiples transformaciones en busca de soluciones apropiadas a problemas concretos. Su coste material es escaso, promoviendo la localización de los fallos antes de que se produzcan y la detección de las irregularidades y de los errores que puedan generar gastos precisos.

Por lo tanto, la relación analizada se constituye en un continuo que se desarrolla desde la formación de iniciación, específicamente ligada a los primeros pasos educativos, hasta la actividad formativa enraizada en el complejo mundo empresarial de las pequeñas y medianas empresas. Y se utiliza el juego como una técnica de especial relevancia para el diagnóstico de situaciones conflictivas (de comunicación interna o externa, de sensibilización, de marketing, de formación continua, etc.), así como para la consecución de la acción subsiguiente, definida en función de las características organizativas en las que se inscriba la compañía en cuestión [17] y de las técnicas utilizadas en este sentido.

4.- TECNICAS UTILIZADAS EN LA SIMULACION.

El desarrollo de la simulación como estrategia formativa ha dado lugar a un amplio conjunto de técnicas específicas, concebidas como instrumentos útiles para que los individuos sepan aprender más que para que aprendan; enfatizándose, de una manera especial, los procesos que

entran en juego en el momento de adquirir contenidos o de potenciar actitudes, frente a los propios contenidos o actitudes.

Se conforman, de este modo, como herramientas idóneas para posibilitar una cultura de cambio y de aprendizaje permanente, porque su utilidad está encaminada a que los trabajadores se conviertan en aprendices más que en expertos sobre una materia. Y promueven, fundamentalmente, la estimulación de la capacidad de aprendizaje en los sujetos.

Concretamente, se centran en representar realidades, en jugar o asumir papeles de relevancia precisa, así como en interpretar funciones. Todo ello, creando artificialmente situaciones problemáticas, que requieren mejora o aprendizaje, e imitando al máximo las circunstancias reales. De la diversidad de técnicas existentes, cinco parecen ser las más sobresalientes -fundamentalmente para las PYME-, estructuradas de menor a mayor grado de abstracción (siguiendo el modelo de Taylor (1975) en cierta medida), como se indica a continuación: el estudio de casos, la técnica de la bandeja de entrada, el proceso del incidente crítico, la dramatización (role-playing) y los juegos de empresa.

4.1.- El estudio de casos.

Esta primera técnica se define como un procedimiento metodológico de investigación sobre una realidad singular: un sujeto, una organización (en este caso una empresa), una comunidad o grupo de personas, etc. Y supone un análisis exhaustivo de todas las variables que afectan a esa realidad, teniendo como objetivo su comprensión, descripción y explicación (Magaña, 1991: 228).

Se concibe, asimismo, como un recurso didáctico que hace posible que la teoría actúe como práctica [18]. Es decir, se trata de una técnica a través de la cual se pueden analizar los hechos reales, identificar el problema, formular hipótesis, establecer el ámbito de desarrollo, recoger los datos más relevantes y llegar a conclusiones concretas. Y, a partir de la síntesis, buscar la unidad de significado y la toma de decisiones más correcta sobre el caso; combinando, de esta manera, la adquisición de conocimientos teóricos con la utilización de la experiencia profesional y potenciando el aprendizaje perfectivo en una situación determinada [19].

Los casos preparados como medios didácticos pueden servir para clarificar la sucesión temporal de los hechos, los problemas específicos o dilemas en un campo de la práctica (caso problema), las dimensiones de la conducta (caso temático), la dinámica (caso proceso o caso evaluación) o los antecedentes que provocan una determinada consecuencia (causa-efecto) (Colom, Sureda y Salinas, 1988: 90). Y son indispensables al mismo tiempo para sintetizar e integrar las interacciones de funciones como la interdisciplinariedad de las materias, para crear situaciones de responsabilidad o para tener en cuenta la opinión de los otros; adaptándose al tiempo y al espacio, a la época y al país considerado [20].

Una tipología de caso que resulta especialmente útil para las pequeñas y medianas empresas, consiste en el **caso ilustración**, referido a situaciones problemáticas de las organizaciones, que integran además información sobre el entorno. Son casos históricos, es decir, recogen un acontecimiento sucedido en un pasado reciente, sus características y, como particularidad singular, las decisiones tomadas y su resultado. Con ello se pretende enseñar a tomar decisiones en función del éxito o fracaso conseguidos [21], teniendo en cuenta los siguientes criterios [22]:

* La descripción de la situación, a través de la secuencia siguiente: análisis, planificación, toma de decisiones y acción.
* El fundamento del caso en un hecho, problema o incidente organizativo real, presentado desde una perspectiva multidimensional.
* La concepción del caso como un instrumento encaminado a facilitar la discusión y el análisis; descubriendo los aspectos que necesitan asesoramiento y acción.

A este respecto, todo caso, independientemente de su finalidad específica, debe incluir los datos precisos referidos a *qué* sucedió, *a quién, cuándo y dónde*, dejando el "cómo" sin elaborar, aunque con información suficiente para que el lector pueda intuirlo. Ha de destacar los acontecimientos claves de la situación para favorecer su comprensión, las actitudes, motivaciones, hábitos y sentimientos de los personajes, y describir con precisión los papeles y las funciones consustanciales de los mismos, así como el acontecimiento en estudio (lugar, época, momento, etc.). Por otra parte, el caso debe estar adaptado a los problemas de los participantes, a su nivel de comprensión y formación previa, a los tipos de relaciones vividos, al modelo de decisión que adoptan, etc.; evitando la deformación de la realidad y la omisión de informaciones importantes (Lapra y Saint-Sauveur, 1989: 65-66).

Para los sujetos en formación representa diversos tipos de aprendizaje, según se determina a continuación:

* Un *aprendizaje compartido*, es decir, un trabajo individual-grupal, caracterizado por el flujo constante de ideas y alternativas provenientes de la discusión, concebida como herramienta formativa.
* Un *aprendizaje participativo*, a través de la implicación de los individuos en el proceso y en la valoración positiva o crítica de las alternativas de los demás; llegando finalmente a un consenso que presupone la coparticipación de los implicados en la tarea de aprendizaje.
* Un *aprendizaje individualizado y grupal*, que parte inicialmente de una reflexión personal en busca de soluciones al problema planteado, para posteriormente transferir éstas a un pequeño grupo y en último término darlas a conocer al grupo global [23].

* Un *aprendizaje para la toma de decisiones*, lo que significa un aprendizaje procesual, en el que se debe tener en cuenta el problema planteado, los objetivos establecidos, así como los medios necesarios para resolverlo; todo ello encaminado al desarrollo de una actividad empresarial innovadora [24].

* Un *aprendizaje para la resolución de problemas*, lo que viene determinado por la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, resulta interesante seguir la secuencialización establecida por Reynolds (1990: 28), en el sentido siguiente: análisis de la situación actual, previsión de la futura, fijación de objetivos, definición del problema, planteamiento de soluciones posibles, prevención de resultados, elección de la solución más adecuada y actuación empresarial.

Dentro de este contexto, los participantes deben seguir una sucesión de pasos para resolver los problemas planteados, los cuales se enuncian consecutivamente desde un enfoque estructurado [25]. Enfoque que parte de unas metas explícitas, de una dirección tutorial del aprendizaje, de la admisión de múltiples soluciones válidas y de la incitación al debate y a la participación en equipo; contrastando ideas, conocimientos y conclusiones [26]. Los pasos señalados son los siguientes:

1. Organización de un grupo, de tamaño variado según los objetivos planteados, la frecuencia de uso de esta técnica y la disposición que adoptan los participantes [27]; presidido por un instructor, cuyo papel es fijar los objetivos y conducir la reunión.

2. Determinación de una estricta definición de los límites de la discusión, a partir de la identificación de unas directrices generales sobre el objeto del caso y previas a su discusión.

3. Esclarecimiento del interés de la sesión, informando que reside, más que en definir una solución, en adquirir el espíritu de análisis de unos hechos y el estudio de un problema.

4. Presentación de un caso anónimo, concebido como una descripción, normalmente breve y resumida, del estado parcial o total de una empresa, que exige soluciones para la consecución de objetivos precisos o para mejorar la situación coyuntural en la que se inscribe (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 173). Caso que puede ser real (modificando u obviando los datos de identificación) o artificial (elaborado por el instructor para poner de relieve determinadas ideas).

5. Análisis y discusión libre sobre el caso tras un breve período de reflexión individual -aproximadamente entre 15 y 45 minutos- (Lapra y Saint-Sauveur, 1989: 67). Primero en pequeños grupos, buscando el consenso y una solución común; después, en sesión plenaria, a través de los portavoces elegidos por los distintos grupos.

6. Participación generalizada, normalmente estructurada a través de acuerdos previos.

7. Intervención final del formador, resumiendo y concluyendo el caso.

Esta trayectoria puede incluir un paso intermedio, tras la reunión en pequeños grupos, consistente en la vuelta al caso, cuando existen puntos conflictivos, ausencia total de consenso o inadecuada

comprensión de la realidad analizada. Con ello, se pretende afianzar conocimientos antes de llegar a determinados resultados.

Finalmente, cabe señalar ciertas limitaciones atribuidas a esta técnica, que deben ser controladas desde el inicio de la acción. Estas limitaciones son fundamentalmente las que seguidamente se mencionan:

- La implicación en el problema, que en ocasiones no se logra por la propia estructura lúdica de la estrategia.
- Los objetivos de la misma, esencialmente ligados al desarrollo de actitudes, habilidades o destrezas, más que a la asimilación de contenidos teóricos, lo cual incide en su rechazo por algunos clientes que no admiten un tipo de formación de estas características.
- El mal uso del tiempo por parte de los participantes (excesiva lentitud o demasiada urgencia en el reconocimiento y formulación de los problemas); subestimando principios pertinentes o analizando otros de escasa relevancia.
- Su débil potencia generalizadora y la escasa fiabilidad en las interpretaciones, que se diversifican en función de los participantes y del formador encargado de desarrollar esta técnica metodológica [28].
- El interés prestado a los hechos concretos y a los procedimientos prácticos de acción que no deben llevar a subestimar los conocimientos generales que sobrepasan el horizonte de un caso determinado, pero que constituyen los mejores puntos de referencia para la solución de un caso nuevo [29].
- Y, de manera especial, la mala formulación del caso o la escasa importancia del mismo para el colectivo receptor; teniendo en cuenta además que el estudio de casos no debe sustituir a la realidad, sino integrarse en ella.

Por lo tanto, el estudio de casos resulta útil con la finalidad de desarrollar la capacidad para tomar decisiones en relación a situaciones problemáticas concretas. Estas situaciones proporcionan información -real o artificialmente manipulada con un fin formativo- sobre acontecimientos productivos específicos. Circunstancia que permite, por un lado, una identificación del participante con el problema y, por otro, la posibilidad de transferir las conclusiones obtenidas con su análisis a situaciones similares presentes o futuras. Su practicidad la convierte en una técnica viable para la formación de las PYME; aunque en su adecuación a estas empresas deben tomarse en consideración de manera espacial las limitaciones señaladas.

4.2.- In Tray Exercises o técnica de la bandeja de correspondencia.

La segunda técnica se conforma como un instrumento formativo que proporciona a los participantes la oportunidad de practicar la toma de decisiones, tanto en tareas que les son familiares como en otras para las cuales se preparan. La presión del tiempo, muy corriente en la

práctica de la gestión de empresas, se introduce en los ejercicios, marcando horarios muy estrictos para su realización (Castanyer, 1988: 85-86).

Un ejercicio inscrito en esta técnica consiste en una colección de documentos (de doce a quince), que se supone constituyen el correo de entrada de un puesto determinado en cierto momento. Junto a estos documentos se proporciona a los participantes una descripción de la situación, solicitándoles que traten esos documentos de acuerdo con la mencionada situación y registrando por escrito sus decisiones [30]. Una distribución temporal habitual para la ejecución de este tipo de ejercicio es la siguiente:

* Una hora de estudio individual de la documentación entregada y toma de decisiones.
* Media hora de discusión en pequeños grupos.
* Una hora de discusión general.

Sin embargo, para obtener el máximo provecho de las discusiones sobre los principios que se derivan de los ejercicios, resulta de la mayor utilidad que los participantes registren por escrito, no sólo las decisiones tomadas, sino todas las acciones que vayan a emprender, para que cada sujeto pueda explicar detalladamente la línea de acción adoptada en el curso de las discusiones en grupo subsiguientes al trabajo individual.

En este sentido, la concepción de un ejercicio de bandeja de correspondencia tiene como objetivo específico, más que resolver problemas concretos, hacer resaltar unos principios y reforzar el conocimiento de unas normas. En este marco de referencia, se constituyen como sus fases principales las que seguidamente se señalan:

1) Especificación del objetivo de la formación (organización del trabajo personal, conocimiento y cumplimiento de normas, entrenamiento en la toma de decisiones, formación en la delegación de funciones, etc.).
2) Definición del puesto de trabajo y de la situación dada y redacción del documento adecuado para los participantes.
3) Determinación del campo a abarcar por el ejercicio (la totalidad del puesto o un aspecto específico del mismo).
4) Confección de los distintos documentos de la bandeja de correspondencia, de acuerdo con lo establecido en las fases precedentes. En un conjunto bien elegido existirá una cierta proporción de documentos relevantes, intranscendentes, que requieran acción inmediata, posterior estudio, etc. Por lo tanto, es necesario un equilibrio concreto entre las diferentes categorías.

En definitiva, con esta técnica se pretende conseguir una aproximación a las tareas de los dirigentes, fundamentalmente relacionadas con la toma de decisiones en situaciones concretas. Esta simulación, se realiza en breve espacio de tiempo, para motivar el desarrollo mental del sujeto y su creatividad, y promueve la discusión de las decisiones tomadas entre un grupo de profesionales de similares características. Por consiguiente, las pequeñas y medianas empresas

pueden beneficiarse de las ventajas de la bandeja de correspondencia de una manera efectiva, aunque les reporte la externalización de la formación y una cierta inversión de tiempo y capital.

4.3.- El proceso del incidente crítico.

Este tercer instrumento nace como técnica instrumental a propuesta de Flanagan en 1954 [31], sufriendo posteriormente sucesivos ajustes. Con su aplicación se trata de conocer los acontecimientos que contribuyen en mayor medida al progreso y desarrollo adecuado del trabajo. Son cuatro los criterios que delimitan un incidente crítico [32]:

- Se trata de una actividad o dato directamente observable.
- La situación definida tiene que permitir la comprensión de la actividad estudiada.
- Debe comportar unos propósitos o intenciones que resulten claros.
- Los sucesos considerados han de ser específicamente eficaces en relación a los propósitos de la actividad observada.

La mencionada herramienta sigue, además, una secuencia de fases análoga al proceso de decisión en una situación real, según se puede comprobar a continuación (Castanyer, 1988: 84-85):

I. El incidente: los asistentes estudian un acontecimiento cuya descripción les es distribuida (ej: la cancelación de un pedido por un valioso cliente, la pérdida de un importante expediente debido a una avería en el ordenador, un elevado absentismo por causa de una epidemia, una inexplicable huelga o un profundo incremento de los precios de las materias primas). Descripción que corresponde a un hecho vivido, que exige una decisión para llegar a la cual no se posee toda la información necesaria y donde cada participante debe preguntarse: ¿Qué hechos debo conocer para aclarar la cuestión y prever una solución?

II. Búsqueda de los datos: en esta fase se concretan por escrito los hechos que van apareciendo. Estos hechos, generalmente, no están precisados en la primera descripación distribuida y deben obtenerse interrogando al instructor, que asume el papel de las diferentes personas que intervienen en el incidente. Esta se constituye en una fase crucial del estudio, porque una primera decisión de cada uno de los asistentes consiste en determinar cuál es la información que falta y de qué personas se puede obtener. Por lo tanto, el instructor no debe improvisar sobre la marcha, sino que ha de disponer de una relación escrita de todo lo que realmente condujo al incidente estudiado.

III. Formulación de posibles soluciones: el problema reside en definir las soluciones viables, para lo cual cada asistente decide la acción a emprender.

IV. Decisión: Cada miembro del grupo escribe sus respuestas a las siguientes preguntas ¿Cuál hubiera sido mi decisión? ¿En qué razones la basaría? Obtenidas éstas, se hace un recuento de las diferentes decisiones conseguidas y se organizan en categorías, todas ellas basadas en razones válidas. Asimismo, se agrupa a los asistentes

según el tipo de decisión adoptada y se les reune en locales separados para que nombren un portavoz que exponga las razones del grupo. A continuación, se congregan todos en una sala general y los representantes de cada equipo discuten concisamente las decisiones adoptadas. En esta fase aparece normalmente el hecho de que un mismo razonamiento lleva a decisiones divergentes, o que a una misma decisión se llega desde razones opuestas.

V. Evaluación: la última fase, aunque sin duda la más importante, consiste en la evaluación del conjunto del caso. El grupo global analiza todas las razones expuestas, las soluciones sugeridas, las teorías generales en que se basan y las acciones preventivas posibles. Y el instructor plantea determinadas cuestiones ¿Cómo podía haberse evitado el incidente? ¿Qué lecciones podemos sacar del mismo?

A partir de la intervención aglutinante y final del formador, culmina la sesión. Se potencia, no obstante, la reflexión global de los participantes y el almacenamiento de las conclusiones para su transferencia futura a situaciones similares a las ya analizadas. En este sentido, se toma como referencia la precisión de los factores que provocan un incidente, generalmente conflictivo, así como las posibles soluciones adoptadas frente al mismo, sin fracasar en el intento o cometer errores empresariales irreparables, al tratarse de una simulación. Y se adquieren, al mismo tiempo, conocimientos e ideas precisas y útiles para solucionar problemas específicos (personales o productivos). Sin embargo, el consumo de tiempo que reporta incide en que en ocasiones esta técnica no sea utilizada de manera muy generalizada por las pequeñas y medianas empresas [33].

4.4.- La dramatización o Role-Playing.

Cuarta técnica que se caracteriza por su especial significación y frecuencia de uso, siendo más conocida por su denominación anglosajona (role-playing). Puede entenderse como un procedimiento formativo consistente en la representación de una situación social o profesional problemática que es necesario asumir por medio de la recreación personal. Sus principales características están vinculadas a objetivos interrelacionales y son las siguientes: la adopción de una identidad diferente; la comprensión de sus creencias y actitudes; el protagonismo desde esa nueva identidad, basado en el diálogo como fuente de expresión abierta; la identificación con los problemas del otro y la búsqueda conjunta de soluciones a través del aprendizaje cooperativo como estrategia. Todo ello resulta especialmente útil para la formación comercial, formación para la salud, hostelera, de información y animación turística, etc.

Desde esta perspectiva, el juego de roles, como motor de la acción de formación, ocupa un lugar esencial en la progresión pedagógica de la simulación, constituyéndose en un factor de relanzamiento de la adquisición y aplicación de conocimientos. Y se conforma como un elemento de preparación formativa para etapas pedagógicas superiores, basadas en aspectos actitudinales y relacionales que resulta necesario afianzar

previamente. Sus funciones particulares de desarrollo empresarial se mencionan a continuación (Lapra y Saint-Sauveur, 1989: 79):

* Comprender una situación a través de su vivencia.
* Clarificar o concluir una etapa.
* Relanzar la "mecánica" del grupo.
* Romper eventualmente la monotonía.
* Desdramatizar una situación.
* Facilitar la comunicación.
* Intensificar un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes.

La práctica de la dramatización consta básicamente de dos momentos: la interpretación y la discusión. Y existen diferentes propuestas de actuación, de entre las cuales parece interesante destacar el modelo descrito por Colom, Sureda y Salinas (1988: 93-94), que hace referencia a dos fases en particular:

1. *Preparación*, que incluye: a) establecer la situación problemática adaptada a las necesidades específicas del grupo; b) comentar la situación elegida a los participantes; c) constatar los objetivos que se persiguen con la interpretación; d) presentar un mínimo esquema de desarrollo de la actuación; e) elegir a los participantes; f) planificar y preparar el escenario; g) diseñar tareas de observación; h) proporcionar indicaciones para la ejecución e; i) iniciar la acción y grabarla (en cassette o vídeo) si se considera indispensable.

2.- *Discusión o evaluación*, en el sentido siguiente: a) hacer concluir la interpretación; b) si resulta necesario, escuchar la grabación o ver el vídeo de la interpretación; c) informar por parte de los participantes sobre su experiencia y por parte de los observadores sobre su opinión al respecto; d) estructurar la discusión; e) Extraer consecuencias; f) buscar alternativas de actuación; g) repetir el juego si se estima conveniente e; h) intercambiar de nuevo las experiencias.

Dentro de esta dinámica, se concreta una gran variedad de dramatizaciones relacionada con la complejidad de la actividad simulada y con los crecientes niveles de implicación requeridos. Entre las modalidades existentes cabe señalar: la entrevista bidireccional (cara a cara o a distancia); la discusión en grupo sin líder (entre tres y nueve personas); la simulación de actuaciones profesionales de nivel directivo; la simulación de toma de decisiones complicadas (donde la complejidad se relaciona con la amplitud de los escenarios de actividad simulados y con la incertidumbre del contexto de decisión) y la simulación de comportamientos a gran escala (de abundante implicación personal y gran duración).

Tres pueden considerarse las alternativas más desarrolladas [34]:

- El *psicodrama*: cuyo fin es la solución de un conflicto real, individual o interindividual.

- El *mimodrama*: psicodrama mudo, cuyo fundamento se encuentra en que el mundo psíquico no se expresa únicamente mediante el lenguaje, sino también a través de los gestos.
- El *sociodrama*: que intenta, por medio del juego dramático, dar solución a situaciones conflictivas de carácter grupal. Se trata de un problema colectivo, buscándose una catarsis igualmente colectiva.

Esta técnica resulta sumamente beneficiosa para el desarrollo de una cultura empresarial innovadora. Requiere un cierto espacio (no demasiado grande) para establecer la representación de los diferentes papeles asumidos (representación guiada por un tutor), lo que posibilita su realización tanto dentro como fuera de la empresa. No obstante, debe llevarse a cabo al finalizar la jornada de trabajo o antes de que comience, pero no en las horas de actividad laboral, para evitar entorpecer, de esta manera, su adecuada ejecución. Características que permiten a las PYME situarse entre los clientes potenciales de la simulación desde la perspectiva de la dramatización.

4.5.- Los juegos de empresa o Business Games.

Esta quinta técnica, denominada juegos de empresa o Business Games, incluye un mayor grado de abstracción que las precedentes y tiene como finalidad el entrenamiento en la toma de decisiones relativas fundamentalmente a la gestión de la empresa. La única distinción que es posible establecer entre estos juegos y la dramatización previamente analizada, es la existencia o no de competición, porque ambas técnicas pueden servirse de un modelo bien formalizado mediante la utilización y manejo de medios tecnológicos o del ordenador (Colom, Sureda y Salinas, 1988: 94).

Los juegos de empresa permiten, por otra parte, experimentar los efectos de la atribución de ciertos valores a determinadas variables sobre la situación que se estudia. Y, según se haga referencia al nivel táctico u operacional de la organización o al nivel estratégico de la misma, es decir, a las grandes líneas de su gestión, el medio utilizado para la formación varía (Castanyer, 1988: 81-82).

A nivel táctico (problemas de programación de la producción, gestión de existencias, política de mantenimiento, etc.), los métodos de simulación de situaciones más utilizados se basan en modelos sencillos que no requieren un fuerte apoyo informático.

En cambio, a nivel estratégico los problemas de decisión son mucho más complejos debido a los siguientes factores:

* Las numerosas interdependencias existentes en la empresa (fundamentalmente en las PYME), que impiden aislar los problemas y exigen adoptar un punto de vista global al tomar las decisiones.
* La exigencia de una absoluta coherencia de los distintos escalones de la empresa para responder a

unos objetivos de conjunto, tanto inmediatos como a medio y largo plazo.

* La independencia entre las decisiones adoptadas en distintos períodos de tiempo.

* La incertidumbre respecto al porvenir del entorno en que se mueve la empresa. Incertidumbre que posee, en el mejor de los casos, un carácter probabilístico, donde cada decisión tiene unas consecuencias ponderables, en cierto modo, de acuerdo con un sistema de medida de las mismas.

* La presencia de una competencia procedente de empresas que se mueven en el mismo ámbito y que hacen especialmente difíciles las condiciones de incertidumbre.

Todas estas circunstancias requieren unos modelos concretos y muy sofisticados inscritos en los denominados "modelos dinámicos de gestión", que exigen medios informáticos precisos [35]. No obstante, dentro de su gran variedad, los juegos de empresa disponibles en el mercado, con base informática, presentan generalmente unos rasgos comunes:

- Los participantes se distribuyen en equipos (compuestos normalmente por seis o nueve sujetos) y cada uno de estos representa la dirección de una empresa.
- Varias empresas (representadas por los equipos) compiten en un mercado.
- A partir de una situación inicial dada, cada equipo formula sus objetivos y toma sus decisiones respecto a las variables objeto del juego.
- Se introducen en el ordenador las distintas decisiones y se comunican a los participantes los resultados.
- Se repite el proceso durante tanto tiempo como se desee hasta el final del juego.

La delimitación de esta técnica permite finalmente tener un conocimiento más amplio de la realidad empresarial en sus distintos ámbitos de desarrollo [36]; así como, posibilita la integración de dos modalidades formativas, la utilización de la informática como herramienta y el trabajo en equipo para la puesta en común de actuaciones conjuntas. Ambos elementos se interconexionan y proporcionan una simulación más próxima a la realidad, evitando verdaderos riesgos y aprovechando la experiencia de otros individuos inscritos en la misma actividad para la resolución de problemas propios. Por lo tanto, a pesar de requerir tiempo de dedicación, la formulación de esta técnica resulta útil para las pequeñas y medianas empresas.

Finalmente y como consecuencia de la utilización de esta herramienta en unión con las anteriormente descritas, las PYME pueden beneficiarse del estudio de problemas relacionados con dos áreas de formación en actitudes: la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Las dos concebidas fundamentalmente como prioridades directivas, por lo que la estrategia metodológica de la simulación se destina, en especial, a los mandos de las pequeñas y medianas empresas y se emplea

interrelacionando la actividad presencial a través del trabajo en equipo y la aplicación de diferentes medios, entre ellos la informática, a las metas prefijadas previamente.

5.- MODALIDADES PARA SU APLICACION.

Se constata en el momento presente cómo, a pesar de la tradición oral, fundamento del diálogo como práctica diagnóstica por excelencia, la simulación se apoya paulatinamente en instrumentos tecnológicos e informáticos de una manera creciente. Esto es debido, entre otras circunstancias, a las nuevas posibilidades que esos mecanismos de transmisión proporcionan a la recreación de representaciones sobre la realidad. Si tomamos como base estas ideas, a continuación es posible especificar usos precisos de estas tecnologías con propósitos simuladores y de formación:

1. *Medios de audio (radio/magnetófono)*: impulsan la simulación de la función tutorial (en la formación a distancia, como complemento y apoyo de los textos escritos). Por otra parte, mediante la combinación de estos instrumentos, del material escrito y de las maquetas, resulta posible dirigir la actividad formativa hacia la toma de decisiones, promoviéndose el desarrollo de estrategias cognitivas básicas para el desempeño de una función específica.

2. *Medios de vídeo (cine, televisión y vídeo)*: resultan útiles en la microenseñanza para aportar refuerzo -feed-back- y modelamiento. En este sentido, el vídeo interactivo se conforma como un instrumento muy ventajoso en lo referente a esta estrategia metodológica, concretamente en relación a la simulación de procesos mecánicos, orgánicos e interpersonales.

3. *Medios informáticos (ordenador)*: empleados para promover el ejercicio y la práctica de determinadas actividades, el modelamiento de conductas o la búsqueda de información.

De los diferentes usos descritos, merece especial atención la simulación a través del aprendizaje asistido por ordenador. Esta técnica proporciona adaptación flexible y un alto control del proceso, lo cual se constata desde dos frentes diferentes: el primero, es el propio ordenador, sólo o interactuando con el vídeo, el que selecciona aquellas circunstancias, tareas, informaciones e imágenes que se acoplan mejor al entorno real de aprendizaje del sujeto al que se está formando; el segundo, es el propio individuo quien controla la simulación mediante la regulación de las variables de entrada en la situación sobre la que se está trabajando. Se trata en definitiva, del desarrollo de la simulación cognitiva, dirigida fundamentalmente a la integración de la información, a la resolución de problemas y a la emisión de conductas adaptativas.

El aprendizaje asistido por ordenador ofrece, en consecuencia, tanto la posibilidad de simulación en el sentido tecnológico ordinario del término, como la de modelamiento. La diferencia entre ambos conceptos descansa en que, mientras en el primer caso lo simulado queda

especificado a través del módulo tutor, en el segundo, es el propio alumno quien construye la realidad virtual [37].

Esta delimitación nos indica cómo las nuevas tecnologías están posibilitando la simbiosis de metodologías complementarias a través de sus mecanismos de desarrollo. Lo cual significa que, por ejemplo, la autoformación a distancia se encuentra vinculada a la simulación por medio de medios como el ordenador, el vídeo interactivo, la televisión o la radio. Cumpliendo objetivos cognoscitivos y actitudinales y promoviendo, por tanto, una formación más completa y polivalente.

Sin embargo, no hay que confundir la complementariedad con la direccionalidad. De tal manera que, mientras otras metodologías como la autoformación a distancia fomentan la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, la simulación se dirige específicamente al aprendizaje de actitudes. Las tecnologías se utilizan, por consiguiente, como herramientas de acompañamiento, pues la relación grupal y el apoyo tutorial se conforman como dos elementos indispensables a este respecto, tanto para el desarrollo de la toma de decisiones como para el entrenamiento en la resolución de conflictos. Dos elementos unidos indisolublemente a la simulación como estrategia formativa.

En definitiva, el avance tecnológico propicia nuevas posibilidades a la simulación y facilita su difusión a empresas de diferentes tamaños y características [38]. Aunque, no puede suplir otros elementos constitutivos de esta metodología, entre los cuales, la bidireccional formativa mediatizada por la figura de un tutor y la controlada relación interpersonal se constituye en su paradigma esencial de desarrollo.

6.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.

Ambos términos se encuentran relacionados, en primer lugar, con dos de las características más significativas señaladas con referencia a la simulación, es decir, la motivación del usuario y su implicación personal en el proceso. Criterios que pueden quedar condicionados por factores como: la representatividad de la realidad lograda con la simulación; la adecuación de las identidades adoptadas; la calidad de las imágenes generadas; la saturación estimulativa y la incidencia en el producto a conseguir más que en el aprendizaje a consolidar [39]. La escasa calidad de cualquiera de estos elementos puede producir efectos desmotivadores.

Al mismo tiempo, la eficacia del proceso puede ser mayor o menor dependiendo del nivel de capacitación del participante, de los observadores o del propio formador; de la correcta definición de las circunstancias (organización, contexto, cultura, etc.) que afectan al problema; del número de personas cuyos papeles se van a representar; de la función específica de cada una; del conflicto (técnico, social, etc.) que constituye el nudo de la situación; de la naturaleza de la interacción o de la evaluación de la estrategia [40].

Concretamente, en relación a este último punto de la evaluación, la precisa delimitación de los objetivos planteados en algunas

experiencias, obvian la consecución de un control riguroso de la misma, impidiendo de esta manera una valoración global del proceso.

Cabe destacar, además, otras dos limitaciones a tener en cuenta: la sobresimplificación de la realidad y el carácter hiperespecífico, molecular, de las informaciones requeridas y transmitidas (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 169-170). Esto significa que, en ocasiones, la excesiva contextualización del problema dificulta la transferencia posterior a situaciones reales, más complejas e interdependientes que aquellas que han sido objeto de simulación. Limitaciones que, sin embargo, pueden ser superadas si se parte de una correcta definición de la situación-problema y de un diseño pormenorizado y preciso de los materiales a utilizar.

En este sentido, ambos criterios -posibilidades y limitaciones-, se encuentran vinculados igualmente a otras características definitorias de la simulación. Por una parte, la individualización del aprendizaje, que genera la positiva y paulatina utilización de la estrategia en función de las peculiaridades del sujeto. Aunque, no obstante, esta circunstancia, cuando existe una relación grupal posterior de diálogo y puesta en común de las decisiones tomadas, puede propiciar un estancamiento en el desarrollo del proceso, tensión en las relaciones grupales y cierta frustración personal. Todo ello superable, a partir de la utilización de instrumentos como el ordenador u otros medios técnicos que inciden más en la actividad autodirigida. Apoyo tecnológico que, sin embargo, en ocasiones puede generar un excesivo gasto y además aislar al usuario.

Y por otra parte, su flexibilidad organizativa, que adecúa la estructura de la simulación al ritmo del sujeto, diversificando las alternativas de resolución de situaciones definidas y promoviendo un enriquecimiento mayor de las posibilidades utilizables por el participante, respecto a su transferencia posterior a situaciones empresariales reales [41]. Flexibilidad que está condicionada por el tipo de objetivos planteados (de funcionamiento técnico, de relación interpersonal, de toma de decisiones o de resolución de conflictos) y por los medios empleados (reuniones grupales, uso de medios técnicos o combinación de ambas). Por lo tanto, resulta necesario examinar ambos factores antes de elegir la simulación como estrategia formativa.

Como consecuencia y, a partir de todo ello, se evidencia la utilidad de la simulación como metodología de formación, especialmente para el desarrollo de competencias técnicas y directivas [42]. A tal efecto y en lo relativo a las PYME en particular, cabe señalar sus posibilidades motivadoras, su carácter práctico y su aplicación en procesos complejos de toma de decisiones o de resolución de problemas, dos funciones específicas que deben ser controladas si se pretende incrementar la productividad y mejorar el funcionamiento de la organización. Y como limitación más relevante, se puede constatar el tiempo que debe utilizarse para realizar ejercicios de simulación, en los que el diálogo y la agrupación entre iguales se conforman como elementos constitutivos.

En último término, la relación entre simulación y pequeñas y medianas empresas aporta un nuevo abanico de mutua dependencia.

Relación, en la cual, la simulación se configura como una herramienta de utilidad concreta y las PYME como colectivo receptor y promotor de una diversificación de las posibilidades formativas de esta estrategia, asimilándolas y transfiriendo sus resultados a situaciones específicas de desarrollo industrial.

7.- EJEMPLOS EUROPEOS DE SIMULACION EN LAS PYME.

La simulación como estrategia metodológica, a pesar de su utilidad para las PYME, evidenciada a través de sus características más destacadas, hasta el momento actual no ha sido empleada, de una manera continuada, por las mismas para optimizar la toma de decisiones y con la finalidad de resolver conflictos. Ha tenido que constatarse previamente su eficacia en las grandes empresas para, posteriormente, trasladarla a las de menor tamaño. Eficacia que se identifica en los siguientes ámbitos de desarrollo (Muzard, 1993: 73-74):

* El diagnóstico exhaustivo y riguroso de los objetivos empresariales: a partir del cual se realiza la selección de las técnicas de simulación, la delimitación del contenido, la elección del soporte y la configuración de la intervención.
* La necesidad de un equipo pluridisciplinar encargado de establecer el proceso de simulación en función de los criterios señalados.
* La evaluación de las decisiones tomadas por los participantes, analizando su posible traslación a condiciones reales de similares características.

Existen diversos ejemplos que resultan sumamente útiles para aclarar el uso realizado por las PYME de algunas de las técnicas de simulación examinadas previamente. No obstante, para no hacer demasiado extensa la exposición de cada uno de ellos, se han elegido tres. El primero es francés, debido a la tradición gala en materia de apoyo a la formación destinada a las PYME en sus diferentes modalidades [43]. El segundo y el tercero son españoles, porque parece interesante conocer lo que nuestro propio país está llevando a cabo en esta materia.

Estas aportaciones, relacionadas con la aplicabilidad práctica de la simulación concebida como estrategia metodológica, están destinadas principalmente al perfeccionamiento de directivos, considerados éstos como gerentes de la acción y promotores del cambio frente a la crisis, y se fundamentan en la utilización conjunta de las diferentes herramientas en las que se apoya esta alternativa de desarrollo. De los tres ejemplos analizados, uno de ellos (Francia) se constituye como formación a medida para una mediana empresa concretamente [44]; el siguiente (Barcelona), se conforma como una actividad formalmente estructurada y dirigida de manera especial a las PYME; y el último, se consolida como un programa de capacitación para dirigentes en general, aunque su ubicación en una zona geográfica donde existe gran profusión de pequeñas y medianas empresas (Valencia), incide en sus planteamientos y los aproxima a las mismas.

7.1.- Francia: La simulación como mecanismo para potenciar la gestión global de la empresa.

La experiencia tiene lugar en Francia durante el año 1993 y parte de la identificación de la demanda y de su ubicación específica. En este marco de actuación, el requerimiento proviene de un grupo hotelero, que analiza la posibilidad de formar a varios de sus cuadros directivos para la gestión global. La empresa es de tamaño mediano y el numero de sujetos en formación entre diez y doce (Muzard, 1993: 73).

A partir de la constatación de la realidad objeto de estudio y a través de un módulo de simulación lúdica, se introduce a los participantes en una situación ficticia que contiene todos los parámetros necesarios para dirigir una empresa, los cuales resultan imprescindibles para conseguir mantener su competitividad y crecimiento: gestión de recursos humanos, estudio del potencial y de la concurrencia, recepción del producto por los clientes, coste de fabricación, financiación, elección de una aproximación comercial y de inversiones, selección del marketing más apropiado, etc.

Esta actividad, que se constituye como un seminario, contiene documentación escrita, una agenda de trabajo e instrumentos de simulación (fundamentalmente informáticos). Dura dos días y se integra en una lógica de juego de nivel inicial, utilizando como técnicas: el estudio de casos, los juegos de empresa y la bandeja de correspondencia. Su estructura es modular y está dirigida por un formador-animador del equipo de trabajo.

La estrategia contempla, al mismo tiempo, la globalidad de decisiones que debe tomar un jefe de empresa para afrontar los altibajos del mercado; proporcionando un saber-hacer eminentemente operacional, transferible a todos los sectores de actividad económica. Actividad, cuya financiación es privada -depende de la empresa-.

En definitiva, la aproximación formativa de la simulación, constituida como instrumento didáctico, a la realidad del conocimiento práctico aplicado a la empresa, convierte a esta metodología en un vehículo muy útil para canalizar la formación hacia las PYME. Elementos positivos que, en unión con la brevedad de la experiencia, promocionan este mecanismo, a pesar de la inversión económica que resulta necesaria, e identifican a sus técnicas (el estudio de casos, la bandeja de correspondencia, la dramatización y los juegos de empresa, en particular), como procedimientos de cualificación altamente estimulantes y profundamente vinculados al cotidiano desarrollo de la gestión industrial.

7.2.- España: La simulación como respuesta formativa a los problemas de planificación empresarial de los cuadros dirigentes.

7.2.1.- Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa.

Por otra parte, en España y concretamente en Barcelona, durante el curso 1992/1993 la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) elabora un programa denominado "Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa", destinado a favorecer la planificación estratégica de la empresa en tiempos difíciles, para garantizar la gestión organizativa con éxito y ajustarla a la coyuntura existente en los próximos años [45].

El curso se dirige principalmente a los siguientes colectivos:

* Empresas que han superado la fase inicial de creación y, como consecuencia del éxito obtenido, se enfrentan al reto de gestionar la nueva fase de crecimiento.
* Empresas en dificultades, que precisan redefinir su estrategia para garantizar su desarrollo de modo estable y continuado.
* Empresas consolidadas, con tradición de actividad en un sector, que se plantean revisar su estrategia estableciendo nuevas actuaciones para poder crecer y desarrollarse.
* Empresas familiares que se proponen realizar, o que ya han realizado recientemente, un cambio generacional mediante la sucesión en los niveles máximos de dirección y que pretenden planificar el desarrollo futuro de la organización.

Está programado específicamente para los propietarios y los sucesores de PYME que tengan la intención de incorporarse a la dirección de la empresa; así como para directores generales, gerentes y otros miembros de la dirección, que posean capacidad de decisión en relación a la estrategia empresarial.

En cuanto al contenido, el curso tiene carácter integrativo, tratándose las diferentes áreas que componen una empresa (marketing, producción, recursos humanos, finanzas, control de gestión, marco legal, etc.), desde la óptica de la dirección.

Durante la primera parte del curso se ayuda al participante a realizar un diagnóstico de la situación actual de su propia empresa y de su entorno, a través de un cuestionario desarrollado especialmente para este fin por el equipo de profesores del programa. A partir de la información recogida sobre la situación del sector y de la empresa, se pasa a analizar el potencial de desarrollo de la misma mediante el estudio de las diferentes áreas funcionales. Al finalizar el curso, el objetivo consiste en que los participantes diseñen un proyecto de mejora de su propia compañía, que ha de contener los objetivos, las estrategias y los planes de acción para el futuro.

Se trata, por lo tanto, de un curso donde se combina la necesaria reflexión y formación en los aspectos fundamentales para la

gestión de la empresa, con su aplicación práctica (proyecto de mejora) a la realidad específica de la organización de cada participante.

Por otro lado, existe una diversificación dual de la metodología pedagógica empleada:

a) Utilización del aula como centro de la actividad, donde presentar y debatir los conceptos clave de gestión y el diseño de la estrategia de desarrollo de la empresa. Adoptándose para ello, estrategias activas de aprendizaje como: la enseñanza presencial, las reuniones de grupo o las simulaciones con ordenador (especialmente la técnica de juegos de empresa y de la bandeja de correspondencia analizadas). Estas sesiones tienen lugar los viernes todo el día y los sábados por la mañana, desde el 5 de marzo hasta el 19 de mayo de 1993, con un total de 180 horas lectivas.

b) Existencia de tutorías. A lo largo del curso, cada participante debe trabajar individualmente en el proyecto de mejora de su propia empresa con el apoyo de un tutor encargado de orientarle y asesorarle. Las tutorías se realizan en horas convenidas (6 horas).

La financiación del curso es privada, es decir, corre a cargo de la empresa. Y su evaluación considera al mismo como una experiencia satisfactoria y útil para el colectivo dirigente de las pequeñas y medianas empresas.

Esta actuación, formalmente estructurada, aporta igualmente alternativas concretas favorables para las PYME. En primer lugar, el tema está dirigido preferencialmente para dirigentes o sucesores de pequeñas y medianas empresas. En segundo lugar, combina al metodología tradicional -expositiva y presencial- con la simulación y el apoyo tutorial. En tercer lugar, se desarrolla en un breve espacio de tiempo. Y, en cuarto lugar, se encamina a la aplicación fáctica de los conocimientos adquiridos a la realidad empresarial de los participantes, mediante la elaboración de un proyecto de mejora, basado en los problemas existentes en su organización y destinado a solucionarlos con ayuda de profesionales. Todo ello, identifica una experiencia motivadora e interesante para el colectivo empresarial en estudio, cuya aportación económica a la realización de esta actividad, se convierte en una inversión con una rentabilidad casi inmediata.

7.2.2.- Curso de Alta Dirección Empresarial (CADE).

El curso se constituye como una actividad de perfeccionamiento orientada a directivos en ejercicio con experiencia en la gestión de empresas, que buscan una actualización de sus conocimientos dentro de este ámbito, al mismo tiempo que un desarrollo de sus capacidades y habilidades directivas. Se encuentra además muy adaptado al entorno industrial de la zona en que se ubica: La Comunidad Valenciana. Caracterizada por un predominio abrumador de empresas de dimensión pequeña y mediana y con una clase empresarial caracterizada de igual modo por la supremacía del empresario o dirigente "emprendedor", que ha

accedido a la gerencia de la organización, por lo general, sin una preparación profesional inicial [46].

Estas características identificativas, imponen sistemas de enseñanza fundamentalmente activos, buscando la modificación de actitudes y comportamientos a través de un proceso personal de análisis y reflexión. Se huye, por tanto, de las tradicionales estructuras pasivas, que se limitan generalmente a una mera acumulación de conocimientos poco conectados con la realidad. Y se busca, por el contrario, potenciar y aprovechar el rico caudal de experiencias acumuladas por cada uno de los asistentes y por el grupo en su conjunto.

El programa está destinado a colectivos específicos, como son:

* Los empresarios y gerentes, con o sin formación previa, pero con experiencia acreditada en la dirección de una organización empresarial, por pequeña que ésta sea.
* Los directivos con responsabilidades gerenciales sobre un área o departamento de la empresa, que desean ampliar su campo de conocimientos con una visión más global de la organización.

En este sentido, el Curso de Alta Dirección Empresarial ha sido diseñado a partir de las siguientes premisas básicas:

1) La dirección de empresas debe ser entendida como una profesión y, como tal, necesita de conocimientos y habilidades específicas que no es posible adquirirlas a través de la simple experiencia o del "sentido común".

2) Se trata, además, de una profesión crecientemente compleja, tanto por el entorno cada vez más cambiante en el cual se desarrolla, como por el cúmulo de informaciones de origen diverso, que es necesario poseer para la adecuada toma de decisiones.

3) No obstante, los conocimientos y la información no garantizan por sí mismos el éxito. Se precisan también determinadas condiciones previas en la persona que desempeña la actividad directiva. Y, el único aval fiable de que tales condiciones existen, es la experiencia antecedente acumulada por los asistentes en el ejercicio de la dirección.

Si tomamos como fundamento estas tres premisas, los objetivos planteados se centran específicamente en el perfeccionamiento de gerentes y directivos de empresa; tratando de transmitir, por una parte, técnicas y herramientas precisas de gestión (en las áreas comercial y financiera básicamente) y, por otra, un método de dirección que consiga una mayor madurez y racionalidad en el ejercicio de las funciones más críticas de todo directivo: planificación, organización, motivación del personal y control del proceso y producto. Los diferentes temas que son abordados en el Curso se agrupan en torno a dos polos de interés:

- El apoyo en la toma de decisiones del directivo y el desarrollo al máximo de una serie de habilidades relacionadas con la potenciación de sus propias capacidades personales, el uso eficiente del tiempo y la dirección y promoción de otras personas. En este contexto,

los temas concretos establecidos como respuesta a esta problemática son: el análisis del entorno; la estrategia y política de empresa; la organización de la estructura empresarial; la dirección por objetivos y el desarrollo de capacidades directivas.

- El análisis de las técnicas de gestión aplicables a las diferentes áreas de la empresa, con excepción de las relativas al área de producción. Concretamente, en las pequeñas y medianas empresas, muchas de estas funciones son ejercidas directa y personalmente por la gerencia, por lo cual, se desarrollan los siguientes ámbitos temáticos: gestión comercial, control de gestión, gestión financiera, informática de gestión y gestión de los recursos humanos.

Por lo que se refiere a la metodología aplicativa, el programa trata de generar cambios importantes y duraderos en los estilos de gestión, en la manera de abordar los problemas y en la estrategia para la toma de decisiones. Objetivos todos ellos, que no es posible lograr mediante la enseñanza tradicional de carácter marcadamente pasivo, basada de una manera especial en la exposición unidireccional del profesor; sino que requieren, por consiguiente, métodos formativos que promuevan una integración entre la experiencia acumulada aportada por los asistentes y la nueva información que el curso propicia. Métodos como los siguientes:

a) *Clases activas*: en las que la explicación oral se complementa constantemente con discusiones y consultas por parte de los alumnos, estimuladas por el profesor y dirigidas por él mismo, con la intención de extraer la máxima utilidad posible de las experiencias concretas del grupo de trabajo.

b) *Método del caso*: a través de la utilización de casos que reflejan situaciones empresariales reales. Su análisis individual primero y su discusión en grupos posteriormente, permite aplicar a circunstancias concretas, tanto la experiencia previa acumulada, como los nuevos conocimientos adquiridos durante el programa.

c) *Simulación de gestión*: que posibilita la evaluación de las consecuencias reales de la toma de decisiones directivas en un contexto empresarial definido, a través de un modelo que imita el funcionamiento verdadero de una empresa y su mercado. El modelo de simulación que se utiliza en el CADE -concebido como un juego de empresa informático-, cubre todas las áreas de una empresa industrial y valora los resultados que consigue cada equipo de participantes, constituidos en empresa que compite con las demás, en relación con su propio proceso de toma de decisiones.

d) *Apoyo informático*: el cual, por medio de programas concretos (hojas de cálculo, bases de datos, gráficos, etc.), permite plantear y evaluar con rapidez alternativas diversas a problemas empresariales complejos, facilitando de manera notable la eficacia de las decisiones directivas.

Esta estructura de funcionamiento, cuya financiación corre a cargo de la empresa [47], se desarrolla a lo largo de 28 semanas, con una

duración total de 253 horas lectivas. Las sesiones de trabajo ocupan únicamente una tarde (los lunes de cuatro a nueve) y la mañana consecutiva de cada semana (los martes de nueve y media a dos menos veinte) [48]. De esta manera, se consigue una concentración en la dedicación de los asistentes, sin abandonar más de veinticuatro horas su trabajo. Por otra parte, el espacio de seis días entre sesiones permite una adecuada maduración de lo tratado en la sesión precedente, su aplicación y contrastación en la práctica profesional propia y la preparación de casos y lecturas para la sesión siguiente.

El curso culmina con una evaluación global de los resultados y con la obtención de un Diploma acreditativo que reconoce los aprendizajes conseguidos. Este control final se complementa con el seguimiento y actualización permanente de los participantes, a partir de su integración voluntaria en el Club de Alta Dirección Empresarial (CLADE). Esta entidad autónoma organiza anualmente un elevado número de conferencias, simposium, mesas redondas y seminarios.

Por lo tanto, la actividad formativa descrita, aunque no se destina particularmente a las PYME, éstas adquieren un protagonismo especial en la misma, por varias razones:

* La primera, la situación geográfica del programa, es decir, Valencia. Esta ubicación y su aglutinamiento de pequeñas y medianas empresas condiciona la planificación y el desarrollo del curso en dirección a las mismas.
* La segunda, el horario. La corta duración de las sesiones y su disposición temporal, favorece la aproximación del colectivo de dirigentes de PYME, que no pueden permanecer alejados de su puesto de trabajo mucho tiempo; así como, facilita la aplicación continua y constante de lo aprendido, utilizando parte de las sesiones siguientes para consultar dudas o resolver problemas.
* La tercera, la metodología. La promoción de estrategias didácticas activas, vinculadas a la realidad y promotoras del aprendizaje desde ésta misma realidad, pero sin correr riesgos concretos (simulación), motiva a los dirigentes de PYME a implicarse en la tarea y a obtener beneficios formativos y aplicativos específicos.

En consecuencia, este tipo de acciones estimulan la formación destinada al colectivo pequeño y mediano industrial, especialmente, la de sus dirigentes, a quienes se orientan, y de los que depende el satisfactorio funcionamiento de la empresa.

8.- ACOTACIONES GLOBALES.

Para culminar con este apartado dedicado a la estrategia metodológica de la simulación, parece interesante destacar sus posibilidades concretas en relación a las PYME, a partir de la determinación de sus características definitorias.

A este respecto, sus principios constitutivos se conforman como la observación de la realidad, su representación, la acción subsiguiente en circunstancias específicas y los efectos producidos y transferidos a situaciones empresariales futuras. Principios que identifican a la simulación como una alternativa formativa destinada al desarrollo del aprendizaje anticipatorio; es decir, aquél que parte de ciertos datos y planifica un tipo de actuación en condiciones reales pero no directamente manipulables -por su naturaleza o su coste-, para finalmente, trasladar los resultados obtenidos a problemas similares inscritos en la dinámica de la organización y temporalmente distanciados.

Estas aportaciones conforman a la simulación como una estrategia didáctica centrada en el descubrimiento personal. Una estrategia que proporciona la implicación del participante en el proceso, motivando su actuación; la cual consiste en enfrentarse a la realidad y delimitar el conflicto existente o la situación problemática vivida con la intención de tomar una decisión coherente y precisa, apoyándose para ello en la creatividad como instrumento para la optimización de resultados.

La simulación se relaciona con dos conceptos aparentemente disyuntivos y verdaderamente complementarios, esto es: el trabajo y el juego. Ambos se inscriben en un continuo formativo que parte de la experiencia lúdica como motor del interés empresarial, para ir introduciendo componentes laborales, que promuevan la toma de decisiones o solución de conflictos desde una perspectiva de realidad controlada, a través de mecanismos de simulación virtual.

Esta conexión entre simulación, juego y trabajo, se traduce en técnicas de ejecución sencilla e interesantes posibilidades formativas. Técnicas que se diversifican con relación a la meta establecida, en el sentido siguiente: para la resolución de conflictos, técnicos o interpersonales, se utiliza la dramatización en sus diferentes versiones (individual o grupal) y la técnica del incidente crítico. Para profundizar en la toma de decisiones, son más apropiadas: el estudio de casos, los juegos de empresa o la técnica de la bandeja de correspondencia.

Por otra parte, con referencia a las modalidades de ejecución de la simulación, debe tomarse en consideración previamente el objetivo de la misma, la disponibilidad de soportes apropiados y la técnica considerada más útil para todo ello. Las posibilidades son múltiples: documentación escrita, medios de audio (radio o magnetófono), medios de vídeo (cine, televisión, etc.) o medios informáticos (ordenadores y programas). Instrumentos que suelen ir emparejados con acciones tutoriales (personales o transferidas por alguno de los medios delimitados) y relaciones entre iguales (mediante equipos de trabajo o dinámica de grupos).

En consecuencia, la simulación como estrategia metodológica admite numerosos argumentos favorables para su aplicación empresarial, especialmente para las pequeñas y medianas empresas. Estos argumentos se encuentran vinculados a las características del método, como son: la motivación, la individualización del aprendizaje, la implicación personal del participante en el proceso, o su flexibilidad organizativa.

Existen, sin embargo, ciertas limitaciones que deben tomarse en consideración. Así, por ejemplo, la simplificación excesiva de la realidad en estudio o el carácter demasiado específico de un problema, puede desviar la actuación del sujeto hacia cuestiones poco transferibles a situaciones reales y futuras de funcionamiento empresarial. Y, por otro lado, el coste en tiempo y capital -económico y humano-, puede frenar la utilización de estas estrategias por algunas organizaciones, concretamente las PYME, poco dispuestas a invertir en formación.

En este contexto, la simulación es considerada como una herramienta plenamente adaptable a la actividad empresarial, potenciando capacidades como la creatividad, la estructuración de los diferentes elementos de la organización, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Y todo ello, desde una perspectiva de participación absoluta en el proceso, sin riesgos personales o productivos reales y a través de conceptos conocidos y prácticos, fácilmente controlables por los sujetos.

Finalmente, cabe señalar, a partir de la contextualización de la simulación en dos ámbitos concretos de desarrollo (Francia y España), que paulatinamente esta estrategia está aproximándose a las PYME. Resulta especialmente relevante la incidencia que una alternativa metodológica de estas características puede llegar a tener en materia de toma de decisiones, al posibilitar el enfrentamiento con los problemas empresariales de desarrollo por medio de mecanismos simuladores de la realidad; manteniendo, no obstante, ésta como referencia. Y, por otra parte, en la resolución de problemas, definida como otra de la opciones con que cuenta la simulación, que se concibe como un elemento de apoyo en momentos de conflictibidad laboral (aunque no se constituya en un instrumento muy utilizado por las PYME). Todo ello, ha de facilitar a estas empresas el acercamiento a la formación, identificándola con el crecimiento y la optimización productiva de las mismas.

NOTAS.

1. Colom Cañellas, A.J.; Sureda Negré, J. y Salinas Ibáñez, J. (1988). Tecnología y Medios Educativos (p.187). Madrid: Cincel.

2. Escámez, J. y Martínez, F. (1987). **Actitudes de los Agentes Educativos ante la Informática**. En: Vázquez Gómez, G. (Ed.). Educar para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa (p.104). Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

3. Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa (pp.161-162). Madrid: Narcea.

4. Paquelin, D. (1993). **De Nouveaux Outils de Formation: Les Didacticiels**. Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 28-29. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

5. En este planteamiento se apoya el razonamiento de: Wilcox, R.R. (1994). **Simulation as Research Technique**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.5467-5471). Vol. 9. Oxford: Pergamon Press.

6. Chevalier, P. (1989). **Apport des Technologies de l'Information a la Pedagogie**. Actualité de la Formation Permanente, 102 (septembre-octobre), 17-33. Dossier - "Condorcet 89".

7. Huizinga, J. (1987). Homo Ludens (pp.43-44). Madrid: Alianza/Emecé.

8. Que transforma los elementos señalados por Huizinga de acuerdo con las características definitorias de la cultura de una empresa, en el sentido siguiente: derecho por organización; ganancia por rentabilidad; orden por control; tráfico por comunicación; artesanía por manufactura; arte, poesía y erudición por progreso y productividad; filosofía por valores y normas reguladoras de la convivencia y desarrollo empresarial y ciencia por tecnología.

9. Schön, D.A. (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones (pp.78-81). Barcelona: Paidós.

10. Senge, P.M. (1992). La Quinta Disciplina. Cómo Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente (p.414). Barcelona: Granica.

11. Sarramona López, J. (1993 b). **Formación para la Competitividad**. En: Santos Rego, M.A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (Eds.). Educación para la Innovación y la Competitividad. Formación y Ocupación en el Año 2000 (pp.218-219). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

12. Brett, J.M.; Goldberg, S.B. and Ury, W.L. (1990). **Designing Systems for Resolving Disputes in Organisations**. American Psychologist, 45 (2, february), 162-170.

13. Gentil, G. (1994). **Le Jeu: Un Outil de Formation**. Animation and Education, 120 (mai-juin), 3.

14. Vázquez Gómez, G. (1983). **La Educación como Experiencia Directiva Temporal**. En: Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; Colom Cañellas, A.; Escámez Sánchez, J.; Esteve Zarazaga, J.M.; García Carrasco, J.; Marin Ibáñez, R.; Sanvisens Marfull, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. Teoría de la Educación I (El Problema de la Educación) (p.133). Murcia: Límites.

15. Malone, T. (1981). **Towards a Theory of Intrinsically Motivating Instructions**. Cognitive Science, 5, 330-370.

16. Wynne, E.A. (1994). **Games, Competition and Learning**. Curriculum Review, 33 (7, march), 3-10.

17. Muzard, E. (1993). **Les Techniques Ludiques au Service de la Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 124 (mai-juin), 72. Dossier - "Construire Outils et Jeux de Formation".

18. Esta idea fomenta una mayor congruencia aplicativa de los conocimientos adquiridos y proporciona, desde una perspectiva profesional, una más inmediata credibilidad y relevancia formativas. Shulman, L.S. (1992). **Toward a Pedagogy of Cases**. In: Shulman, J.H. (Ed.). Case Methods in Teacher Education (p.21). New York: Teachers College Press.

19. Lapra, J.-P. y Saint-Sauveur, A. (1989). La Fonction Formation dans l'Entreprise (p.62). París: Bordas.

20. Grappin, J.-P. (1990). Claves para la Formación en la Empresa (pp.97-98). Barcelona: Ceac.

21. Reynolds, J. (1990). El Método del Caso y la Formación en la Gestión (pp.75 y ss). Valencia: IMPIVA-Generalitat Valenciana.

22. Merseth, K.K. (1992). **Cases for Decision Making in Teacher Education** (Shulman: 51).

23. Weschler, F. y Barraza, S. (1984). Introducción al Método del Caso. Barcelona: ESADE.

24. Lyons, T. (1990). **El Proceso de Aprendizaje Participativo**. Capital Humano, 31 (febrero), 56-62.

25. Mínguez, A. (1991 a). **La Formación en la Empresa a Partir del Método del Caso**. Capital Humano, 30 (enero), 17-19.

26. Castanyer Figueras, F. (1988). La Formación Permanente en la Empresa (pp.83-84). Barcelona: Marcombo Boixareu.

27. Su tamaño puede distribuirse aproximadamente entre los siguientes límites: pequeño, menos de 15; mediano, hasta 60; grande, más de 60 (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 185).

28. Biddle, B.J. and Anderson, D.S. (1986). **Theory, Methods, Knowledge and Research on Teaching**. In: Wittrock, M.C. (Ed.). Handbook of Research on Teaching (pp.230-252) (3ª Ed.). New York: MacMillan Publishing Company. A Project of the American Educational Research Association.

29. Riesgo Menguez, L. (1983). La Formación en la Empresa (pp.99-100). Madrid: Paraninfo.

30. Thornton III, G.C. and Cleveland, J.N. (1990). **Developing Managerial Talent Through Simulation**. American Psychologist, 45 (2, february), 193.

31. Flanagan J.C. (1954). **The Critical Incident Technique**. Psychological Bulletin, 54, 327-358.

32. Tejedor, F.J. (1990). **Perspectiva Metodológica del Diagnóstico y Evaluación de Necesidades en el Ambito Educativo**. Revista de Investigación Educativa, 8 (16, segundo semestre), 30.

33. Kubr, M. and Prokopenko, J. (1989). Diagnosing Management Training and Development Needs. Concepts and Techniques (pp.109-111). Geneva: International Labour Office.

34. Riesgo Ménguez, L. (1992 a). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan. VII: Atención a la Formación (4).** Acción Empresarial, 144 (segundo trimestre), 35-38.

35. Curwin, J. y Furnival, J. (1992). **Evolución y Desarrollo de los Juegos de Empresa.** Capital Humano, 43 (marzo), 34-38.

36. Debido a los presupuesto de los que se parte normalmente. Ejemplos destacables son los siguientes: problemas organizativos específicos (marketing, producción, etc.); interrelaciones entre diferentes funciones y sectores y su conexión con el medio; conflictos derivados de la política empresarial y de la toma de decisiones; existencia de factores no controlados por la compañía y dependientes de instancias externas (los competidores, la Administración, etc.); problemas provenientes del trabajo en equipo; necesidades de formación descubiertas en los participantes; etc. (Kubr y Prokopenko, 1989: 146).

37. Rushby, N.J. (1989). **Computer-Assisted Learned.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.259-258). Oxford: Pergamon Press.

38. Entre las nuevas posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen a la simulación, cabe destacar específicamente tres: el desarrollo de *actividades transculturales*, es decir, aquellas que permiten intercambiar información y promover la participación conjunta entre sujetos y organizaciones de similares características ubicadas en entornos geográficos diferentes; el incremento de los *juegos informáticos* como vehículo para el conocimiento virtual de la realidad laboral y profesional; así como la proliferación de los *juegos de tiempo real*, utilizados en la toma de decisiones, donde el factor tiempo resulta insustituible para conseguir resultados efectivos en la dinámica organizativa de la empresa. Cudworth, A.L. (1994). **Simulations and Games.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.5474-5475). Vol. 9. Oxford: Pergamon Press.

39. Megarry, J. (1985). **Simulation and Gaming in Education.** In: Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4575-4585). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

40. Megarry, J. (1989). **Simulation and Gaming.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (267-276). Oxford: Pergamon Press.

41. En este sentido, la simulación permite estudiar sistemas dinámicos en tiempo real. Pardo, L. y Valdés, T. (1987). Simulación. Aplicaciones Prácticas en la Empresa (p.4). Madrid: Díaz de Santos.

42. No obstante, la simulación mejora el conocimiento del sistema y se puede utilizar en todos los niveles de l organización: operativos, tácticos y estratégicos. Aguarón Joven, J.; Calvete Fernández, H.; Lasala Calleja, P.; Moreno Jiménez, J.Mª. y Polo Alastre, F. (1993). Simulación (p.9). Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

43. Tradición que se traduce en apoyos concretos destinados a la formación de PYME, brevemente mencionados a continuación: el Acuerdo Nacional Interprofesional de 9 de julio de 1970 y la Ley de 16 julio de 1971, textos fundadores de la política sobre formación profesional continua; los Convenios Estado-Empleados para el Desarrollo de la Formación (EDDF), nacidos de la ley de 24 de febrero de 1984; los Fondos Regionales de Apoyo al Consejo y la Formación (FRAC/Formation), que surgen en 1985 desde instancias públicas; AGEFOS-PME, Fondos de Seguridad de la Formación Nacional e Interprofesional, creados en 1972 por la Confederación General de las Pequeñas y Medianas Empresas CGPME y la Asamblea de Organizaciones Sindicales; los Fondos de Seguridad Formativos (FAF), estructuras de financiación paritarias y agregadas destinadas al control de las cuotas de formación profesional continua aportadas por las

empresas, e inscritas en la Ley de 1971; o la Ley de 4 de julio de 1990, relativa al crédito de formación, a la calidad y al control de la formación profesional continua.

44. En este caso se precisa la utilización de la simulación como estrategia formativa en un país europeo caracterizado por su implicación en acciones de capacitación donde la innovación metodológica se considera esencial para un desarrollo empresarial progresivo y efectivo. Tranchart, Ph. (1994). **Vis à Vis. La Pédagogie de la Simulation**. Entreprises-Formation, 79 (octobre-novembre), 22-23.

45. ESADE. (1993). Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa (pp.1-4). Barcelona: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.

46. El CADE, que se promueve desde FUNDESEM (Fundación para el Desarrollo Empresarial), durante el curso 1991-1992, celebra su vigésimo primera edición. Desde su inicio en 1971, más de 600 gerentes y directivos, pertenecientes a 457 empresas industriales, comerciales y de servicios, han constatado y mejorado sus sistemas de gestión a través de su participación en este programa. Y, a partir de 1982, el CADE se lleva a cabo en colaboración con el ICADE (Instituto Universitario de Administración y Dirección Empresarial). FUNDESEM. (1991). Curso de Alta Dirección Empresarial (CADE) (pp.1-12). Valencia: IMPIVA (Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana) / Generalitat de Valencia.

47. Financiación que, sin embargo, tras un primer pago inicial que corresponde al 50% del coste total, permite a los participantes, a lo largo de cinco meses, aportar la cantidad restante.

48. Para el curso 1991-1992, el curso se desarrolla entre el 28 de octubre de 1991 y el 26 de mayo de 1992.

CAPITULO XVI: LA FORMACION-ACCION COMO ESTRATEGIA DE REFLEXION EN LA PRACTICA.

1.- SENTIDO Y OBJETIVOS DE LA FORMACION-ACCION.

2.- PROBLEMAS Y PROYECTOS: DOS TERMINOS SIGNIFICATIVOS EN EL PROCESO DE FORMACION-ACCION.

3.- LOS ACTORES DE LA FORMACION-ACCION.

4.- FASES DE UN MODELO METODOLOGICO DE FORMACION-ACCION.

4.1.- La expresión de una intención de formación-acción.
4.2.- El diagnóstico de factibilidad.
4.3.- La construcción de la operación.
4.4.- La elaboración del presupuesto.
4.5.- La decisión de realización.
4.6.- La información.
4.7.- El comité de seguimiento.
4.8.- La creación de los grupos de trabajo.
4.9.- La preparación pedagógica de los grupos de trabajo.
4.10.- La realización de la formación-acción.
4.11.- La evaluación de los resultados.
4.12.- La extensión de la formación-acción.

5.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA FORMACION-ACCION.

6.- LA FORMACION-ACCION Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: EJEMPLOS DE APLICACION.

6.1.- España: Un proyecto de formación-acción para una empresa de cerámica.
6.2.- Francia: La comunicación interna como problema formativo.
6.3.- Irlanda: La formación-acción como herramienta de cualificación para la gestión financiera de lo empresarios de PYME.

7.- CONCLUSIONES.

CAPITULO XVI: LA FORMACION-ACCION COMO ESTRATEGIA DE REFLEXION EN LA PRACTICA.

1.- SENTIDO Y OBJETIVOS DE LA FORMACION-ACCION.

La formación-acción como metodología formativa se concibe como una estrategia destinada al desarrollo de la competencia, tanto de las personas como de las empresas (competitividad). Y tiene un carácter eminentemente innovador, al representar una ruptura frente a las metodologías convencionales. Aunque, su fundamento educativo sea esencialmente tradicional, al partir del principio pedagógico de la relación entre formación y ("para la" y "en la") acción, la cual "implica" y "exige" formación [1].

Esta estrategia se presenta como un enfoque que liga la actividad formativa con la necesidad de resolver problemas y realizar proyectos, a través de la participación de los trabajadores y de acuerdo con la cultura de la organización. Y pretende ir más allá que otros enfoques productivos, de organización industrial y tecnológico-formativos. Existen dos características que determinan un primer acercamiento a este concepto de la formación-acción (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 191-192):

> 1. Esta metodología adquiere sentido en el marco de los problemas provocados por la introducción de las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo y de la cultura empresarial. Problemas que superan el orden técnico y se sitúan en el específicamente relacional. Es decir, la innovación tecnológica incide en la reforma de las relaciones de producción, de autoridad o de control, generando nuevas necesidades formativas adaptadas a las mismas y caracterizadas por la participación, concebida como principio regulador en el proceso de decisión-acción-control.
> 2. Asimismo, la formación-acción se caracteriza por la apertura de sus planteamientos, aproximándose al enfoque de una tecnología abierta, que busca la regulación de los procesos y la toma de decisiones continua, relacionada con la resolución de los diferentes problemas que se van produciendo en el contexto cambiante de la organización.

No obstante, a través de esta metodología y según afirman Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 193), no se pretende únicamente aprender cosas nuevas, sino aprender mediante nuevas estrategias. Se trata, por lo tanto, de superar el mero aprendizaje y la simple adquisición de conocimientos y saberes, para conseguir alcanzar o perfeccionar el saber-hacer. "Dicho en términos de la tecnología cognitiva, el objeto de la formación-acción no es el "saber qué", sino el "saber cómo" e incluso el "saber por qué" y "para qué".

Desde esta perspectiva, la formación acompañada de la acción comprende una evolución formativa global, caracterizada por su eficacia y operatividad directa. Y se constituye en un elemento dirigido a la

concretización del saber adquirido, donde cada individuo aprende definiendo y resolviendo problemas generados en la organización, construyendo y realizando proyectos, delimitando y evitando las dificultades prácticas, en definitiva, *actuando* [2].

Al aludir a la *acción* dentro de esta concepción, hacemos referencia a la acción práctica, no necesariamente contrapuesta a la teoría, sino más bien considerada como una dimensión aplicativa del conocimiento teórico, ligada al factor trabajo y al conocimiento de la actividad laboral. Conocimiento que exige la participación de todos los actores implicados en el proceso de cambio de la organización, no sólo los empresarios y directivos, sino igualmente todos aquellos sujetos vinculados al proceso innovador concreto.

Según estas ideas, "la formación-acción puede considerarse como una modalidad formativa adecuada para el desarrollo de la competencia personal de todos los integrantes de la empresa, cuyo trabajo les exige tomar decisiones. El efecto de esta modalidad formativa se comunica al conjunto de la organización generando una mejora de la competencia interpersonal y de la [competitividad] empresarial" (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 193).

Aportaciones que se encuentran complementadas con algunas de las características más relevantes de la investigación-acción, concebida como una estrategia metodológica vinculada a la formación-acción desde una perspectiva más educativa (escolar) que formativa (laboral). Características que se definen a continuación (De la Orden, 1991: 299-300):

* Aparece como un proceso sistemático de perfeccionamiento de una actividad mediante la propia acción controlada, enfatizándola.
* Surge de la acción, se desarrolla a través de la misma y sus resultados redundan directamente en la modificación perfectiva de la acción descrita.
* Dedica su atención, más que a cuestiones teóricas, a problemas cuya resolución aborda a través de la práctica misma.
* Pretende mejorar una situación real y concreta, en un determinado lugar y tiempo, mediante el examen y estudio sistemáticos de la propia situación. Su propósito es, por tanto, el de profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema.
* Invita a la reelaboración discursiva de las contingencias de la situación y al establecimiento de interrelaciones entre las mismas.
* Procura la interpretación de lo que está ocurriendo desde la perspectiva de los implicados en el problema: empresarios, trabajadores, clientes, proveedores, etc.

En síntesis, resulta posible afirmar que este sustrato de acceso a la realidad y conocimiento de la misma, es el que sirve de eje de encuentro armónico para la acción-reflexión-acción [3].

La formación-acción como investigación-acción, puede considerarse, de este modo, como uno de los elementos privilegiados para

fomentar la cooperación y el perfeccionamiento en el mismo contexto y lugar de trabajo del individuo. Una de las principales ventajas que nos ofrece este modelo es la de analizar la problemática en el espacio en donde se produce el hecho objeto de estudio, sin necesidad de desgajarlo de su ámbito de desarrollo.

Evita, asimismo, el traslado y el cambio de emplazamiento de los sujetos implicados en una determinada tarea, facilitando la observación natural de los acontecimientos y la reflexión sobre los mismos, en la situación en que se generan. Invita a la participación de todos los individuos afectados por el problema, porque todos ellos pueden aportar su visión sobre el mismo, contribuyendo a crear un clima de colaboración. Y se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos, compuestos por personas que se implican en un proceso de transformación. Es, en definitiva, una estrategia dirigida a la optimización de la realidad, a la resolución crítica de problemas y a la emancipación de los individuos implicados en ella (Pérez Serrano, 1993: 105-107).

Una constante de esta concepción es el deseo de mejorar la calidad de ejecución de las acciones profesionales, por lo que resulta necesario un análisis profundo de la realidad, un diagnóstico inicial, para formular hipótesis o problemas y poner de relieve la diferencia entre el estado momentáneo del equipo o grupo y el marco de referencia explícito -los valores propios de la organización-, que se constituyen en una guía destinada a la formulación de los objetivos específicos de cualquier actividad de formación-acción [4].

Por lo tanto, el objetivo de esta estrategia no es otro que desarrollar las capacidades de los miembros de la empresa para analizar y resolver problemas, formular y aplicar proyectos, aumentando la potencia de intervención de cada uno de aquellos en las situaciones que les plantea el ejercicio de su trabajo como profesionales (Martínez Mut, 1989: 87); así como, incrementando la competencia y el saber hacer de los mismos.

2.- PROBLEMAS Y PROYECTOS: DOS TERMINOS SIGNIFICATIVOS EN EL PROCESO DE FORMACION-ACCION.

A partir de la conceptualización inicial, en un proceso de formación-acción se constata la existencia de dos objetivos de cualificación fundamentales. Por una parte, saber desarrollar las capacidades individuales y colectivas de análisis y de resolución de problemas; y, por otra, promover la elaboración y puesta en marcha de proyectos concretos, con la intervención activa de los interesados en la situación profesional donde éstos contextualizan su actividad y la utilización de los recursos y medios disponibles en la misma [5]. De esta manera, la formación-acción no se constituye únicamente en una formación para la acción, sino más bien, en una formación en la acción.

Este planteamiento estratégico obliga a la elección de unos criterios metodológicos muy definidos. No se trata simplemente de utilizar "problemas de clase" o "estudio de casos", valiéndose de la

implicación de los participantes en las circunstancias de formación y de su capacidad para la simulación, sino de aprovechar problemas reales para que los sujetos los resuelvan teniendo en cuenta los condicionantes de la empresa; es decir, la llamada a la realidad tiene que ser constante. De ahí la necesidad de integrar los proyectos de formación-acción en el proyecto general de la empresa (Martínez Mut, 1989: 88).

En consecuencia, se comprueba que dos son los elementos más relevantes para el desarrollo de esta estrategia. En primer lugar, los problemas o situaciones conflictivas que hacen referencia a toda la organización y que se encuentran relacionados con el crecimiento de la productividad o de la calidad, con la diversificación de los productos, con la introducción de nuevas tecnologías en la empresa o con el nivel de actividad [6]. Y, en segundo lugar, los proyectos, los cuales desde un punto de vista pedagógico, contribuyen a incrementar la competencia de los sujetos adultos para la conducción de su autoformación a través del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de trabajo cooperativo (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 197).

A partir de estas afirmaciones, Le Boterf (1987 a: 97) propone tres criterios para la selección de los *problemas*:

> 1º La factibilidad en relación con los recursos (existentes o potenciales) y con las orientaciones del proyecto de empresa. La resolución de problemas debe situarse siempre en el ámbito de lo posible.
>
> 2º La factibilidad en relación con las capacidades de intervención del grupo actor. Finalizar un proceso de formación-acción referido a un problema que excede notablemente las posibilidades de los participantes, conducirá rápidamente al fracaso y al abatimiento.
>
> 3º La capacidad para producir efectos de formación. Es decir, un problema puede ser más o menos rico en sus potencialidades de explotación pedagógica y puede constituir un verdadero "centro de interés", que dote a estas acciones de un significado más atractivo para el grupo de personas implicadas.

En segundo lugar, en relación a los *proyectos*, éstos son concebidos como representaciones de futuro referidas a una acción específica [7], no repetitiva, de carácter eventualmente experimental, que implica una estructura particular e inédita [8]. Son representaciones no inscritas meramente en lo posible, sino concebidas como ideas susceptibles de ser transformadas en actos. Los proyectos se conforman, por lo tanto, como anticipaciones con valor pragmático y constituyen el modelo de representación más próximo a la realización de una acción (Barbier, 1991: 61). Y se definen como la "imagen anticipativa y finalista de la serie ordenada de operaciones susceptibles de conducir a un nuevo estado de la realidad objeto de la acción" (Barbier: 78); combinando en su ejecución los recursos humanos y materiales (equipos, medios, instalaciones, etc.), que temporalmente se reunen para realizar un trabajo común, con un propósito determinado y para conseguir unas metas y unos objetivos precisos [9].

Su diversificación abarca una doble dimensión. Por un lado, se concretan los denominados "proyectos de formación", destinados a la cualificación de los sujetos como unidades receptoras en el seno de un grupo. Su objetivo es fundamentalmente potenciar las capacidades individuales para promocionar la competencia del equipo. Y, por otro, se establecen los "proyectos de mejora", que condicionan, al mismo tiempo que facilitan, la aparición y mantenimiento de los primeros [10], y cuyo proceso de desarrollo en el ámbito de la formación-acción se concreta a continuación [11]:

1. Voluntad directiva de conseguir un cambio empresarial.
2. Elección del área, departamento o sección, donde los problemas a resolver son más visibles y afectan más directamente a los objetivos para el cambio.
3. Determinación de un grupo inicial de miembros dispuestos y predispuestos a responder al reto que el cambio supone.
4. Deseo de conseguir desde el principio la implicación de su principal baza: los sujetos o actores del proyecto.
5. Disposición a generalizar en el momento oportuno los resultados que se obtengan a través del proyecto, considerado de esta manera como una experiencia piloto.
6. Recurso a asesores externos cuya labor consista en facilitar el trabajo de los responsables, individuales y colectivos, del proyecto de mejora.

Los proyectos definidos en estos términos deben cumplir los criterios de flexibilidad y apertura, integración de sus elementos, relación con el entorno próximo, realismo en sus objetivos y recursos, individualización y relación social y actividad de los sujetos (Martínez Mut, 1991: 146-147).

Por lo tanto, problemas y proyectos se conforman como los puntos de partida del proceso formativo, donde los sujetos en formación se inscriben en un grupo, auténtico artífice del proceso, aprovechándose de las necesidades de integración de los individuos y del potencial de acogida y refuerzo que poseen los grupos primarios, en los que las relaciones interpersonales se consideran como un factor de eficacia de primer orden. Son *comunidades evolutivas* que se constituyen en función de las necesidades diagnosticadas y de los objetivos planteados, desapareciendo cuando éstos han sido logrados y aquellas satisfechas. No obstante, el origen de estos grupos no son los déficits individuales de formación de sus miembros, sino las exigencias de análisis y solución de los problemas. Por lo cual, otra de sus características consiste en la *heterogeneidad personal de sus miembros, aunque exista homogeneidad en cuanto a las circunstancias o situaciones que los une* (Martínez Mut, 1989: 88).

Todo proceso de formación-acción se inicia siempre en la concreción de los centros de interés, alrededor de los cuales es posible crear toda una dinámica formativa que permita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades diversificadas. Se parte para ello de la capacidad de los actores para analizar las situaciones o los problemas, para aprehender las diversas dimensiones de éstos,

identificar las causas que los producen y sus relaciones con otros problemas, e imaginar las acciones óptimas para su resolución. Respetando, sin embargo, dos exigencias precisas: explicitar previamente las capacidades que se pretenden adquirir o actualizar y fijar los resultados finales e intermedios del proyecto o de la resolución de problemas (Le Boterf, 1987 a: 98-99). Para ello, es necesario que exista una voluntad de cambio auténtica (inscrita en unos límites claros) y que el medio implicado disponga de capacidades evolutivas reales (Jobert, 1987: 27).

Por otra parte, al ser esta estrategia metodológica esencialmente una formación en la acción, la dinámica de análisis y resolución de problemas implica una coordinación y alternancia de momentos de búsqueda o investigación, momentos de acción o ejecución y otros de formación. En este sentido, en un proceso de formación-acción existe una dialéctica permanente entre los períodos centrados en la acción o en la investigación (puesta en marcha de una técnica de gestión, estudio de la escasa calidad de determinados productos, elaboración de un documento de información, instalación de una máquina-herramienta, etc.), y los períodos particularmente reservados a la formación (aprendizaje de técnicas contables, reorganización de las representaciones, etc.) (Le Boterf, 1987 a: 100-101).

No obstante, esta alternancia no significa solamente la sucesión o yuxtaposición de los momentos, sino más bien, una articulación real de ambos, vinculados mutuamente. Articulación que se caracteriza por la consecución de la acción, la investigación y la formación, pero no como un proceso lineal, sino por el contrario, flexible y cíclico, en el cual la retroalimentación entre los tres momentos debe estar asegurada continuamente de cara al logro de los objetivos del proceso. Y donde la evaluación de las diferentes acciones y su explotación por el responsable de su dirección, se revelan como finalidades indispensables (Martínez Mut, 1989: 88).

La alternancia es concebida, desde esta perspectiva, como un proceso centrado en el individuo, en quien se favorece la transformación del saber en acción y una reflexión sobre la misma que motiva la conversión de un saber-hacer personal en un conocimiento de las propiedades de lo real [12]. Es decir, se genera un estructura circular que va promoviendo la aparición concatenada de los elementos de análisis, acción y capacitación, referidos todos ellos al modo de actuar del ser humano, protagonista verdadero del proceso mencionado.

Asimismo, en todo proceso de alternancia, el ritmo de sucesión de los períodos analizados merece una atención particular, siendo necesaria su compatibilidad con los siguientes elementos (Le Boterf, 1987 a: 101): las exigencias de aprendizaje y la capacidad de asimilación de los actores; el funcionamiento de la empresa y los recursos pedagógicos disponibles.

Este análisis preliminar constata la complejidad de la tarea de generar un proceso de formación-acción. La diversidad y la movilidad de los actores, la confrontación entre los criterios variados y en tensión recíproca, el funcionamiento en alternancia de los momentos de investigación, acción y formación, así como la progresión iterativa del

mismo, se constituyen como desencadenantes de dificultades ante el surgimiento de imprevistos, ante sus riesgos derivados o ante las exigencias de coherencia y coordinación, entre otros factores.

Resulta necesario, a este respecto y, según Le Boterf (1987 a: 104-105), el establecimiento de un *dispositivo de pilotaje* o instrumento de gestión y control, que asegure las siguientes funciones: conexión entre la información externa e interna; montaje de procesos; negociación (entre actores y entre criterios); acompañamiento o facilitación de la formación (crear las condiciones para que individuos y grupos se formen a través de la acción, conceptualizando su actividad); disponibilidad de los recursos (materiales, financieros, humanos, pedagógicos, institucionales, etc.) y coordinación del proceso (de las fases de alternancia, de las progresiones, etc.).

Dispositivo que debe ser completado por un *comité de apoyo*, con funciones menos regulares y operacionales, pero con la misión de combinar las diversas instancias de la empresa que puedan ser implicadas en un momento dado en el desarrollo de un proyecto o en la resolución de un problema. Un comité de estas características facilita la coherencia en la toma de decisiones a lo largo de los diferentes momentos de alternancia del proceso.

En consecuencia, la formación-acción se configura como una metodología formativa que implica, o el descubrimiento de un problema empresarial concreto, el cual incluye a toda la organización como agente de cualificación o a un grupo de sujetos insertos en una dinámica productiva específica. O la elaboración de un proyecto de acción [13]. Se mueven ambos en un continuo investigación/acción/formación, donde cada uno de estos elementos se desarrolla en un período temporal específico. Distribución temporal que no tiene lugar en un orden excluyente, sino más bien, se constituye en una trayectoria complementaria e intercambiable de factores, que depende de los participantes, de la organización de la empresa y de las dificultades que vayan apareciendo. Para lo cual resulta imprescindible el control interno y externo del proceso de formación-acción y de los elementos implicados en el mismo.

3.- LOS ACTORES DE LA FORMACION-ACCION.

Esta estrategia metodológica se caracteriza fundamentalmente, como ya se ha precisado previamente, por tener como unidad de desarrollo al grupo de individuos que se une para resolver un problema o realizar un proyecto, en beneficio de la empresa como entidad global y, evidentemente, de cada uno de sus integrantes en particular [14].

Dentro de este contexto, existe un conjunto de individuos que se encuentran inmersos y mediatizados por la acción de formación. Estos son: los participantes, los animadores, los coordinadores, los formadores, los expertos y la dirección. La especificación de sus funciones y características proporciona un conocimiento más detallado y preciso de la formación-acción como alternativa de desarrollo empresarial (Collignon, 1986: 23-33).

Con referencia al colectivo de los *participantes*, éstos tienen un papel asignado a partir de su inclusión en un grupo de trabajo, considerado éste como algo más que la suma de las partes, o lo que es lo mismo, donde los conocimientos y habilidades del mismo no son iguales a la adición de conocimientos y habilidades individuales (Esteban, 1992: 40), y al cual contribuyen en los siguientes términos:

* En la resolución de problemas: al dar ideas y justificarlas, al hacer encuestas e implicar a otras personas en el programa, al buscar datos, al proponer soluciones, verificando sus causas y al observar el funcionamiento de la empresa.
* En la buena marcha del grupo: al seguir las reglas estratégicas y los métodos de análisis, al expresarse y atreverse a participar, al integrarse en el equipo y al escuchar a los otros miembros.
* En la tarea de información relativa a la actividad realizada: al comunicar a otros colegas los adelantos del grupo y al ponerlos de manifiesto a toda la empresa en su conjunto.

Los participante son, por lo tanto, los actores reales del proceso formativo y los verdaderos artífices de la formación-acción. Su actividad espontánea se encuentra dirigida y organizada, dentro de un clima de libertad, específicamente, a través de los *animadores* del proceso formativo, cuya labor se caracteriza por el conocimiento de las técnicas indispensables para dirigir el trabajo de los sujetos implicados en el grupo (competencia técnica), organizar el desarrollo armónico del proceso formativo (competencia metodológica) y conocer los planteamientos educativos en los que se apoya el mencionado proceso y que permiten comprender la finalidad y sentido del mismo (competencia pedagógica); diversificándose en los siguientes términos [15]:

- Un papel de *organizador*, encargándose de la preparación material de las reuniones (calendario, lugar, etc.), la elección de los métodos de trabajo, la definición de los objetivos y la selección de los participantes, según el problema a resolver o el proyecto a realizar.
- Un papel de *animador*, mediante la dirección de las reuniones, la vigilancia de la participación activa de todos los miembros, la presentación de los métodos de trabajo y la verificación de su utilización rigurosa, así como la reacción frente a posibles perturbaciones en las reuniones.
- Un papel de *seguimiento de los trabajos en grupo*, analizando el funcionamiento del equipo, estimando los efectos, tomando decisiones en cuanto a las evoluciones necesarias para alcanzar el objetivo general del grupo, redactando informes, asegurándose que son efectuadas las tareas asignadas a los participantes y divulgando la información relativa a los trabajos realizados.

Estas funciones evidencian la capacidad reguladora que deben poseer los animadores, encargados de organizar y motivar al grupo para

que lleve a cabo su actividad, inscrita como una de las partes fundamentales del proceso formativo.

Su tarea se completa con la acción desarrollada por los *coordinadores* de la formación-acción. Profesionales que juegan el papel de consultores de la ingeniería educativa, es decir, se constituyen en los conocedores de esta metodología, con una idea clara de los resultados que se pueden esperar y del conjunto de estrategias que tienen que establecerse inicialmente para su consecución. Sus tareas se delimitan a continuación:

1. Presentar y defender la idea de formación-acción ante la dirección.
2. Establecer el plan global de formación-acción, negociándolo con la jerarquía afectada.
3. Ocuparse de la ejecución de cada una de las fases del plan global, en especial: de la información; de la elección de los formadores y expertos y de su preparación para la realización de esta estrategia; de la evaluación grupal permanente; de la identificación de las necesidades expresadas por los participantes, organizando la formación al respecto, y de hacer una estimación final detallada de la operación de formación-acción, sugiriendo un procedimiento para el seguimiento de la actividad en la empresa.
4. Preocuparse de la gestión administrativa y financiera del proyecto.

Su actuación está vinculada, en consecuencia, al proceso formativo global, del cual son responsables directos. Por consiguiente, su preparación, tanto en materia de formación-acción (son los promotores de la estrategia y deben conocer perfectamente su funcionamiento), como en materia de liderazgo y gestión, debe ser exhaustiva, para controlar los posibles fallos que una metodología novedosa como ésta puede provocar durante el proceso.

No obstante, la ejecución directa de las acciones de capacitación requiere de personal especializado en temas de esta naturaleza. Esta circunstancia promueve la incorporación de *formadores* al proceso de cualificación, profesionales de la formación encargados en el caso que nos ocupa, de dirigir un grupo, transmitiendo los conocimientos técnicos necesarios y facilitando su aplicación en situaciones reales de trabajo llevadas a cabo por los participantes. Sus saberes técnicos son una exigencia que se complementa con otras capacidades como las siguientes:

a) Escuchar al grupo y a las personas que lo componen, observando las dificultades de comprensión y adaptación de la formación.

b) Analizar las acciones de aplicación previstas o puestas en marcha por los participantes, aconsejándolos concretamente en este terreno.

La actividad ejercida por los formadores se caracteriza, consecuentemente, por su brevedad y concisión. De tal manera, que su papel no suele durar mucho tiempo, pero puede ser reiterado, dependiendo de la capacidad de los participantes, de las características del problema

analizado y de las dificultades que vayan apareciendo. Y por lo que respecta a los *expertos*, éstos se conforman como especialistas en una técnica particular (informática, contabilidad, etc.), necesaria puntualmente en el funcionamiento de los grupos. Las intervenciones de estos profesionales suelen ser muy cortas, con lo cual su función en el proceso se asemeja a la de los formadores, siendo los primeros normalmente internos a la empresa y estos últimos externos a la misma.

Finalmente, la *dirección* adquiere un papel relevante dentro de cualquier proceso de formación-acción. En primer lugar, porque es el vehículo a través del cual se tramita cualquier actividad formativa (fundamentalmente en las PYME). Y, en segundo lugar, porque su apoyo es determinante para facilitar la participación activa de todas las personas afectadas. No obstante, este apoyo debe mantenerse durante todo el desarrollo formativo, lo que se traduce en los siguientes tipos de actuación:

- Tomar parte en la definición de los objetivos generales de la operación.
- Presentar y defender el proyecto ante los encargados de los servicios que estén implicados.
- Difundir la información pertinente.
- Facilitar la iniciativa y el trabajo de reflexión de los participantes.
- Analizar las sugerencias emitidas y darles cumplimiento rápidamente.
- Favorecer la realización de cada actividad que provenga de la aplicación de la formación-acción.
- Informarse de la marcha y de las dificultades que puedan ir surgiendo durante la ejecución del programa.
- Dirigir la evaluación de los resultados de la operación y, a partir del análisis establecido, ofrecer su punto de vista como oportunidad para el desarrollo ejecutivo de la formación-acción en la empresa.

En definitiva, la dirección se configura como el instrumento de gestión de la formación-acción dentro de la empresa. Sin embargo, puede y, en ocasiones debe, formar parte también de la propia actividad, implicándose en ella como agente participante; fundamentalmente en las pequeñas y medianas empresas, donde esta implicación resulta necesaria para motivar a los trabajadores a intervenir en la misma, y oportuna para generar cambios globales de funcionamiento empresarial.

A partir de la delimitación de las funciones de cada uno de los sujetos vinculados al desarrollo efectivo de la formación-acción, resulta oportuno determinar las fases de la misma, donde cada uno de los participantes desarrolla su papel específico y actúa en conexión con los demás para provocar transformaciones optimizantes en la organización y en la actividad particular de los individuos afectados.

4.- FASES DE UN MODELO METODOLOGICO DE FORMACION-ACCION.

La formación-acción se integra en un contexto, el cual se ubica en la empresa como organización que posee su propio proyecto para el futuro, una estrategia concreta, cultura e historia específicas y unos valores como base de su desarrollo. Estos elementos distinguen a una empresa de otra y, por lo tanto, a una acción formativa de otra. Sin embargo, existen criterios comunes relacionados con la finalidad y el funcionamiento empresarial que adquieren cierta importancia y redundan en la conformación de la formación-acción como alternativa de cualificación de utilidad diferenciada: la integración de los aspectos económicos y sociales, la calidad, el rigor metodológico y el trabajo en equipo (Collignon, 1986: 16). Todo ello incluido en un continuo formativo que se diversifica en etapas consecutivas de incidencia organizativa [16].

A este respecto, tres son los principios fundamentales a partir de los cuales es posible concretar las fases de un proceso de formación-acción (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 200-201):

1. La integración de la formación-acción en el proyecto de empresa, en consonancia con las necesidades corporativas, el análisis estratégico de la organización y la cultura empresarial.
2. La estructuración de la misma como una estrategia de innovación organizativa.
3. La dirección formativa según una alternancia investigación-formación-acción.

A partir de esta concreción preliminar, breve recapitulación de las aportaciones previamente establecidas, se precisan las doce fases que, según Collignon (1986), deben tenerse en cuenta en el desarrollo de un proceso de formación-acción [17], ninguna de las cuales puede ser ignorada ni desplazada del orden lógico en el que se encuentra inmersa [18].

4.1.- La expresión de una intención de formación-acción.

Las intenciones expresadas en un proceso de formación-acción suelen ser de dos tipos: el deseo de realizar un proyecto de estas características y el interés por determinar el tema más apropiado donde aplicar esta estrategia. En este sentido, para juzgar la pertinencia de un tema concreto debe tenerse en cuenta su posible desarrollo a partir de la formación-acción y la identificación de los criterios metodológicos más acordes con el mismo.

El campo de aplicación de esta estrategia es muy amplio y puede implicar al conjunto de actividades de la empresa, ya se trate de actividades funcionales u operacionales. Dos grandes categorías de temas pueden ser definidos, retomando criterios precedentes:

* Los *problemas*, que representan un mal funcionamiento de la organización, una situación insatisfactoria o un error en relación a una norma de funcionamiento empresarial. Formular el problema se constituye, a este respecto, en la primera

fase de análisis, que consiste en determinar y describir la desviación existente entre la situación real y la situación esperada. El proceso de tratamiento del problema se conforma como estructura lógica que incluye los siguientes elementos: elección del problema, formulación del mismo, investigación y verificación de las causas (dónde, cuándo, cuánto, cómo), investigación de las situaciones, elección de una de ellas, aplicación, evaluación de los resultados y extensión de la solución a otros campos comparables (Collignon, 1986: 22).

* Los *proyectos*, que hacen referencia a la introducción de innovaciones -tecnológicas, productivas o de funcionamiento-. Para la puesta en marcha de alguno de estos tipos de innovaciones resulta necesario un programa de acción estructurado y planificado, así como la gestión de diversos medios (técnicos, financieros y humanos).

Otros criterios de relevancia precisa para la delimitación del tema de estudio son los que a continuación se mencionan: prioridad, dimensión organizativa, irresolución, que sea portador de formación y de acción y que suscite interés en la empresa.

La identificación del tema objeto de la formación-acción permite delimitar, de esta manera, la demanda y situarla en relación a su origen (persona u organización demandante); al canal utilizado para determinarla (entrevistas personal, impresos, peticiones o vías indirectas); a su naturaleza (tipo y características definitorias); a la vinculación de la misma con otras (anteriores o presentes): a los motivos y principios que la condicionan (estructurales, innovadores o puntuales); a los actores (sujetos implicados); a las posibilidades (repercusión de las acciones) y a los obstáculos (contratiempos o límites de aplicación).

En consecuencia, el primer paso de todo proceso de formación-acción debe consistir en la delimitación del problema de estudio o en la identificación de la situación empresarial que requiere un proyecto de desarrollo. Puntos de partida para la siguiente fase, es decir, la evidencia fáctica de utilización de la estrategia.

4.2.- El diagnóstico de factibilidad.

En esta fase se trata de verificar la oportunidad de la formación-acción en el contexto de la empresa, respondiendo a los interrogantes siguientes: ¿Resulta aplicable esta estrategia en relación al tema previsto? ¿Es posible llevarla a cabo? Y si es así, ¿A través de qué modalidades? ¿Se cuenta con recursos suficientes?

Para dar respuesta a las mismas, es preciso establecer un diagnóstico de factibilidad centrado sobre el tema previsto. Para realizarlo existen dos mecanismos: las entrevistas individuales a los representantes de los diferentes sectores implicados en el proceso o el análisis colectivo de todas las categorías de personal.

Diagnóstico que posibilita el conocimiento del tema objeto de la formación-acción (problema o proyecto), así como la disponibilidad individual y grupal hacia la aplicabilidad de esta estrategia como

respuesta a la situación empresarial planteada, y una valoración preliminar de los recursos con que cuenta la empresa para poder ejecutar una acción de formación de estas características, diversificados en los siguientes términos: individuos implicados (participantes, expertos, responsables internos de la acción, colaboración formativa externa, etc.); estructuras disponibles (canales y medios de información, elementos funcionales y operacionales); mecanismos de contacto (encuestas, entrevistas, visitas, coloquios, viajes, reuniones, etc.) y medios (materiales y económicos). La constatación de los cuales da paso a la determinación de las bases del programa a adoptar, que seguidamente se señalan.

4.3.- La construcción de la operación.

A partir de las informaciones obtenidas a través del diagnóstico preliminar, es posible establecer el programa-base de la formación-acción, definiendo las principales condiciones de su puesta en marcha. Se trata de adquirir una visión global a medio plazo y bastante detallada, respecto al conjunto de la operación formativa.

En este sentido, se comienza por la formulación de los objetivos generales, caracterizados por su claridad y por su desarrollo a través de la promoción de la flexibilidad operativa del proceso, que debe propiciar la expresión de los participantes como fundamento de la propia estrategia.

Delimitados los objetivos, se concreta el programa-base, que comprende una síntesis de las informaciones relativas a: las finalidades y resultados esperados (para la empresa y para los participantes); la organización de los grupos de trabajo (número, componentes y roles a desempeñar, según objetivos y personas a formar); la estructura general de la operación (el sistema de acción capaz de conseguir las metas propuestas y los objetivos fijados); las condiciones de realización; las aportaciones formativas (teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los participantes); la definición de las condiciones de éxito de la actividad; la identificación de los criterios de evaluación y el presupuesto. Este documento debe ser discutido con los responsables de la operación.

Es importante tomar en consideración, a este respecto, algunos elementos como los siguientes:

* El tiempo de aprendizaje indispensable para la buena asimilación de los contenidos de formación por parte de los sujetos.
* El período de aplicación, en situaciones de trabajo, entre las sesiones de formación.
* Las disponibilidades temporales de los participantes, en lo que concierne a la formación.
* Las características de funcionamiento de los departamentos o de las áreas en las cuales trabajan los participantes.

Y concretarse finalmente los plazos para llevar a cabo la evaluación del proceso en particular y de los resultados globalmente. En

este sentido, parece conveniente la constitución de un comité de seguimiento (cuyas funciones se delimitan posteriormente). Todo ello mediatizado por el presupuesto establecido en relación al programa elaborado.

4.4.- La elaboración del presupuesto.

Su buena definición resulta doblemente importante en un proceso de formación-acción, fundamentalmente por sus características identificativas de: duración de la operación, importe global de la misma y existencia de resultados económicos esperados. Incluyendo, en este sentido, dos aspectos: los costes y los resultados.

* Por lo que se refiere a los *costes*, éstos resultan evaluables, como en cualquier otra acción de formación, fácilmente algunos, difícilmente otros. Siendo preciso señalarlos todos, particularmente los más complejos en términos cualitativos, al tener que integrarlos en la decisión financiera.
* Y en lo relativo a los *resultados económicos*, su evaluación es generalmente, dependiendo de los temas, muy complicada, principalmente en el caso de un presupuesto fundado en estimaciones. Estos resultados pueden ser *directos*, es decir, las diferencias, en términos económicos, entre la situación después de la formación-acción y su situación inicial. O *indirectos*, expresados como el equivalente económico del coste en que se incurriría como consecuencia del riesgo soportado en caso de no haber realizado la acción contemplada en el proceso de formación-acción.

La aproximación entre los gastos previstos y los resultados esperados conduce a analizar la *relación coste/eficacia*. La formación-acción aparece, de esta manera, como una inversión en recursos humanos.

Por otra parte, las conclusiones del grupo de trabajo pueden traducirse en soluciones que necesitan gastos o inversiones. A este respecto, se puede conocer el nivel de esos gastos al inicio de la actividad en el caso de un proyecto; aunque resulte posible que aparezcan otras carencias en el transcurso de la formación-acción. En el caso de un problema, las soluciones y su costo no son establecidas de antemano.

Estas aportaciones proporcionan un conocimiento inicial de las necesidades económicas que van unidas a la puesta en marcha de un proceso de estas características formativas. Y que inciden en la fase siguiente, referida precisamente a la mencionada decisión de puesta en marcha del programa establecido de formación-acción.

4.5.- La decisión de realización.

Se trata de uno de los momentos más importantes de todo el proceso, a partir del cual no será posible modificar sensiblemente los objetivos y la estructura de la operación, o renunciar a ella sin consecuencias relevantes (pérdidas de tiempo, desmotivación, etc.).

No obstante, pueden existir determinados problemas que conduzcan a la reexaminación del programa-base o a renunciar al proyecto de formación-acción, como por ejemplo los que se citan a continuación: el programa-base no ha sido construido; los objetivos económicos y educativos no están definidos; los directivos no se sienten implicados y responsables de la operación; el tema elegido no constituye una prioridad para los departamentos o áreas involucradas o para la empresa en su conjunto; la operación empezada es demasiado pesada para integrarse en la actividad habitual de los departamentos; se preven modificaciones importantes (instalación de nuevos materiales, transformaciones en la organización del trabajo, cambios de los jefes de departamento); existen riesgos de desmotivar al personal o son perceptibles dificultades sociales internas que el proyecto de formación-acción no incluye.

Posibilidades que deben tomarse en consideración previamente, antes de plantear la aprobación del programa a los dirigentes o al equipo directivo competente. Siendo necesaria, además, una presentación motivadora y convincente que sensibilice e implique a la jerarquía empresarial y termine con cualquier duda que pueda existir en relación a la puesta en marcha de un proyecto de formación-acción. Por lo tanto, en este momento cobra un sentido especial la fase siguiente relacionada con la información concebida como instrumento de prevención de los fallos descritos.

4.6.- La información.

La información se configura como uno de los factores más importantes en el proceso de formación-acción, aunque su relevancia varía según sean las dimensiones del proyecto. Resulta fundamental por dos razones concretas:

1) Porque la formación-acción se conforma como un proceso nuevo que necesita numerosas respuestas.

2) Porque al estar implicada en la acción, esta estrategia introduce cambios constantes que deben ser facilitados a través de una buena información interna.

Pero, ¿a quién informar? Fundamentalmente a los participantes, para despejar posibles dudas respecto al funcionamiento y utilidad de la formación-acción; a los animadores (como miembros del equipo, formadores o expertos); a los directivos (gestores de la actividad); a los diferentes departamentos implicados en el análisis del tema y a los representantes del personal.

La información es entendida, por consiguiente, como ventaja clave para la implicación efectiva de los participantes y como mecanismo de efectividad grupal, cuya correcta utilización en beneficio del proceso formativo permite, a nivel interno esencialmente, la determinación de los siguientes elementos (Esteban, 1992: 43):

* Unificación de criterios y objetivos, como solución a la diversidad de procedencia de los componentes que implica la posesión por parte de los mismos, de intereses diferentes o

la existencia de discrepancias en relación a la intelección de las finalidades de la actuación formativa.

* Optimización de la utilización de los recursos humanos y materiales. Cuando los canales de comunicación entre los miembros del grupo son los adecuados, se evita el trabajo innecesario y la búsqueda de una misma información por participantes distintos.

* Recepción de un feed-back para prever y solventar los problemas. La información debe ser bidireccional, es decir, debe provenir de los encargados del proceso formativo (agentes de capacitación), e igualmente de los participantes en el mismo (receptores formativos); potenciándose la escucha activa.

* Desarrollo de la cohesión del grupo. La diversidad de procedencias, niveles jerárquicos y especializaciones puede favorecer la desintegración del grupo en pequeños subgrupos. Por lo tanto, es necesario buscar puntos de contacto entre los miembros, fomentar inquietudes y motivaciones comunes y crear "señas" de identidad que individualicen al grupo frente al exterior.

Esta información debe ser muy precisa respecto a los objetivos y a la organización de la estrategia, poniendo de relieve su originalidad y su eficacia operativa y abriendo canales de comunicación continuos para la retroalimentación informativa, promovidos a través de mecanismos concretos como el comité de seguimiento que a continuación se analiza.

4.7.- El comité de seguimiento.

Este instrumento formativo se establece con la finalidad de conexionar la tarea de formación con la de acción, incluyendo, por lo tanto, a los coordinadores de la actividad formativa en unión con el personal ejecutivo de la actividad práctica. Sus objetivos fundamentales son los siguientes: estar informado de la organización y el desarrollo de la formación-acción; señalar, analizar y resolver todas las dificultades sentidas por los participantes y directivos; garantizar la articulación entre las tareas de los diferentes grupos de trabajo; orientar e impulsar la labor de esos equipos; analizar sus resultados; tomar decisiones en cuanto a las sugerencias de los grupos y dar respuestas rápidas; sacar conclusiones finales de los diferentes equipos y estimar las posibilidades de continuidad.

En este sentido, la herramienta descrita presenta diversos efectos positivos:

- La implicación de la dirección se realiza más fácilmente gracias al intercambio de informaciones que se produce.
- Las dificultades vividas por los grupos de trabajo son examinadas con cierta periodicidad.

- La organización de un comité de seguimiento subraya frente a los participantes el interés prestado a su formación y a su acción, motivándoles.
- Asimismo, se potencia una dinámica de trabajo ágil, promoviéndose además una concepción de la formación eficaz, un rigor específico en el trabajo en grupo y en la construcción de un proyecto, así como el desarrollo de ideas y métodos de gerencia participativa.

Por lo tanto, el comité de seguimiento se conforma como una estructura formativa que, implicando al personal coordinador y a los participantes, fomenta la información bidireccional, controla el proceso de manera efectiva y proporciona una visión global y empresarial de la formación-acción, donde todos están incluidos. Siendo necesario determinar seguidamente, la configuración de los diversos grupos de trabajo, considerados como elementos esenciales en todo proceso metodológico de estas características formativas.

4.8.- La creación de los grupos de trabajo.

Un grupo de trabajo se define como una entidad propia y de duración limitada, compuesta por personas con diferentes especialidades que persiguen unos objetivos comunes de carácter preciso (Esteban, 1992: 41). Para la conformación de los mismos se parte, en primer lugar, del tema elegido y, en segundo lugar, de determinados criterios, cuya importancia para el éxito de la formación-acción se evidencia seguidamente:

* El interés de las personas implicadas en el proceso.
* Las posibilidades de utilización posterior de lo aprendido, teniendo en cuenta el puesto de trabajo en el momento del planteamiento de la acción y su evolución a corto plazo.
* La implicación personal frente al tema de referencia. Sin que sea necesario un dominio específico respecto al mismo, sí resulta esencial que los participantes tengan un cierto interés profesional directo en tratarlo; sintiéndose personalmente comprometidos.
* La disponibilidad temporal de los participantes.
* La representación de diferentes sectores implicados.

Estos criterios, que deben quedar bien establecidos previamente a la composición del grupo, se encuentran influenciados por las características definitorias del mismo, esto es: la multidisciplinariedad o unión de los esfuerzos de diversas personas con distinta formación y experiencia; la dedicación exclusiva a la tarea; la temporalidad o duración del proyecto en el que se inscribe como referencia; la responsabilidad intransferible sobre los resultados, y la fluidez para adaptarse a los cambios y para incluir o prescindir de componentes precisos en función de las necesidades generadas por los objetivos (Esteban: 41).

Existen diversas prácticas habituales en materia de creación de grupos de formación. Específicamente, en relación a las PYME, resalta como la más apropiada aquella que se fundamenta en la integración

voluntaria, basada en el interés personal o en la motivación individual. Esta vía proporciona un éxito mayor del proceso pero demanda una información exhaustiva respecto de sus consecuencias prácticas, de la rentabilidad de los esfuerzos (humanos y materiales) y de las posibilidades de aplicación. Este proceso de selección resulta conveniente que se lleve a cabo en el marco del "comité de seguimiento", organismo de información e implicación profesional que incluye a un conjunto de trabajadores de la empresa, cuya proximidad a los potenciales componentes del grupo de trabajo les permite transmitir sus conocimientos estratégicos de una manera más accesible y comprensible para los mismos.

Las ventajas más claras de los grupos de trabajo como herramienta formativa, radican en el intercambio de conocimientos especializados y de diferentes puntos de vista, en el desarrollo de la sinergia grupal -que anima a la generación de ideas, a la creatividad, etc.- y en la promoción del trabajo simultáneo, lo cual revierte en un interesante ahorro de tiempo. Ventajas que conllevan, no obstante, un conjunto de inconvenientes añadidos, entre los que se pueden destacar: los conflictos internos derivados del agrupamiento de personalidades diferenciadas y del enfrentamiento de intereses particulares; así como, la dependencia del rendimiento y resultados grupales en gran medida del líder y de su capacidad para prevenir y manejar los conflictos que surjan (Esteban: 41).

Una alternativa de singular importancia, dentro de los grupos de trabajo, consiste en los denominados *talleres*, definidos como: una reunión de personas (cuyo número suele ser reducido), con intereses comunes en alguna técnica o conocimiento que desean compartir, teniendo al mismo tiempo la oportunidad de recibir información de carácter práctico por especialistas en la materia y aplicarla directamente en espacios laborales concretos. Destinados asimismo a la enseñanza-aprendizaje de habilidades y destrezas vinculadas a funciones o tareas específicas, cuyo objetivo consiste en lograr la competencia profesional y la integración personal y social en el ámbito de trabajo (Sorribes, 1991: 489-490).

El taller, según Le Boterf (1987 a), es una experiencia de formación-acción basada en el principio de la alternancia entre momentos de formación y momentos de puesta en acción, sobre el ambiente real de trabajo. Y sus elementos definitorios son los siguientes: determinación de un tema de acción formulado en términos de objetivos operativos; selección de un grupo homogéneo de sujetos afectados por el proyecto; desarrollo de una noción de contrato o compromiso entre los participantes y con respecto al logro de los objetivos [19]; establecimiento de un equipo de animación o facilitador de las tareas, con funciones de pilotaje y acompañamiento; concreción de un calendario de acción; elaboración de un dispositivo de seguimiento y apoyo continuo a los participantes y conformación de una metodología de formulación de proyectos, que debe incluir los siguientes elementos (Martínez Mut, 1989: 91):

a) Análisis de la realidad.
b) Definición de las líneas directrices.
c) Formulación de objetivos específicos.

d) Estructuración de los contenidos.

e) Plan de acción o estrategias de intervención.

f) Selección de los criterios de evaluación y de las estrategias de retroalimentación.

Estos grupos, en cualquiera de sus modalidades (equipos o talleres) se constituyen como elementos esenciales alrededor de los cuales gira todo el proceso; por lo tanto, resulta fundamental su efectiva composición, incidiendo especialmente en su preparación pedagógica, en el sentido siguiente.

4.9.- La preparación pedagógica de los grupos de trabajo.

Esta preparación consiste en definir, previamente al comienzo del trabajo, el objetivo del grupo, su contenido y los materiales pedagógicos detallados, preparando asimismo a los animadores en su papel específico. Esto supone prever la progresión educativa más oportuna para alcanzar el objetivo general, teniendo en cuenta la evolución de la acción por etapas lógicas; formular objetivos pedagógicos precisos para cada fase, inscrita en los diferentes períodos de formación, y elegir contenidos y apoyos educativos adaptados a los objetivos propuestos. Todo ello, en un ambiente de libertad que permita a los participantes implicarse igualmente en la elaboración de propuestas y de posibilidades de aplicación, garantizando de esta manera la eficacia de su contribución.

Conciliar estos dos factores (implicación y participación), en el momento de la preparación, consiste en establecer un proceso de desarrollo más adaptado al grupo y prever la flexibilidad indispensable para todo cambio del programa en el transcurso de la formación-acción.

El proceso más adaptado tendrá en cuenta una alternancia de fases de formación y otras de aplicación, garantizándose la confrontación permanente entre ambas, no su mera sucesión temporal. El ideal consistirá en un equilibrio dinámico entre tiempos cortos de docencia técnica y tiempos largos de aplicación en situaciones reales.

Según los objetivos pedagógicos de cada fase, las actividades formativas serán variadas (breves cursos teóricos, ejercicios y estudios de casos, trabajos individuales o colectivos de aplicación en el terreno, etc.). E igualmente los materiales didácticos utilizados por cada grupo (documentos escritos como acompañamiento de la enseñanza teórica, expedientes de estudio de casos, materiales audiovisuales en referencia al tema concreto, etc.).

Por otra parte, la acción, según el tema de trabajo, se puede organizar de varias maneras:

* Cada participante define, en la primera sesión, un tema de aplicación personal en su propio contexto de trabajo. Esta posibilidad resulta fundamental en formaciones generales (liderazgo, gestión de personal, análisis financiero, acción comercial, etc.).

* Se organiza el grupo de trabajo en dos o tres equipos (incluyendo todos, dos o tres participantes). Cada uno

trabaja en temas diferentes vinculados al del grupo global y se encarga de la recogida de informaciones sobre el terreno y su análisis. Estructura que resulta adaptable también a formaciones generales.

* El grupo de trabajo en su conjunto asume un problema o proyecto y lo analiza metódicamente desde el principio hasta el final, repartiéndose entre los participantes la recogida de informaciones sobre el terreno y su tratamiento.

La elección de una u otra modalidad dependerá de las peculiaridades del tema de estudio, del número de personas afectadas y de las posibilidades materiales, temporales y humanas a disposición de la empresa. Comenzando la actividad de los grupos de trabajo en el momento en que los animadores sean capaces de:

a) Presentar claramente a los participantes los objetivos y el funcionamiento de su grupo de trabajo, así como la especificidad de la formación-acción.

b) Describir las principales etapas metodológicas y pedagógicas previstas para alcanzar los objetivos.

c) Observar cualquier demanda de formación complementaria que pueda surgir en los grupos de trabajo.

Aportaciones, todas ellas, encaminadas a la consecución de grupos de trabajo suficientemente formados para implicarse activamente en la acción de formación establecida. Siendo capaces, en este sentido, de adquirir los conocimientos teóricos necesarios y establecer las actividades prácticas precisas para solucionar el problema planteado o desarrollar el proyecto de mejora conformado.

4.10.- La realización de la formación-acción.

Iniciada la formación-acción y para garantizar su éxito, resulta imprescindible ir resolviendo inmediatamente las dificultades que vayan surgiendo (ausencia de cooperación entre los departamentos implicados en el proceso, retraso en las actividades de un grupo de trabajo, etc.). El encargado de evaluar continuamente el funcionamiento de la formación-acción es el coordinador, cuya misión se extiende al control riguroso de cada una de sus fases y al apoyo a los animadores, en la preparación previa de las sesiones grupales y al concluir éstas.

Asimismo, el participante puede beneficiarse, a través de una solicitud personal, de una ayuda individual en la elaboración de su proyecto de aplicación y en la puesta en marcha del mismo en su entorno empresarial. Y es el animador el principal responsable en esta tarea.

Fundamental es, en este momento, enfatizar los aspectos formativos del proceso. Identificar los vectores de la acción educativa -capaces de modificar el comportamiento-, que no son percibidos como tales (el nivel de competencia y el contenido de la ocupación, las motivaciones personales, el objetivo y las metas de la acción, los medios empleados, la evaluación, el coste psicológico y los efectos). Comprobar las posibilidades de utilización educativa de situaciones laborales cotidianas (reuniones, entrevistas con el jefe superior, contactos con otros servi-

cios, relaciones con los colegas, etc.) [20]. Aportar los elementos para elaborar una estrategia de formación teniendo en cuenta la pluralidad de: medios (módulos, etapas de inmersión, sesiones de cambio, trabajos personales, etc.); influencias (de los animadores, coordinadores, expertos, responsables jerárquicos, etc.); lugares (aulas, talleres, oficinas, espacios exteriores, etc.); tiempos (de formación, de observación, de análisis, de aplicación, etc.) (Pain, 1989: 99-101).

Dos son las tareas que deben establecerse, a este respecto (Pain: 121-125):

1. *Poner en marcha el dispositivo para lograr las metas y los objetivos de la operación*: generando el feed-back de los actores (usuarios, beneficiarios y gestores) y suministrando los elementos para reajustar el proyecto y hacer evolucionar la actuación.
2. *Garantizar el ajuste del proyecto al terreno empresarial concreto*: para lo cual, debe asegurarse la continuidad de las condiciones de partida y verificar la estabilidad de la situación analizada en el momento del diagnóstico, con la intención de realizar rápidamente las modificaciones oportunas y los ajustes necesarios, cuya finalidad consiste en que la acción pueda superar las eventuales dificultades. Tres son las acciones más representativas dentro de este ámbito. Organizar la puesta en marcha de la acción, definir las responsabilidades de los actores y fomentar el seguimiento sobre el terreno. Considerando el proyecto sujeto a permanentes transformaciones operacionales.

Esta dinámica formativa proporciona una aproximación paulatina a la consecución de los objetivos planteados en el inicio de la acción y una participación conjunta de todos los implicados en el proceso de formación, que se retroalimenta a través de los propios errores y de las soluciones concretas a los problemas que surgen a lo largo del proceso. De tal manera, que se va produciendo una evaluación procesual, la cual culmina en una evaluación del producto, identificada como la fase siguiente.

4.11.- La evaluación de los resultados.

Tres son las misiones fundamentales de la evaluación (Pain, 1989: 139-142):

1. La verificación de la realización de la operación definida en un principio, mediante la comprobación de la adecuación entre los resultados obtenidos y los reales (eficacia de los medios), de una parte; y a través de la constatación de los efectos imprevistos de la acción (recaídos sobre los participantes), de otra. Ocasión para mantener un diálogo entre los participantes.
2. La percepción diferenciada de resultados y efectos, constatando el grado de consecución de los objetivos

y observando los efectos mediante el desarrollo de la acción.

3. La producción de informaciones para la empresa, relativas al funcionamiento de la organización, la circulación de la información y el punto de partida de nuevas acciones.

No obstante, este concepto dentro del ámbito de la formación-acción engloba situaciones diferentes:

* La *evaluación de los resultados de la acción* de los participantes, que se realiza permanentemente en relación a sus logros concretos. Tiene como meta hacer posible el análisis, desde su perspectiva específica, de la propia acción para poder comprenderla y reorientarla si resulta necesario. El animador se configura en su responsable directo.

* La *evaluación permanente* del buen funcionamiento de la formación-acción, que se lleva a cabo por el coordinador o por el comité de seguimiento si existe.

* La *evaluación final*, propia de cualquier acción de formación, que se realiza refiriéndose a los objetivos iniciales pedagógicos y prácticos.

Un balance completo debe incluir igualmente costes y dificultades contempladas a lo largo del proceso. Así como, los resultados educativos, de gran relevancia formativa, que se diversifican en dos modalidades de adquisiciones:

- Los saberes transmitidos a los participantes por los formadores (métodos de análisis de una situación de trabajo, reglas del trabajo en equipo o el funcionamiento de un ordenador).
- Los conocimientos obtenidos por los participantes en el desarrollo del proceso formativo (estudio de un proceso de trabajo, análisis de las condiciones laborales de un puesto determinado, conocimiento de los clientes a través de un cuestionario, etc.).

Control global que adquiere un doble sentido en el proceso de desarrollo de la formación-acción: por una parte, mide la eficacia de la actividad en relación al coste temporal, económico y humano reportado. Y, por otra, la adecuación de los esfuerzos a los objetivos preestablecidos (Jobert, 1987: 27). Aparece como una evaluación *concomitante*, que se realiza a la medida de la acción y permite a los actores mejorar sus conocimientos de los efectos de su propia acción, ajustando mejor, de esta manera, los objetivos asignados. Responde asimismo a una *finalidad operacional* marcada, se apoya sobre los resultados del análisis para modificar la acción conforme tiene lugar, adaptando la organización de la formación consecuentemente. Es, por lo tanto, una evaluación dinámica que se concibe como un "instrumento de pilotaje de la acción". Y se constituye como un tipo de *evaluación endoformativa*, destinada a los participantes en cuanto tales con la intención de informarles para que puedan ir modificando sus conductas, optimizar la acción y modificar incluso su propio objeto (Richardot, 1992: 104-105).

La evaluación, en consecuencia, se conforma como una fase de gran importancia y debe llevarse a cabo tanto en relación al diagnóstico inicial del contexto y de los objetivos planteados, como a la planificación (contenidos, estrategias, recursos, gestión temporal y criterios de evaluación), al proceso y al producto conseguido. Con la finalidad última de comprobar la eficacia de la formación-acción y su posible extensión futura a procesos similares dentro de la empresa.

4.12.- La extensión de la formación-acción.

La culminación de una acción formativa de estas características y la comprobación de su éxito, se constituyen en los dos factores esenciales que pueden promover un nuevo proceso de formación-acción.

A este respecto, un primer elemento que debe tenerse en cuenta antes de desarrollar actividades formativas similares, consiste en mantener los conocimientos teórico-prácticos adquiridos con la primera. Lo cual se consigue con la ejecución operativa de la nueva actividad, ya que ésta es el fundamento del proceso formativo establecido y el origen del mismo. Por lo tanto, otra aplicación de la formación-acción requerirá una necesidad inicial de saberes aplicativos a una innovación o situación problemática derivada, así como un detallado análisis de la misma para concretarla en tema de estudio.

En este sentido, es la propia dirección la fuente que debe promover una nueva acción, derivada del éxito obtenido y del interés suscitado por la ya concluida, así como de la delimitación de otro elemento conflictivo. Tomando en consideración, igualmente, el coste generado por el proceso establecido y el presupuesto disponible para ejecutar otro de similares características estructurales.

Estas doce etapas que caracterizan un proyecto de formación-acción según Collignon (1986), identifican una sucesión procesual vinculada al ámbito espacio-temporal, a las peculiaridades de la empresa, a las características de los participantes y al presupuesto económico disponible. Y pueden resumirse en el cuadro siguiente, que engloba los cuatro momentos identificativos de esta estrategia y los aspectos más destacables dentro de los mismos (Pain, 1989: 47).

ASPECTOS / ETAPAS	¿QUÉ OBJETIVOS?	¿CON QUÉ MEDIOS?	¿SOBRE QUÉ TRABAJAR?
Exploración de la demanda	Diagnóstico, agenda de actividades.	Entrevistas, observación, análisis documental, análisis de la situación, análisis estratégico, análisis cultural.	Problemas, actores, propuestas, resultados esperados.
Elaboración del proyecto	Anteproyecto, proyecto detallado, condiciones de éxito.	Criterios de coherencia, criterios de elección de los medios, cálculo de los plazos, criterios para la selección de los participantes.	Finalidades, metas y objetivos, medios, definición de la acción.
Puesta en funcionamiento	Planificación, responsables, sistema de seguimiento y ajuste.	Grupo de pilotaje tratamiento de las necesidades, observaciones, encuestas, reuniones.	Organización de la acción, responsabi-lidades, condiciones de éxito, seguimiento.
Evaluación	Ajuste, ideas para nuevos proyectos.	Reuniones, cuestionarios, observaciones, tests.	Resultados y efectos, fuentes, condiciones de éxito.

Se basan todas ellas, en uno de los elementos distintivos de esta metodología formativa, esto es: la alternancia formación/acción; la cual "se justifica, primeramente, por la necesidad de aplicar en situaciones de acción práctica lo aprendido en situaciones formativas, pero más precisamente por (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994: 199-200):

a) La necesidad de realizar un aprendizaje real, y no sólo simulado.

b) Los efectos positivos de un aprendizaje "contextualizado" (en circunstancias particulares y con unas interacciones específicas).

c) El distinto ritmo de las situaciones de trabajo y de formación (el feed-back o refuerzo suele ser más inmediato en la práctica real).

d) La posibilidad de verificación de la transferencia de lo aprendido en la situación de formación a situaciones problemáticas análogas o equivalentes.

e) El carácter que posee la práctica de auténtico criterio de evaluación de lo aprendido, tanto en la dimensión de la eficiencia, como de la eficacia.

Elementos todos ellos, de positiva aplicación pequeño y mediano industrial, fundamentalmente por la intencionalidad fáctica de la formación-acción, la participación conjunta de la organización y la implicación de la propia tarea en el proceso formativo (incluyendo mayor aprendizaje práctico y menor y muy específico conocimiento teórico).

5.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA FORMACION-ACCION.

La formación-acción, como estrategia metodológica, se conforma como una alternativa de cualificación enormemente útil, en especial, para las pequeñas y medianas empresas. Sus posibilidades formativas se traducen en la motivación que reporta esta concepción innovadora, en la practicidad de su proceso de aplicación, en la flexibilidad de su organización y en la participación concebida como elemento crucial de desarrollo.

Asimismo, la utilización de esta posibilidad desde la perspectiva de la resolución de problemas y a partir de la elaboración de proyectos, considerados éstos como instrumentos didácticos, proporciona un enriquecimiento global de los participantes y de la empresa en su conjunto. Proyecto que debe desarrollarse en un continuo que se concreta a lo largo de las siguientes fases (Martínez Mut, 1991: 147):

1. Selección del área de la empresa y del tema del proyecto.
2. Definición provisional del problema y del proyecto.
3. Diagnóstico de las necesidades específicas de los receptores.
4. Formulación definitiva del proyecto.
5. Elaboración de su programa de acción.
6. Definición de los plazos y ejecución del programa.
7. Establecimiento del sistema de seguimiento y retroalimentación.
8. Elaboración de conclusiones y recomendaciones para su generalización en la empresa.

En este sentido, las potencialidades de la formación-acción en las PYME se incrementan al identificarse el proyecto formativo con el proyecto de empresa, especialmente en las organizaciones de menor tamaño. Esto significa que la implicación en el mismo es global, afecta a toda la plantilla, es decir, se consolida como una actividad conjunta. Y, por lo tanto, su eficacia va a depender de la coherencia y estructuración del proyecto de empresa.

Por otra parte, la utilización de grupos de trabajo como herramienta de funcionamiento, conformados en relación a una tarea, permite el contacto mutuo de diferentes jerarquías involucradas en la resolución de una situación conflictiva; propicia la concreción de las

acciones sobre un tema operativamente definido y la alternancia productiva de la formación con la actividad laboral. Acciones todas ellas desarrolladas a través de la utilización de talleres en los que la alternancia formación/acción/investigación se configura como una de sus característica más sobresalientes, y el compromiso entre los participantes como su filosofía fáctica.

Esta estructura permite establecer medidas de formación mucho más próximas a las necesidades reales de los trabajadores y, al mismo tiempo, alcanzar un grado mayor de cualificación múltiple y de polivalencia alrededor de cada actividad. Tipología formativa que propicia, por lo tanto, que los participantes progresen hacia el dominio de un número suficiente de competencias, para llevar a cabo actividades variadas, no únicamente manuales o técnicas, sino también de mantenimiento de instalaciones, de supervisión, de control y de programación de la producción, e incluso tomar parte en las actividades gerenciales [21].

Finalmente, la formación-acción permite rentabilizar su inversión a corto/medio plazo, esencialmente, porque la aplicación práctica se va realizando alternadamente con la adquisición de conocimientos, lo que proporciona unos resultados parciales pero evidentes a lo largo del proceso. No obstante, el mencionado proceso hace necesario, para ir configurándose, un equipo de coordinación y de seguimiento del mismo que proporcione las pautas de ejecución y los mecanismos de comprobación de la efectividad del proyecto, lo que representa una inversión en capital humano y económico que no debe obstaculizar su consolidación.

Por lo tanto, las características determinantes de esta estrategia metodológica resultan suficientemente relevantes para su utilización por parte de las pequeñas y medianas empresas, aunque sus posibilidades deban ser contrarrestadas con las limitaciones, igualmente importantes y dignas de consideración, que se inscriben en cinco grandes ejes de cuestionamiento definidos como guías de las reflexiones siguientes (Le Boterf, 1987 a: 105-106):

* La formación-acción supone la gestión de un sistema complejo. La multiplicidad de actores, la aceptación de lo imprevisto, la elección de una estrategia iterativa o la regulación de criterios aparentemente contradictorios, se constituyen en características de la misma. A lo cual se une la elección de recursos, de material educativo, de actividades cuya realización no se sabe concretamente cuándo o cómo se va establecer, la necesidad de actualización permanente y la aceptación del cambio como requisito de calidad. ¿Está la empresa preparada para hacer frente a este tipo de pilotaje? ¿Todo ello es compatible con su cultura empresarial y sus objetivos de funcionamiento?

* La política de formación y de desarrollo de recursos humanos de las organizaciones se encuentra conexionada cada vez de manera más precisa con sus estrategias de crecimiento, con su gestión provisional de empleos, con las inversiones y con los planes sociales. En este sentido, ¿Cómo puede integrarse la formación-acción en esta política? ¿Puede llegar a verse limitada a proyectos piloto de carácter

innovador pero sin una continuidad formativa? ¿El proyecto de empresa es capaz de soportar un proyecto de formación-acción?

* Toda formación-acción se lleva a cabo en un ámbito real, inscrito en la estructura de funcionamiento normal de la empresa, como un servicio o como un taller. ¿Proporciona la empresa unas posibilidades de actuación suficientes para la emergencia y la experimentación de los comportamientos nuevos? ¿La alternancia es la adecuada? ¿Hasta qué punto la lógica de la acción resulta compatible con la actividad productiva propia de la empresa?

* Articulada en relación a la resolución de problemas, la formación-acción se considera como un modelo de cualificación ligado al aprendizaje, que se concibe como un instrumento formativo. A este respecto, ¿La formación-acción conoce los límites de ese aprendizaje? ¿Se encuentra apoyada por la formación teórica? ¿Desarrolla las capacidades de los sujetos para que éstos sean capaces de transferir los conocimientos adquiridos a situaciones semejantes? ¿Permite la apertura al conocimiento externo?

* En definitiva, ¿Es posible hablar realmente de la formación-acción? Es cierto que existen proyectos de mejora de las condiciones laborales, de desarrollo de las exportaciones, de modernización de las herramientas de trabajo, de informatización de la gestión, etc. Proyectos que tienen unas causas concretas y se redefinen en función de la alternancia entre investigación, acción y formación, entre la actividad conjunta de los expertos y los actores. Pero, ¿En qué momento son bautizados estos procesos como proyectos de formación-acción? ¿Cómo pueden ser identificados éstos últimos?

Estas limitaciones de carácter general hacen referencia, por lo tanto, a aspectos organizativos, estructurales, de conceptualización teórica y de plasmación práctica. Sin embargo, en relación a las PYME particularmente, estas limitaciones adquieren un sentido distinto, más vinculado a la estructura empresarial de las mismas. Ante lo cual, cabe destacar, el *tiempo* como una de las variables definitorias para la implantación de una estrategia de formación-acción en la empresa. La complejidad de la misma incide en el incremento de su duración, fundamentalmente, al tener que presentar la iniciativa, convencer a los participantes, determinar el problema, establecer los parámetros para su desarrollo, organizar las sesiones de acción y formación, preparar los equipos y a sus componentes y adecuar los mecanismos necesarios y disponibles (humanos, técnicos e instrumentales) para la ejecución de la actividad.

Inversión temporal que repercute en la dinámica ordinaria de funcionamiento organizativo y reporta una nueva inversión de capital suficiente para llevarla a cabo. Por lo tanto, se produce una subordinación de los parámetros humanos a los técnicos, donde la rentabilidad económica se configura como un objetivo inmediato frente a la rentabilidad de conocimientos, que se mantiene en un segundo plano.

En este sentido, el primer paso, esto es, "vender el producto", se conforma como el más difícil. De tal manera, que la aproximación inicial, consecuencia directa de la solicitud voluntaria de

la organización, ha de constituirse en un acercamiento motivador para la empresa, que demuestre la utilidad de la formación-acción a corto/medio plazo y su aportación concreta al incremento y optimización de la producción. Sin dejar de mantener el realismo como filosofía -no creando falsas expectativas en los clientes-, pero potenciando la incidencia práctica de los planteamientos.

Como consecuencia, las limitaciones señaladas en unión con las posibilidades contempladas, remarcan la utilidad de la formación-acción para las PYME, siempre dentro de una apertura hacia la innovación por parte de las empresas y de una organización formativa basada en la motivación como criterio de referencia y en la aplicabilidad fáctica como estrategia de desarrollo. Contemplándose seguidamente la relación directa evidenciada entre esta metodología y las pequeñas y medianas empresas como receptoras de la misma.

6.- LA FORMACION-ACCION Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: EJEMPLOS DE APLICACION.

La formación-acción con relación a las PYME se concibe como una metodología de cualificación establecida a la medida de las necesidades de sus trabajadores y dirigentes. En el ámbito de la práctica pequeño y mediano industrial, esta afirmación se basa fundamentalmente en dos de sus factores definitorios [22]:

* La alternancia entre el reagrupamiento en seminarios para los aportes teóricos y la aplicación en la empresa de los conocimientos adquiridos, gracias a la asistencia de un consultor-coordinador.
* La elaboración de un dispositivo de recogida de información estratégica adaptada a la organización.

Se trata de un planteamiento totalmente orientado al mercado y dirigido a los individuos o a la organización, incluyendo a los empresarios, directivos y técnicos. Este sistema establece como prioritarias las carencias de los sujetos, de la empresa globalmente o de su proyecto organizativo, según el caso. La idea consiste en ajustar la formación a los diversos tipos de déficits descubiertos, relativos al desarrollo del proyecto empresarial, a la optimización de las funciones directivas o al incremento de ciertas habilidades o destrezas de una tipología concreta, de empresarios, directivos o técnicos [23].

En este sentido, el criterio utilizado para la selección de esta estrategia metodológica por parte de las PYME consiste en su constatación como una alternativa de formación participativa, basada en la realización de un proyecto de trabajo como mecanismo de actuación, cuyo origen se encuentra en un problema empresarial significativo. Se considera, en consecuencia, que el aprendizaje resulta más provechoso cuando sus objetivos se contextualizan en el ámbito laboral, al ofrecer mayores oportunidades de transformar el potencial formativo de los individuos en aprendizaje real [24].

Por lo tanto, la formación-acción como estrategia metodológica posibilita a las pequeñas y medianas empresas un acercamiento

mayor a sus problemas de funcionamiento y una implicación más amplia en el proceso formativo, vinculando la acción práctica con la teórica en un marco de desarrollo empresarial concreto.

A este respecto, a continuación se pretende analizar diversos ejemplos relativos a la adaptación de esta alternativa tecnológica a las necesidades de las PYME, basándonos para ello en experiencias particulares de desarrollo formativo. En primer lugar, a partir de un caso español que se caracteriza por la localización real del problema y por la solución teórica del mismo por parte de un equipo universitario, cuya aplicación no obstante no llega a concretarse en todas sus dimensiones aplicativas [25]. Sirve para ilustrar las posibilidades del método, aunque no es posible evaluar sus resultados.

En segundo lugar, se examinan dos experiencias europeas específicas de adaptación empresarial. Una de origen francés y otra de origen irlandés. Experiencias en las que se descubre la utilidad de este instrumento para el desarrollo pequeño y mediano industrial. Seleccionada la primera por la tradición gala dentro del ámbito de la formación de PYME, y la segunda por situarse en un período temporal significativo por la crisis en la que se inscribe y por su aproximación a la metodología de la formación-acción en sus primeros años de desarrollo operativo (la segunda mitad de los setenta).

Los tres ejemplos inciden en las etapas más determinantes de la formación-acción, e identifican las diversas fases por las cuales resulta necesario pasar al referirnos a un planteamiento formativo de estas características. El colectivo receptor son las propias empresas, especialmente su personal dirigente, y los temas a tratar son en particular: las relaciones interpersonales, la comunicación interna, la gestión organizativa y la capacidad de dirección. Ejemplos que son seleccionados por sus características identificativas: tamaño de la empresa (dos experiencias se refieren a compañías medianas y la otra a pequeñas); actividad (inscrita en el sector artesanal en el primer caso, en el textil en el segundo y en el de la construcción mecánica en el tercero); tipo de conflicto existente (referido a ámbitos del conocimiento, las habilidades y las actitudes) y representatividad global y procesual en la adaptación de la formación-acción a las pequeñas y medianas empresas.

6.1.- España: Un proyecto de formación-acción para una empresa de cerámica.

El presente caso muestra el desarrollo teórico de una situación conflictiva real, cuyos resultados prácticos no se evidencian en el mismo [26]. Estableciéndose a continuación los elementos descriptivos del denominado programa-base adaptado a unas circunstancias empresariales concretas.

Un primer paso se constituye, por lo tanto, en la descripción de la realidad objeto de estudio: Una empresa familiar de cerámica -de tamaño mediano- surge como consecuencia de la fusión de otras dos más pequeñas, en las cuales los actuales accionistas eran socios mayoritarios, aunque no únicos (hoy el grupo familiar domina el 100% de

las acciones). Como consecuencia de una subvención oficial, la empresa se compromete en un proceso de mejora de la calidad. Para llevarlo a cabo contrata los servicios de una consultora externa. Esta, después de realizar una auditoría de calidad orientada fundamentalmente a los procesos de fabricación, recomienda al Director general -un economista no miembro de la familia accionista- un programa de asesoramiento que afecta esencialmente a los departamentos de almacén, programación, producción y mantenimiento.

Por otra parte, se conviene que una vez a la semana un técnico de la consultora (Ingeniero Técnico Industrial) se desplace a la fábrica para asesorar a los jefes de departamento en los temas propios del programa de calidad y en cuantos otros puedan presentarse. Programa que incluye como temas referidos al factor humano: la comunicación y las relaciones interpersonales, sin que se hubiera definido ninguna estrategia concreta para el desarrollo de estas acciones en la auditoría.

En la primera parte del programa surgen conflictos importantes entre los jefes de los departamentos de Producción y de Mantenimiento. Incluso dentro del departamento de Producción se plantean problemas entre el jefe y su supuesto sustituto. El director de fábrica, del que dependen ambos jefes de departamento, apenas interviene como director de personal de ésta y se limita en este aspecto a atajar los problemas cuando surgen.

Como consecuencia de la implantación del programa de mejora de la comunicación y a partir de un conflicto laboral (una huelga), se agudiza el problema entre los dos jefes de departamento que llegan a un enfrentamiento verbal en público. El director de la fábrica les conmina a cambiar de actitud y pone el suceso en conocimiento del director general, quien atribuye la causa del conflicto al programa de mejora de la comunicación y decide suspenderlo momentáneamente.

A partir de la constatación global de la situación objeto de estudio, se concreta el segundo paso mediante la determinación de los elementos específicos del problema, que incluye la constatación de los hechos, la delimitación de los ámbitos de intervención y la definición del marco de referencia.

1.- Con respecto a la *constatación de los hechos*, los factores identificativos son los siguientes:

* La función del sustituto es simplemente nominal, consistiendo el campo de la informática y el control de producción, en sus ámbitos de actividad real.
* El jefe de producción, profesional técnico serio y competente, tiene un carácter difícil, es de origen sudamericano (condición que explota para convertirse en víctima de la incomprensión de los demás) y pretende que el sustituto asuma su papel cuando se encuentre ausente.
* Entre el departamento de mantenimiento y el de programación existen discrepancias -especialmente entre sus jefes-, achacándose mutuamente la dificultad de realizar sus tareas correspondientes (mal funcionamiento de las máquinas -

mantenimiento- por ausencia de información -programación- sobre los momentos en los que van a ser paradas).

* El director de la fábrica toma decisiones únicamente cuando se ha producido el enfrentamiento, descargando la responsabilidad en el director general de la empresa. No actúa, por tanto, como director de personal sino resolviendo problemas técnicos. Manifiesta, en este sentido, un comportamiento reactivo, reforzado por el del director general al tomar las decisiones en su lugar.

* Existen problemas de coordinación de los mandos del mismo nivel y no se comparten criterios de actuación.

* La ausencia de formalización del cargo denota un estilo de dirección inseguro, no definido.

2. En lo relativo a la *delimitación de los ámbitos de intervención*, cuatro se constituyen en los más sobresalientes:

- Existencia de un conflicto interno en el departamento de producción.
- Constatación de un conflicto entre los jefes de departamento de producción y de mantenimiento.
- Determinación de la carencia de intervención del director de la fábrica.
- Evidencia de las deficiencias del estilo del Director General de la empresa.

3. Y con referencia a la *definición del marco de referencia*, cabe señalar que se mantiene un estilo de dirección familiar, claramente defensivo y sin una proliferación de iniciativas por parte de los directivos en su función de mando, lo que se sustenta ante la rentabilidad empresarial evidenciada. La cultura de la empresa podría calificarse de "paternalista".

A partir de esta cotextualización del tema objeto de análisis, se evidencia una de las fases esenciales de todo proyecto de formación-acción, la precisión de los objetivos, los cuales se acuerdan con los mandos de la fábrica en los siguientes términos:

A. Reformulación de las funciones directivas: definición de la escala de funciones y formalización de las funciones técnicas y de mando.

B. Establecimiento de un nuevo sistema de flujo de informaciones y decisiones.

C. Definición de los cambios posibles en los comportamientos de quienes detentan la autoridad.

Objetivos generales que se operativizan como queda reflejado seguidamente:

1º Asumir, por parte del jefe de la fábrica, que la dirección es una función doble que incluye encargarse, tanto de los aspectos técnicos como de los de dirección de personal.

2º Adquirir (el jefe de la fábrica), actitudes autónomas para resolver problemas en el ámbito de las relaciones interpersonales.

3º Definir el estatus y las funciones del sustituto del Jefe de Producción.

4º Arbitrar un sistema de coordinación horizontal que integre la celebración periódica de reuniones de jefes de departamento.

5º Procurar que el Director General delegue funciones de control y solución de problemas en el director de la fábrica.

Concretados los objetivos se organizan las actividades que deben realizarse para conseguir el cambio; es decir, las bases para la ejecución del programa de formación-acción, a través de la utilización de un taller como soporte de la actividad y fundamentado en las relaciones interpersonales objeto del mismo. En este sentido, se clarifican a continuación los aspectos que deben ser tratados y los procesos de intervención.

a) *Aspectos que deben ser tratados.*

* Consecución de un compromiso entre los participantes, a partir de la motivación de los mismos para integrarse en la acción, establecida sobre el centro de interés que representa el propio problema planteado.

* Realización de acciones específicas tendentes a conseguir cambios de comportamiento particulares: que el director de la fábrica se ocupe de los asuntos del personal, que los jefes de departamento no discutan en público y que todos los trabajadores implicados aprendan a resolver problemas en común.

* Desarrollo de las acciones y formación necesarias para la adquisición de conocimientos y habilidades en el campo de la dirección de relaciones interpersonales o en el de la coordinación de acciones departamentales.

b) *Procesos de intervención.*

* Elevar un informe que contenga la exposición-anticipación del programa al Director general para lograr su apoyo.

* Elaborar un calendario de reuniones para los directivos, convocadas en principio por el director general y con la participación de un experto externo que asuma progresivamente la coordinación de las mismas gracias a una delegación de autoridad por parte del director general. La primera reunión ha de ser con carácter informativo global, cuyo objetivo debe consistir en satisfacer las demandas existentes y las expectativas respecto a la auditoría sufrida. Se realiza con la intención de exponer los posibles problemas, esbozando el plan previsto para su solución.

* Concretar entrevistas personales con los afectados directamente por los problemas (participantes en el taller), donde se les detalle, tanto las particularidades de los mismos como el programa de acción. Se procurará un compromiso de participación activa.

* Comenzar el ciclo de reuniones de los talleres con los directivos afectados, elaborando un plan de trabajo el cual debe iniciarse con el análisis y solución de problemas sencillos, preferentemente recogidos de la propia experiencia vivida en la empresa. Sería interesante repasar como temas de trabajo los siguientes: reciclaje del director de fábrica, problemas de comunicación, trabajo en equipo, estrategias de solución de problemas en grupo, etc.

* Conseguir como producto del trabajo un "Manual de calidad de las funciones directivas", que describa éstas y su puesta en práctica.

* Establecer un período de prueba para comprobar la efectividad y aplicación del Manual de calidad, así como un plan de seguimiento y evaluación de los resultados del proceso de formación-acción.

Esta experiencia concreta se consolida como una aplicación de la formación-acción concebida como estrategia formativa. Se desarrolla a lo largo de un continuo que engloba las diferentes etapas por las que discurre la estrategia mencionada. Es decir, se parte de la expresión de la intención de participar en una experiencia de este tipo, delimitando el problema de estudio que consiste en la necesidad aparente de una definición específica de roles y funciones, al existir una carencia de coordinación horizontal de responsabilidades. Identificándose el proyecto como la herramienta más útil para solucionar este conflicto. Proyecto inscrito en el programa establecido de mejora de la comunicación y las relaciones interpersonales -para el incremento de la calidad-, pero adaptado particularmente al problema descrito.

Posteriormente, se determina el diagnóstico de factibilidad con la intención de comprobar si resulta aplicable el proyecto concebido, constatando los hechos (comunicación desvirtuada y falta de responsabilidad en la toma de decisiones), analizando los ámbitos de intervención (conflictos interpersonales) y definiendo el marco de referencia (empresa familiar con cultura paternalista).

Otro elemento lo constituye la construcción de la operación, esto es, la estructuración del programa-base con la delimitación de los objetivos generales (reformulación de funciones directivas, nuevo sistema de flujo de informaciones y cambios comportamentales de la autoridad), operativizándolos; de las características de los departamentos implicados y de los participantes. Y la organización de los grupos de trabajo, los cuales se conforman como talleres, a través de la formulación del tema de análisis como proyecto de mejora, de la organización de un grupo homogéneo de directivos de diversos departamentos afectados, la consecución de un compromiso de los sujetos para el logro de los objetivos, la creación de un equipo de animación o facilitación con funciones de pilotaje, el establecimiento de un calendario de actuación mediante reuniones periódica y el desarrollo de un dispositivo de seguimiento; todo ello inscrito en una metodología de formulación de proyectos.

Y se concreta, finalmente, la estructura general de la operación que incluye:

* La determinación de las condiciones de realización, ya constatadas.

* Las aportaciones formativas necesarias para la adquisición de conocimientos y habilidades, en dirección de relaciones interpersonales y en coordinación de acciones departamentales, y mediante el análisis y la resolución de problemas sencillos recogidos de la experiencia vivida en la empresa o el estudio de casos.
* La información como instrumento de comunicación, apoyado en la concertación de entrevistas personales con los afectados directamente por los problemas (participantes en el taller), donde se detallen las particularidades de los mismos y el programa de acción.
* El apoyo formativo que recae en la figura de un experto externo que asume progresivamente la coordinación de las acciones, en unión con un consultor encargado de las labores periódica (un día a la semana) de asesoramiento técnico.
* La identificación de los criterios de evaluación a partir de la concreción de un "Manual de calidad de las funciones directivas" como elemento de referencia del éxito de la acción.
* La estimación de los presupuestos (incluidos en la auditoría establecida por la empresa).

Todos estos elementos se inscriben en una dinámica de alternancia de formación y acción, encaminada a motivar a los participantes en la tarea y a implicarles en su desarrollo, buscando la efectividad como meta y la eficacia o logro de los objetivos propuestos.

En definitiva, el caso expuesto y analizado, a pesar de su carácter básicamente teórico al no contar con resultados prácticos específicos, se constituye en un claro ejemplo de las posibilidades que reporta la formación-acción para las pequeñas y medianas empresas, al hacer suyo el proyecto de desarrollo y al implicar en el mismo a la plantilla y a los dirigentes; promoviendo el trabajo en equipo, la participación activa y el enriquecimiento personal y empresarial, como objetivos fundamentales para el logro de metas comunes.

6.2.- Francia: La comunicación interna como problema formativo.

Para comenzar el estudio de esta experiencia partimos de la delimitación de sus características más sobresalientes, que identifican su actividad y estructura y proporcionan los datos necesarios para poder actuar.

A este respecto, la Sociedad Dupont se constituye como una PYME con aproximadamente cien asalariados, situada en la Región Rhône-Alpes. Su actividad económica se inscribe en el sector textil, específicamente, en la producción de zapatillas [27]. Líder en el mercado francés, ha tenido que modificar su ritmo de crecimiento y, después de los difíciles años de recesión económica, concebir una estrategia de

crecimiento a más largo plazo. Asimismo, ha consolidado su posición en el mercado y a mejorado sustancialmente su productividad y la calidad de sus productos. Tras haber efectuado una fuerte inversión en máquinas y herramientas tecnológicas y reorganizar sus líneas de producción, realizando un mayor esfuerzo por mejorar las condiciones de trabajo y la formación técnica, la dirección general se enfrenta a una espinosa cuestión: ¿Cómo hacer de esa inversión técnica y económica una inversión social y organizativa real? A primera vista el objetivo de la demanda resulta simple: consiste en adaptar, casi mecánicamente, el personal y sus estructuras a las inversiones realizadas.

Ante esta situación se solicita la intervención de un consultor de la región para responder a la cuestión precedente. No obstante, detrás de esta demanda de cambio, se comprueba la necesidad de analizar las implicaciones, desde un eje operacional, de los procesos de modernización en la reconversión del sistema de progresión del personal, en la puesta en marcha de un plan de carreras y en la redefinición de empleos y profesiones. Descubriéndose desde la introducción de las modificaciones técnicas, una fuerte resistencia a la movilidad, así como a los métodos de gestión por ellos mismos aceptados previamente. ¿Es posible en este contexto superar las contradicciones generadas por una demanda de cambio?. La formación-acción se establece como un mecanismo formativo para dar respuesta a esta demanda.

Para comenzar con un proceso de formación de estas características, el primer paso consiste en la *identificación de los elementos específicos del problema*. En este sentido, deben constatarse los hechos, delimitar los ámbitos de intervención y definir el marco de referencia.

En relación a la *constatación de los hechos*, cabe señalar que los comportamientos observados muestran, en conjunto, indicadores de dependencia: ejecución estricta de las tareas, demanda sistemática de órdenes a los superiores inmediatos, ausencia de iniciativa y autonomía en los equipos de trabajo, al igual que una desmotivación y un desinterés generalizado por la actividad efectuada y una oposición -constatada como conflicto- entre los diferentes sectores de producción.

Se subraya, asimismo, que a este estilo de dirección se une otro más "participativo" introducido por el director general, que tiene como objetivo el desarrollo de la responsabilidad en el personal. Se pretende con este sistema alternativo, promover una estructura descentralizada que de confianza a los contramaestres, incitando al mismo tiempo, el despertar de esa misma confianza en los jefes de equipo, para que éstos realicen similar actividad con sus trabajadores. Sin embargo, las relaciones prácticas con los cuadros medios evidencian una diferencia fáctica en la ejecución de este modelo de gestión; de tal manera, que se admite la autoridad, respetada y hasta apreciada, pero se elimina la distancia requerida para que esta autoridad favorezca la responsabilidad crítica de los contramaestres; los cuales continúan manteniendo la legitimidad de su superior, sin cuestionarse jamás el propio estilo de dirección.

Con respecto a la *delimitación de los ámbitos de intervención*, existen diversas áreas en las cuales la incidencia de la formación-acción parece esencial:

* La dualidad de estilos de gestión.
* Los conflictos entre los departamentos.
* La centralización operativa.
* La dependencia de actuación de los trabajadores y su incidencia en la ausencia de iniciativa y autonomía por parte de los equipos de trabajo.
* La desmotivación del personal respecto a la tarea.
* El conflicto organizativo debido a la introducción de las transformaciones técnicas y económicas.
* El inmovilismo de la dirección, los contramaestres y los jefes de equipo frente al cambio.

Y, en lo relativo al tercer elemento específico del problema, es decir, la *definición del marco de referencia*, es interesante tener en cuenta que la Sociedad Dupont se basa en un estilo de dirección fuertemente centralizado y autoritario. Fundada hace treinta años, ha estado dirigida por un hombre con carisma, idealizado y mitificado actualmente. Los empleados que han trabajado durante este período de tiempo en la empresa y la mayor parte de la plantilla, tienen presente todavía el espíritu de los tiempos de su fundación. Existe una constante referencia al pasado -"concebido como una época gloriosa, tiempo de pioneros y de las primeras conquistas, del trabajo solidario y de la esperanza"-, que se traduce en el presente, en un malestar frente a una situación de creciente complejidad.

La jerarquía interna está constituida por:

1. El equipo de dirección de quien depende directamente la secretaría y el servicio de contabilidad interna.
2. Los departamentos (función comercial y servicios preventa, asesoría, taller de producción); de los cuales, los talleres se dividen en cuatro sectores, con un contramaestre por sector, además de tres o cuatro jefes de equipo.

Existe, a este respecto, una división organizativa entre la dirección general, la función comercial y la asesoría, frente a la dirección operativa y a la fabricación. División que opone dos lógicas distintas: una centrada en el cliente, otorgándole una prioridad absoluta al mercado; la otra, volcada en la capacidad productiva, descuidando los imperativos comerciales.

Y con respecto a los talleres de producción en concreto, se evidencia una apatía y escasez de sensibilización en la tarea por parte de los trabajadores, así como la ausencia de coordinación en las acciones de los jefes de equipo. Con lo cual, existe una cultura individualista que incide negativamente en la eficacia del taller de producción, mermando su capacidad de reacción frente a los cambios y requerimiento del mercado (fundamentalmente si se tiene en cuenta que la fabricación se realiza por encargo y no en serie).

A todo esto se une la ausencia de mecanismos de coordinación transversal, una dirección marcadamente autoritaria, rigidez frente a flexibilidad y unas escasas perspectivas de promoción personal.

Esta situación provoca la toma de conciencia por parte del personal de la necesidad de cambio, aunque no se sepa como afrontarlo. Primer paso para elaborar el programa-base de formación-acción, que parte del *diagnóstico de factibilidad*, conformado a través de entrevistas realizadas a los implicados en el mismo, esto es, los directivos, los contramaestre, los jefes de equipo y los trabajadores. Entrevistas concebidas como vía informativa y que inciden en tres puntos en particular: disponibilidad temporal de los participantes (un poco reacios en un primer momento pero decididos a transformar una estructura productiva negativa), preparación previa de los mismos (escasa en relación a las innovaciones técnicas realizadas) y valoración preliminar de recursos (humanos, materiales y económicos). En este sentido, la voluntariedad como criterio de participación y la autonomía como filosofía de base, se conforman como dos de los factores esenciales de un programa de estas características.

Identificados estos elementos, se inicia la *construcción de la operación*, cuya estructura se delimita a continuación:

1) *Objetivos generales*: revisión del estilo de dirección practicado, creación de estructuras nuevas, evolución del saber y del saber-hacer y acción frente a las innovaciones.

2) *Objetivos operativos*: desarrollar un único estilo de dirección que fomente la participación de las diferentes jerarquías de la empresa, la responsabilidad de los trabajadores y la toma de decisiones de los participantes; establecer clara y diferenciadamente las funciones de cada departamento, propiciando su colaboración mutua; incrementar la participación y las iniciativas por parte de los equipos de trabajo; motivar al personal mediante su implicación en la tarea; formar a los trabajadores en relación a las innovaciones introducidas en la empresa, generando un sentimiento positivo hacia las mismas; movilizar positivamente al equipo directivo frente al cambio.

3) *Grupos de trabajo*: ante la situación descubierta, se concibe a la formación-acción como una estrategia útil de aplicación, a través del desarrollo de "talleres" sobre relaciones interpersonales. Se utiliza este instrumento para facilitar la introducción de la estrategia formativa, puesto que la estructura de producción mantiene una organización de funcionamiento similar. Y se parte de un compromiso social entre los participantes, motivados por el propio problema como centro de interés y en relación al logro de los objetivos propuestos. El facilitador del grupo es el jefe de equipo, considerado como el animador de la acción.

4) *Actividades a realizar*: tendentes a conseguir cambios de comportamiento específicos (que la inversión técnica y económica revierta en una inversión social y organizativa, que se incremente la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, que aumente la responsabilidad de los mandos intermedios, que se instaure un plan de carreras y se renueven las perspectivas de promoción). Y dirigidas a pro-

porcionar formación necesaria para asumir los cambios (dirección de relaciones personales, coordinación de acciones departamentales, desarrollo de estructuras transversales participativas, conocimientos sobre innovación tecnológica, etc.).

5) *Proceso de intervención*: debe tener en cuenta la diversidad de la demanda, que se traduce, por una parte, en la organizativa uniforme referida a la preparación de los trabajadores para asumir el cambio; y, por otra, en la relativa a las relaciones interpersonales subyacentes a la realidad empresarial, a la dualidad de los estilos de dirección, a la apatía productiva generalizada y a los antagonismos existentes en la actividad diaria de diferentes departamentos.

Y hace referencia a los siguientes campos de actuación: la organización (definición de misiones, reparto de cargas de trabajo, modelos de funcionamiento, estilos de dirección, canales de comunicación, etc.); los métodos de trabajo (procesos, circulación de la información, etc.); el reparto de poderes (tipos de participación, delegación de funciones, etc.); las condiciones materiales (espacio, equipamiento, etc.) y las condiciones inmateriales de trabajo (utilización de las competencias, lógicas de actuación, etc.).

Tres son los principios de acción que, a partir de la delimitación de los elementos precedentes se constituyen en las guías formativas de la actividad.

* *Desarrollar una dirección estratégica para salir de la crisis*: que proporcione un plan de carreras para los empleados como procedimiento de recuperación de su participación en la producción y que permita establecer las condiciones específicas de una flexibilización organizativa aceptable y tangible, favoreciendo el pasaje de un estilo de dirección centralizado a un modelo de gestión adaptado y participativo. El mecanismo más apropiado para ello es la concreción de un proyecto de cambio fundamentado en la instauración de talleres, los cuales deben contar con la implicación de las diferentes jerarquías afectadas, desde las más bajas hasta las más altas.

* *Establecer una pedagogía destinada al control de las contradicciones*, constituida por dos niveles de acción:

1. Análisis de las contradicciones inherentes a una organización desarticulada, mediante la implantación de una relación significativa entre clasificación, cualificación y remuneración, y la reorganización de la política salarial, a través de la articulación de criterios de competencia y de rendimiento como elementos de medida de la cualificación.
2. Desplazamiento del objeto inicial del conflicto y precisión de sus nuevos elementos para hacer frente a la innovación. Con relación al personal laboral, rompiendo su resistencia al cambio mediante la transformación de la "débil exigencia de saber-hacer", como cultura laboral de origen tailorista dominante en los talleres, por la "alta exigencia de saber-hacer", caracterizada por su polivalencia y destinada a incrementar y mejorar la coordinación de las actividades. Y con respecto al equipo directivo, cuya

actividad se mueve en una estructura lógica disyuntiva (una centrada en el mercado, que se pronuncia a favor de una intervención limitada, y otra centrada en la capacidad productiva, que promueve una intervención de fondo), se evidencia la necesidad de promover una negociación estrecha, una nueva gestión de la demanda y, finalmente, una intervención instrumental que discurra entre una modificación de fondo, una revisión del estilo de dirección adoptado y una respuesta tangible en términos de plan de carrera y de estructura de clasificación.

* *Organizar un cambio específico, adaptado y creativo*, para lo cual se consolidan tres direcciones de acción:

A) La puesta en marcha de regulaciones nuevas que afectan a determinados actores -jefes de equipo principalmente-, protagonistas reales de las transformaciones señaladas, y el desarrollo de su formación para que adquieran un estilo de dirección más elaborado y adaptado, capaz de responder eficazmente a las múltiples variaciones de la demanda productiva. Así como, al comportamiento de los contramaestres, que se ve igualmente modificado, cambiando su función vertical por otra de carácter transversal, caracterizada por la gestión de las relaciones entre los grandes servicios (talleres de fabricación, asesoría y función comercial) y por la adquisición de la cualificación suficiente que les permita convertirse en coordinadores de la acción.

B) La creación de grupos de trabajadores competentes y polivalentes, capaces de responder de manera activa a los déficits de la organización que puedan surgir y de coordinar los ya existentes. Equipos móviles, cuyos componentes sean intercambiables para implicar a toda la organización en esta actividad e incrementar su saber-hacer; engendrando dentro de un plan general, una dinámica cualificante, proceso por el cual la organización responde a sus propias necesidades y proporciona ella misma las cualificaciones necesarias para su modernización. Esta experiencia específica de pilotaje, se constituye como el corazón de un nuevo proceso que une polivalencia y formación. El pasaje periódico por este equipo deberá constituir la prolongación directa de una formación intensiva para la adquisición de un saber-hacer complementario y adaptativo.

Esta experiencia de pilotaje consiste concretamente en hacer vivir el proceso de formación-acción, animar los talleres, comprobar su funcionamiento, suscitar las situaciones creativas de aprendizaje y el desarrollo autónomo. Y está constituida por dos niveles: uno inicial, dirigido a la regulación de un grupo real de trabajo, asistiendo a las necesidades específicas de formación; otro continuo, que se conforma como una estructura decisoria, destinada a la elaboración de una estrategia global (dirección - formación -

organización), mediante la mejora de las condiciones de trabajo y la transformación de estructuras y tareas.

C) El establecimiento de un coordinador central del proyecto, que se inscriba en el equipo de dirección con la finalidad de favorecer la evolución de las lógicas de actuación más convenientes, tanto en el ámbito de la gestión como en el de la fabricación y comercialización de los productos. Promoviendo la comunicación entre la dirección y el personal de fabricación y propiciando además, un cambio en la política de gestión de personal.

Aportaciones todas ellas, destinadas a restaurar las condiciones específicas para el ejercicio de una comunicación real, interna y propia de la organización, como dimensión esencial de su futuro. Comunicación que incluya una relación de equivalencia, es decir, que el intercambio de información sea reconocido y aceptado como tal por todo el colectivo empresarial. Y un sistema de significaciones compartido, incluyendo similares referentes para toda la empresa.

El proceso de intervención establecido se consolida como un informe anticipatorio, que se presenta a la dirección general de la empresa con la finalidad de conseguir su apoyo y poder llevarlo a cabo en la práctica. Aprobado por el equipo directivo, e implicados su miembros en la actividad formativa, se elabora un calendario de reuniones convocadas por el coordinador de la actividad (formador-experto externo), a través de la delegación de autoridad efectuada por el Director general. Estas reuniones que, en un principio son de carácter meramente informativo, cuentan con la participación de todos los sujetos implicados -dirigentes, cuadros medios y trabajadores- y sirven de punto de arranque para conocer los problemas existentes pormenorizadamente y el boceto del plan previsto como solución. Procurándose un compromiso de participación activa.

Como criterios formativos inscritos en esta estrategia, cabe señalar los siguientes: estudio de casos breves relacionados con la actividad productiva, solución de problemas sencillos, preferentemente recogidos de la propia experiencia vivida en la empresa. Repasando como temas de trabajo, el reciclaje del equipo directivo, los problemas de comunicación, el trabajo en equipo, la estrategia de solución de problemas en grupo, etc.

Y como producto final se pretende conseguir un estilo de dirección unificado, participativo, basado en la comunicación interna y que promueva la implicación de los trabajadores en la tarea y la adaptación de toda la empresa a las novedades económicas y técnicas establecidas en la organización. Proporcionando todo ello como resultado, un "Manual de comunicación", que describa las relaciones empresariales internas y las funciones asumidas por cada uno de sus integrantes en beneficio del crecimiento productivo.

Finalmente, se establece un período de prueba (durante 1991) para comprobar la efectividad y aplicación del Manual de comunicación, finalizado el cual se elabora un plan de seguimiento y evaluación de los resultados del proceso de formación-acción. Plan que se conforma a partir

de la constitución de lo grupos de formación itinerantes, cuya estructura y funcionamiento otorgan a la organización el calificativo de cualificante, haciendo extensible la acción desarrollada a otros campos de aplicación o dominios empresariales (comercial, marketing, informática, etc.) y a otros niveles de implicación de empleados (inscritos en el área de la asesoría -temas administrativos-, en el área comercial -ventas- o en contabilidad -problemas financieros-).

En consecuencia, el proyecto de formación-acción adoptado por la Sociedad Dupont proporciona un conocimiento de la empresa más profundo, propicia un acercamiento de las jerarquías y una clarificación de sus funciones, fomentando la participación e iniciativa creativa de los trabajadores a través de su identificación con la tarea y del incremento de la comunicación interna dentro de la empresa. Y utiliza como instrumento formativo los talleres y sus posibilidades de cualificación en el ámbito de las actitudes y de las relaciones personales. Coordinado todo ello, por consultores expertos en esta estrategia de formación.

6.3.- Irlanda: La formación-acción como herramienta de cualificación para la gestión financiera de los empresarios de PYME.

Las características fundamentales de esta experiencia radican en la concreción sectorial de la demanda más que en la empresarial directa [28]. El público receptor son los propios empresarios y la formación proporcionada está relacionada con el ámbito de la gestión financiera específicamente [29].

En este sentido, para satisfacer las necesidades de formación de las pequeñas y medianas empresas de la construcción mecánica de Irlanda, los instrumentos tradicionales de tipo financiero -subvenciones-, son propuestos entre 1972 y 1974 y puestos a disposición de los dirigentes de PYME para que establezcan programas reagrupados en el ámbito de la gestión, que se constituyen para dar respuesta a la demanda (sectorial e individual) de esta rama de la economía.

A finales de 1974, el Engineering Industry Training Committee (EITC-Comité para la Formación en la Industria Mecánica), órgano estatutario de formación encargado de informar y asistir al AnCO (Irish Industrial Training Authority) en su trabajo, decide proceder a un examen global de las debilidades inherentes a los programas de cualificación para dirigentes de pequeñas y medianas empresas. Estudio que es activado por el incremento de PYME con dificultades financieras durante la recesión de 1974-1975. Con esta intención, los servicios permanentes de AnCO encargan al consejo de formación para la industria mecánica, en función de las carencias formativas descubiertas y de las demandas de los dirigentes de pequeñas y medianas empresas [30], la organización de acciones formativas inscritas en el propio lugar de trabajo y destinadas a la iniciación en técnicas de gestión de empresa. Con lo que se pretende incrementar suficientemente el nivel de competencias del empresario en materia de administración empresarial, aplicada particularmente en climas comerciales complejos.

Como resultados claves del estudio, realizado en colaboración con los servicios del Irish Productivity Center (Centro Irlandés de la Productividad), sobresalen los siguientes: la existencia de necesidades de optimización de las técnicas de producción, la constatación de dificultades para llevar a cabo el control de costes y la concreción de los déficits en el ámbito del control financiero. Para hacer frente a esas carencias se recomienda la introducción de la formación agrupada como una técnica metodológica asociada a la formación-acción y basada en la elaboración de proyectos específicos de carácter formativo.

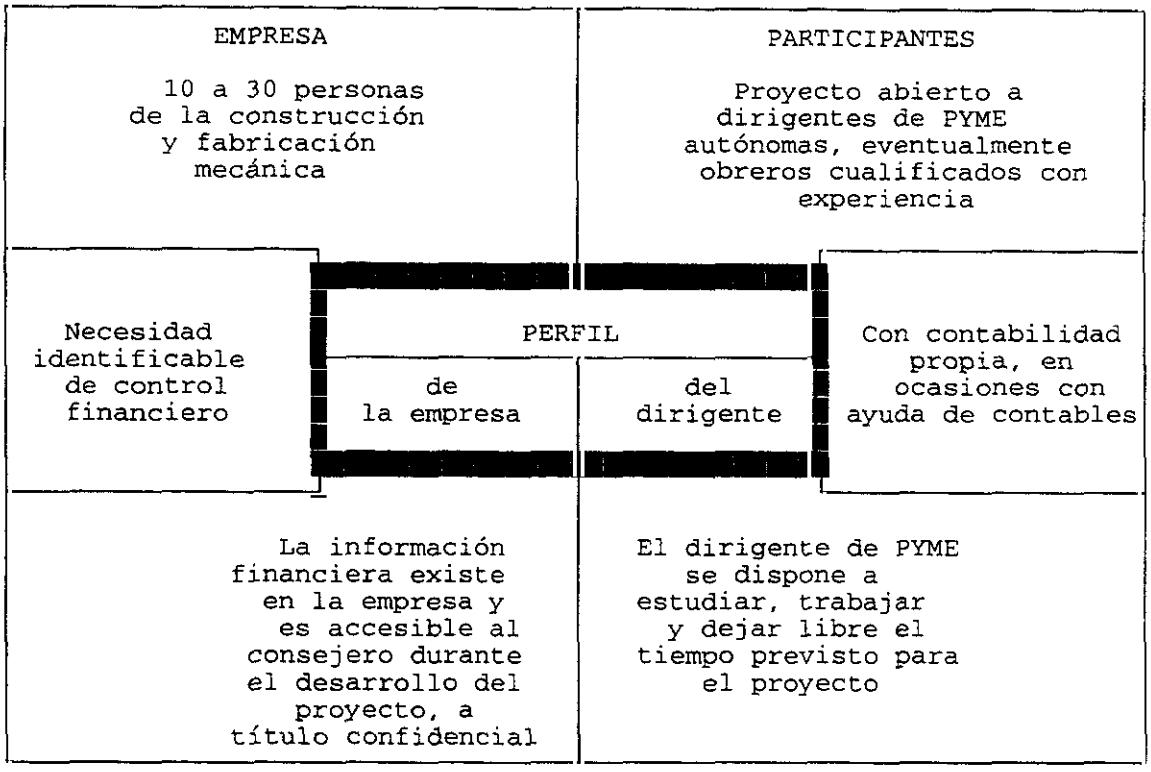
La finalidad de este procedimiento consiste en desarrollar un proyecto de formación en cada empresa seleccionada, destinado a los empresarios y a su equipo directivo y promovido a nivel institucional, contando con la colaboración de un conjunto de consultores externos encargados de su puesta en funcionamiento y del control del proceso y el producto final.

En la fase de introducción, cada proyecto debe incluir la definición y establecimiento de "talleres prácticos", destinados a la alternancia entre formación y acción, de corta duración e integrados por pequeños grupos de seis a ocho personas con similares intereses productivos. Asimismo, debe reforzarse con las visitas frecuentes de "consejeros itinerantes" (al menos seis visitas por empresa). Siendo la duración de la acción de unos seis meses, para permitir en cada organización la adaptación de su gestión comercial y asegurar que son mejoradas, en el transcurso de este período, sus competencias de gestión, haciendo frente a los posibles problemas prácticos que puedan encontrarse al finalizar el plan establecido.

En marzo de 1975, se pone en marcha una experiencia de pilotaje, con la intención de introducir las primeras acciones de formación agrupada sobre el control financiero, a partir de una selección de dirigentes de PYME que conforman un equipo de animación, cuya participación es voluntaria. Dirigentes que se caracterizan por mantener cierta resistencia a la formación tradicional, costosa en tiempo y en capital (humano y económico); por hallar grandes dificultades para adaptarse a acciones de formación muy formalizadas, después de un largo período de alejamiento del aprendizaje; así como, por encontrar impedimentos para solucionar problemas específicos mediante medidas heterogéneas que agrupan a profesionales de orígenes diversos.

Por lo tanto, esta alternativa se orienta más hacia la practicidad de los aprendizajes, haciendo tangible el nivel de conocimientos de los participantes. Los objetivos son establecidos por los propios sujetos en colaboración con los consejeros. Y, al término de esta etapa de formación, cada participante debe ser capaz de gestionar los diferentes elementos financieros de su empresa, interpretar su contabilidad, establecer las previsiones de caja, constituir un sistema eficaz de control de costes e instituir un dossier bancario. Es decir, la secuencia formativa puede concretarse de la manera siguiente: control financiero efectuado por el dirigente de PYME, estudio activo, conocimientos adquiridos por la experiencia práctica, en colaboración con los demás participantes, y autoevaluación.

A continuación se especifica el perfil de la empresa participante tipo, implicada en el primer proyecto de formación-acción (O'Callaghan, 1981: 14):



Los resultados de la experiencia de pilotaje indican la existencia de lagunas iniciales en la gestión de empresa, principalmente y de manera más acuciante en los siguientes campos: estimación de costes y fijación de precios, contabilidad financiera, introducción al análisis de ratios financieras, determinación de planes y presupuestos. A través de la inmersión formativa, se constata la disminución de estos problemas considerablemente, aunque se mantienen los relacionados con la introducción al análisis de ratios financieras.

A partir del éxito obtenido en esta primera aplicación de la formación-acción en el ámbito de la gestión de empresas, se amplía el número de organizaciones irlandesas del sector mecánico. Incrementándose además el campo de actuación a otras áreas económicas como la gestión de producción y el marketing.

Asimismo, a principios de los años ochenta se aumentan los sectores productivos concebidos como receptores de actividades formativas de estas características. En este sentido cabe destacar los siguientes ejemplos:

1. En el sector de la imprenta y papelería, 17 firmas siguen el programa con el objeto de consolidar su formación en el área de marketing. En el sector de la prensa, 30 empresas han introducido cambios técnicos y en todos los casos el equipo consejero ha realizado actividades de formación-acción para

facilitar el paso de la composición sobre plomo y la impresión por contacto, a la fotocomposición y a la impresión offset.

2. En el sector textil, se ha utilizado para introducir novedosas tecnologías de base. Con estas acciones se pretende que los participantes obtengan un conocimiento general de las técnicas de trabajo con materias primas y de su transformación en tejidos.

3. En el sector del vestido y el calzado, las acciones de formación están relacionadas con el control de calidad, la utilización de tejidos y la concepción de un taller de control preventivo para los mecánicos de máquinas de coser.

Esta experiencia, por lo tanto, implica un desarrollo de la formación-acción, concebida como estrategia formativa de utilidad productiva. A este respecto, se parte de la expresión de una intención de aplicar esta alternativa metodológica a una realidad empresarial concreta. Para ello, se comienza por evidenciar un problema: la gestión financiera de las PYME por parte de sus dirigentes. Problema asumido por los propios implicados y definido en función de sus tres elementos específicos:

* La constatación de los hechos, esencialmente, la resistencia de los empresarios a participar en acciones de formación tradicional; la escasa disposición temporal para acceder a medidas de formación externas a la empresa; el coste en tiempo y capital que reportan dichas medidas; la formalización excesiva de las mismas; la falta de adecuación de la formación estandarizada a las peculiaridades de las PYME; así como, el poco interés mostrado por los dirigentes de pequeñas y medianas empresas hacia la formación.

* La delimitación de los ámbitos de intervención, relacionados con la optimización de las técnicas de producción, el control de costes y el control financiero.

* La definición del marco de referencia, es decir, los dirigentes de PYME irlandesas pertenecientes al sector de la construcción mecánica -con un número de trabajadores situado entre 10 y 30-, caracterizados por su escasa motivación hacia la formación y sus necesidades identificables de control financiero unidas a sus déficits de cualificación en materia de gestión empresarial.

Delimitado el problema y sus factores de concreción, se establece el diagnóstico de factibilidad, el cual se lleva a cabo a través de una encuesta global sobre las debilidades inherentes a los programas de cualificación para las PYME y de la aplicación de un cuestionario a los dirigentes de estas empresas, para conocer sus demandas formativas particulares. A partir de lo cual, se evidencia que la respuesta formativa institucionalizada no resulta apropiada para estas compañías, esencialmente por: la excesiva abstracción de sus materias, los escasos aprendizajes adquiridos con aplicabilidad empresarial y la

dificultad de acceso ante los horarios, los desplazamientos obligados y la heterogeneidad de los participantes.

Datos que revelan la necesidad de introducir nuevas estrategias metodológicas, adaptables a las peculiaridades de las PYME, desarrolladas en el lugar de trabajo, de aplicabilidad casi inmediata y basadas en la participación activa de los sujetos intervinientes. Elementos que apuntan a la formación-acción como solución alternativa.

Identificado el problema y verificada la formación-acción como herramienta de cualificación, se comienza a construir la operación, cuya estructura se concreta a continuación:

1. Objetivos generales: ser capaces de gestionar los diferentes elementos financieros de la empresa, interpretar su contabilidad y constituir un sistema eficaz de control de costes.

2. Objetivos operativos: estimación de costes, fijación de precios, contabilidad financiera, previsiones de caja, introducción al análisis de la ratio financiera, sistemas de contabilidad, dossier bancario, planes y presupuestos.

3. Aspectos que deben ser tratados: en primer lugar, la adquisición por parte de los participantes de un compromiso derivado de su motivación por el problema planteado, considerado el centro de interés de la formación-acción, y la implicación de los mismos en la actividad formativa. En segundo lugar, la utilización de los talleres prácticos como instrumentos de cualificación precisos. En tercer lugar, la realización de acciones concretas tendentes a conseguir cambios de comportamiento específicos (que el dirigente de PYME sea capaz de gestionar autónomamente su empresa, que aprenda a resolver problemas financieros, que modifique su concepto de la formación, etc.). Y, en cuarto lugar, la ejecución de las acciones y formación necesarias para la adquisición de conocimientos y habilidades (desarrollo de las relaciones personales con los proveedores y los clientes, coordinación de las acciones diversificadas por áreas productivas, etc.).

4. Proceso de intervención: se inicia con el establecimiento de un informe detallado sobre las demandas descubiertas y las posibilidades derivadas de la formación-acción como respuesta. Este informe (que recoge el proyecto anticipativo) se presenta al director general o al propio empresario para lograr su apoyo, donde queda establecido el presupuesto imprescindible para desarrollar el proyecto y alcanzar los objetivos (que recoge la cantidad aportada por la subvención oficial y la que debe invertir la empresa). Se elabora posteriormente un calendario de reuniones, las primeras para informar a los participantes (dirigentes de PYME del sector de fabricación mecánica) sobre las características de la actuación, concretando los objetivos. Son convocadas en un principio por las instituciones patrocinadoras, asumiendo esta responsabilidad progresivamente un experto externo perteneciente al equipo de consejeros-coordinadores del proyecto.

Se concretan asimismo entrevistas personales con los afectados directamente, integrados en talleres prácticos de trabajo en grupo. En estas entrevistas se detallan las particularidades del problema y las

características del programa de acción. Y se procura el compromiso de los participantes con la tarea formativa.

Se comienza el proceso con una fase de introducción en la que se delimitan las funciones de los talleres prácticos, concebidos como herramientas formativas de utilidad fáctica. Son estructurados en sesiones cortas e integrados por seis a ocho sujetos con similares intereses. Y se constituye además el comité de seguimiento, compuesto por un equipo de consejeros itinerantes, dedicados a coordinar la actividad y a comprobar el funcionamiento de la misma a lo largo de su período de desarrollo (aproximadamente seis meses), estableciendo un número determinado de visitas a lo largo del mismo (seis visitas por empresa), que permitan responder a las dificultades que puedan ir apareciendo.

Para la consecución de todo ello, se elabora un plan de trabajo, que comienza con el análisis y solución de problemas sencillos, preferentemente recogidos de la propia experiencia vivida en la empresa. Se repasan temas como el reciclaje de los empresarios, los conflictos en la comunicación (proveedores-clientes), el trabajo en equipo, las estrategias de solución de problemas en grupo, etc. De tal manera, que el producto final consista en la elaboración de un "Manual de gestión financiera", donde queden recogidas las funciones directivas en esta materia y su aplicación práctica.

Tras esta primera fase de delimitación conceptual, se consolida una experiencia inicial de pilotaje para dirigentes de PYME que muestran cierta resistencia a la formación tradicional (costosa en tiempo y capital) y dificultades para adaptarse a programas muy formalizados. Experiencia basada en los talleres prácticos, donde se comprueba la efectividad y aplicación del Manual de gestión; culminar la cual se confirma su utilidad para la superación de determinadas lagunas de gestión financiera (estimación de costes, fijación de precios, contabilidad financiera, determinación de planes y presupuestos).

Finalmente, tras la evaluación de la experiencia y comprobadas las aportaciones de esta metodología en temas de gestión de PYME, se extiende su aplicación a otras empresas situadas dentro del mismo sector, así como a otros ámbitos de desarrollo económico (gestión de producción, marketing, etc.). Se amplian igualmente los sectores productivos receptores (imprenta y papelería, textil, vestido y calzado, etc.).

En definitiva, la idea de establecer medidas de formación inscritas en el lugar de trabajo y relacionadas con los problemas particulares de las PYME, se constituye en un preciado instrumento formativo, instalado en un clima laboral apropiado, que ha modificado profundamente y de una manera constructiva los comportamientos y estilos de gestión de los dirigentes de las pequeñas y medianas empresas. Este sistema de formación instaurado en la acción, se conforma además como una aproximación formativa significativa y apropiada a las necesidades de estas organizaciones. Se admite no obstante que este método resulta más costoso que los tradicionales cursos fuera del ámbito empresarial, pero los resultados obtenidos durante el período de desarrollo del mismo permiten pensar que, las inversiones realizadas en esta tipología de

formación destinada a los dirigentes de PYME, se traducen en una rentabilidad concreta y han promovido un incremento del rendimiento empresarial (O'Callaghan, 1981: 16).

7.- CONCLUSIONES.

La formación-acción, como ha podido comprobarse, se constituye en una estrategia alternativa e innovadora de cualificación. Su fundamento se sitúa en la vinculación entre la actividad formativa, la resolución de problemas y la realización de proyectos. Cuenta con la participación de los trabajadores como instrumento de desarrollo. Y su finalidad fundamental consiste en optimizar la competencia personal de los individuos y la competitividad de las organizaciones, así como favorecer el proceso de toma de decisiones.

Sus características más sobresalientes son esencialmente: la operatividad práctica de sus planteamientos, la identificación de la situación conflictiva en el propio lugar de trabajo, la implicación de los participantes en la tarea, la vinculación alternante entre formación y acción, la construcción de proyectos de trabajo como identidad definitoria y la agrupación de los participantes en equipos de actuación dinámicos, flexibles y productivos.

Se evidencia, a este respecto, una dualidad en los objetivos de la formación-acción. Por una parte, al proponerse la optimización de las capacidades individuales y colectivas destinadas al análisis y a la resolución de problemas. Y, por otra, al promover la elaboración y aplicación de proyectos, constituidos como instrumentos de implicación personal en la transformación de una situación o circunstancia, que se contextualiza en el propio lugar de trabajo, y caracterizados por su apertura, factibilidad, relación con el entorno y realismo.

Uno de los elementos consustanciales en la concreción de una metodología de formación-acción, es la creación de grupos de trabajo. Estos grupos son considerados comunidades evolutivas que se conforman en función de las necesidades diagnosticadas y de los objetivos planteados, desapareciendo cuando éstos han sido logrados y aquellas satisfechas. Se mueven alrededor de los denominados "centros de interés", que son los propios problemas descubiertos, considerados de relevancia precisa para los participantes. Existiendo asimismo una voluntad de cambio entre los sujetos afectados que propicia el avance en el proceso formativo.

Otro elemento que otorga un sentido preciso a esta estrategia didáctica lo constituye la peculiar alternancia existente entre momentos de búsqueda o investigación, momentos de acción o ejecución y otros de formación. Dialéctica permanente que se convierte en un proceso flexible y cíclico, donde la investigación promueve la acción y ésta provoca una reacción que incide en la formación, la cual debe comprobarse de manera aplicativa nuevamente en la acción.

Los actores del proceso se diversifican también en función de sus atribuciones dentro del mismo. En este sentido, los participantes se instituyen en los verdaderos artífices de la formación-acción y en sus protagonistas reales. Acompañados, no obstante, por otros sujetos

intervinientes, esto es, los animadores u organizadores de la actividad, cuyas atribuciones más sobresalientes son la definición de los objetivos y la distribución del calendario de actividades. Los coordinadores, que son consultores especializados en esta metodología formativa, destinados a presentar y defender la idea ante la dirección, establecer el plan global, ocuparse de la ejecución de cada fase y de la gestión administrativa y financiera del proyecto; promoviendo específicamente los mecanismos de información necesarios. Y finalmente los formadores y expertos, cuyas aportaciones concretas, precisas y puntuales, proporcionan los conocimientos indispensables para la consecución del proceso formativo.

Este conjunto de factores se inscriben en una dinámica de actuación delimitada por las doce fases de desarrollo que, según Collignon (1986), organizan un proceso de intervención dentro de la formación-acción. En primer lugar, cabe destacar la identificación del problema (mediante la constatación de los hechos, la delimitación de los ámbitos de intervención y la determinación del marco de referencia), así como la intención de solucionarlo mostrada por los participantes. Un segundo elemento es el diagnóstico de factibilidad, es decir, la comprobación de las posibilidades (humanas, materiales y técnicas) de que dispone la empresa para superar ese conflicto a través de la aplicación de esta estrategia formativa. Concretados los cuales se comienza con la construcción de la operación, indicando los objetivos generales, la operativización de los mismos, las actividades a realizar, los aspectos que deben ser tratados, el proceso de intervención, el presupuesto necesario (análisis de coste/eficacia), la evaluación y seguimiento de la actuación y la transferencia a campos afines de desarrollo empresarial.

Conocido todo ello, se plantea la decisión de realización, controlando los posibles problemas de funcionamiento e intensificando las vías de comunicación, donde la información se concibe como la herramienta más precisa para poder llevar a cabo con efectividad práctica un proceso de formación-acción y el útil más adecuado para promover la retroalimentación continua durante ese proceso.

A partir de la conformación de la estructura organizativa global se crean los instrumentos de desarrollo más importantes y auténticos artífices de la formación-acción. Por un lado, el comité de seguimiento, compuesto por los coordinadores como gerentes de la acción y por los participantes como implicados en su ejecución, destinado al control del proceso y a conexionar alternativamente la formación y la acción.

Y, por otro lado, los grupos de trabajo en los que se inscriben los individuos afectados, conjuntos homogéneos de trabajadores vinculados por su interés e implicación laboral, caracterizados por su disponibilidad temporal, por representar a los sectores afectados y, fundamentalmente, por su participación voluntaria. Dentro de estos grupos existe una modalidad concreta, los denominados "talleres", que se conforman como agrupaciones homogéneas de individuos en torno a un tema particular, con un compromiso especial entre los participantes y respecto al logro de los objetivos planteados [31], un equipo de animación con funciones de pilotaje, un calendario de acción, un dispositivo de segui-

miento y el desarrollo de proyectos como su metodología más apropiada. Siendo esencial tener en cuenta la preparación pedagógica de estos grupos, a través de la identificación de las finalidades del proyecto, su contenido y los materiales educativos detallados que se van a utilizar, así como la preparación específica de los animadores.

Precisados estos factores, se ponen en marcha los dispositivos para lograr las metas y objetivos de la operación y garantizar el ajuste del proyecto al terreno empresarial concreto; fijándose además los criterios de evaluación y las posibilidades de extensión de esta estrategia a otros ámbitos de desarrollo productivo o a otras áreas de funcionamiento.

Por lo tanto, identificadas las fases del procedimiento formativo de la formación-acción, se consigue un conocimiento más global del funcionamiento de esta estrategia metodológica; aunque éste conocimiento resulta incompleto si no se complementa con la constatación de las posibilidades y las limitaciones del mismo. Con respecto a las posibilidades y dentro del ámbito de actuación particular de las pequeñas y medianas empresas, como colectivo receptor, se consideran como las aportaciones más precisas las siguientes: la innovación del proceso, la motivación que provoca, la creatividad que entraña, la practicidad de los planteamientos, la flexibilidad operativa, la participación voluntaria de los participantes, la implicación global de la empresa, el contacto mutuo entre jerarquías, la concreción de las actuaciones sobre un tema operativamente definido, la alternancia entre formación y acción, así como la rentabilidad a corto/medio plazo.

Posibilidades a las que deben unirse las limitaciones descubiertas, para obtener una visión general de las peculiaridades de esta estrategia en relación a las PYME particularmente. Limitaciones que se traducen en la consideración de la formación-acción como un sistema complejo; el descubrimiento de las dificultades determinantes en su ejecución; la necesidad de compatibilidad con la cultura empresarial y con los objetivos de funcionamiento de la organización; los problemas de integración en la política empresarial, reportados por la formación-acción; los conflictos derivados de la aplicabilidad en la empresa de los comportamientos desarrollados a través de la actividad formativa; la disponibilidad temporal necesaria y el capital humano y financiero que debe ser aportado.

Estas ideas, sin embargo, no impiden la consideración de la formación-acción como una alternativa formativa útil para la optimización de las PYME, lo cual se evidencia a través de los tres ejemplos analizados: uno español referido a una empresa mediana perteneciente al sector artesanal de la cerámica; otro francés, relativo igualmente a una compañía mediana dedicada a la fabricación de zapatillas, y el tercero irlandés, en el que la protagonista es una organización de pequeñas dimensiones destinada a la construcción mecánica.

En definitiva, la formación-acción proporciona un componente innovador a la concepción formativa conformada desde las pequeñas y medianas empresas. Propicia una identificación de la organización con el problema, una participación activa de toda la estructura para lograr su

solución y una adecuación absoluta del proceso que se debe seguir para conseguirla desde la propia estrategia interna de la firma. Como consecuencia, se potencia la cualificación como salida ante las posibles crisis empresariales, pero promoviendo posibilidades nuevas a partir de la propia implicación en la tarea teórico-práctica, impulsada mediante esta alternativa metodológica.

NOTAS

1. Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa (p.189). Madrid: Narcea.

2. Collignon, E. (1986). Manual de Formación-Acción (p.11). Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros. Escuela Superior de Cajas de Ahorros (E.S.C.A.).

3. Pérez Serrano, G. (1993). **La Investigación en la Acción como Instrumento de Cambio.** En: López-Barajas, E. y Montoya, J. (Ed.). I Seminario sobre Metodología Pedagógica (p.103). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

4. Martínez Mut, B. (1989). **Nuevas Perspectivas de la Educación en la Empresa.** Revista Española de Pedagogía, 47 (182, enero-abril), 87.

5. Le Boterf, G. (1987 a). **La Formation-Action en Entreprise.** Éducation Permanente, 87, 95.

6. Jobert, G. (1987). **Un Nouvelle Professionnalité pour les Formateurs d'Adultes.** Éducation Permanente, 87, 26.

7. Representaciones que engloban una imagen del resultado susceptible de producir el proceso anticipado.

8. Barbier, J.-M. (1991). Élaboration de Projets d'Action et Planification (p.50). Paris: Presses Universitaires de France.

9. Esteban Plaza, R. (1992). **Gestión de Proyectos, Gestión de Personas.** Capital Humanos, 46 (junio), 39-44.

10. Martínez Mut, B. (1993). **Mejora de los Programas de Participación del Personal.** Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 181-195.

11. Martínez Mut, B. (1991). **Reciclaje Formativo en el Mundo Laboral: Concepto y Adaptación a las Nuevas Exigencias.** En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp. 146-148). Sevilla: Preu-Spínola.

12. Dugué, E. (1994). **Entre Compétence et Qualification: Pédagogie de l'Alternance et Conduite du Changement.** Actualité de la Formation Permanente, 130 (mai-juin), 49-55. Dossier - "L'Alternance".

13. En este sentido, el proyecto de acción se concibe como una herramienta formativa que permite al grupo extraer consecuencias pragmáticas de la formación compartida, en el nivel de su actividad laboral. Boutinet, J.-P- (1987). **Le Projet dans le Champ de la Formation: Entre le Dur et le Mou.** Éducation Permanente, 87, 15.

14. Mumford, A. (1991). **El Aprendizaje Activo.** Capital Humano, 38 (octubre), 35-40.

15. Dupuis, R. (1993). **Chefs de Projet Nouvelles Technologies Éducatives. Quelles Compétences?** Actualité de la Formation Permanente, 127 (novembre-décembre), 26-32. Dossier - "Agents de l'Etat en Formation".

16. Diversificación, que igualmente puede ser considerada desde la siguiente distribución de etapas para el desarrollo empresarial: 1) Detección de la necesidad formativa -necesidad del cambio-. 2) Gestión de la demanda formativa -anticipación del cambio-. 3) Diseño de la acción formativa -descripción del proceso de aprendizaje-. 4) Organización de la acción en el puesto de trabajo. 5) Realización de la acción en el

puesto de trabajo. 6) Reorganización -implantación del cambio-. Gan, F. (1991). **Para un Modelo de Formación/Trabajo**. Herramientas, 4 (18), 46-51.

17. A este proceso Collignon (1986: 36) lo define como "ingeniería de la formación-acción", concebida como un conjunto de trabajos metódicos, de concepción, organización y coordinación, que permiten construir y difundir esta estrategia con la finalidad de que se convierta en solución óptima para una situación problemática dentro de una empresa. Es la unión entre lo previsible y lo imprevisible, un ensayo de aplicación de las reglas de acción adaptadas a situaciones reproducibles de carácter tecnológico. Y su secuencia de acción consiste en "producir dispositivos y útiles de formación, experimentar sobre su aplicabilidad, evaluarlos y transferir los resultados después de su validación". Richardot, B. (1992). **Recherche-Action de Type Stratégique**. Actualité de la Formation Permanente, 120 (septembre-octobre), 119. Dossier - "Théâtre-Formation".

18. En relación a este punto, otros autores inciden de igual modo en un desarrollo procesual de la capacitación enmarcada en la categoría de formación-acción; autores como: Lyons, T. (1990). **El Proceso de Aprendizaje Participativo**. Capital Humano, 31 (febrero), 56-62.

19. Contrato de aprendizaje, que incluye como uno de sus requisitos fundamentales el acordar por anticipado los criterios por los que el trabajo del sujeto será evaluado. Mortimer, D. (1992). **El Desarrollo Continuo a través del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo: ¿La Ultima Oportunidad?** Capital Humano, 43 (marzo), 30-33.

20. Pain, A. (1989). Réaliser un Projet de Formation. Un Démarche d'Ingénierie et ses Enjeux (pp.105-106). París: Les Éditions d'Organisation.

21. Rojot, J. (1991). **Experiencia Internacional en la Flexibilización del Mercado de Trabajo Interno de la Empresa: Papel e Importancia de la Formación en el Puesto de Trabajo**. En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (p.240). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

22. Cabanat, J. (Coord.). (1992). **Les "Formations Ouvertes" et les Nouvelles Technologies dans les PME**. L'Enseignement Technique, 154, 30.

23. Melis, A. (Coord.). (1993 b). Estrategias para el Acceso de los Empresarios de las PYME a la Formación. Experiencias de Exito en los Estados Miembros de la Comunidad Europea (pp.34-35). Berlín: CEDEFOP Documento. Versión Preliminar presentada al Seminario Internacional "Nuevos Modelos y Estrategias de Formación para las PYME en Europa" (Valencia, 4 y 5 de octubre).

24. Coulson-Thomas, C.J. (1992). **Integrating Learning and Working**. Education and Training, 34 (1), 28.

25. Este caso se complementa con una iniciativa formativa actual denominada PMC-Programas y Técnicas para la Mejora Integral y Continua de la Gestión Empresarial. Cuenta con la participación de las Administraciones Autonómicas, las Escuelas de Negocios y los profesores/consultores experimentados. Y consta de dos fases. 1. formación-acción sobre dirección estratégica y operativa, que incluye conocimientos relacionados con las técnicas aplicables a la mejora de la calidad y productividad total (análisis de valor, just in time, mejora de gestión de compras, eliminación del despilfarro, etc.), así como los programas aplicables a la mejora de la participación de los recursos humanos (grupos participativos de gestión, life time contract, mejora de la productividad, etc.); todo ello, desde una metodología totalmente participativa. 2. Consultoría, que permite implantar planes de mejora en las empresas. Se consolida como una herramienta para la resolución de problemas y una estrategia dirigida al cliente, generando una manera de pensar orientada al proceso e interdepartamental. Siendo sus criterios definitorios: la disciplina, el desarrollo de habilidades, la participa-

ción, la involucración y la comunicación. Villar, I. (1993). **PMC: Programas y Técnicas para la Mejora Integral y Continua de la Gestión Empresarial**. Capital Humano, 60 (octubre), 42-47.

26. Consiste concretamente en los resultados de un trabajo realizado por los alumnos de Tercer Ciclo de la Facultad de educación de la Universidad de valencia, bajo la dirección del profesor Martínez Mut e inscrito en el área de "Educación en la Empresa" (Martínez Mut, 1989: 92-96).

27. La experiencia que estamos analizando se sitúa en el año 1991. Aunque es un caso real, los datos de identificación determinados son imaginarios para preservar el anonimato, tanto de la empresa como del gabinete de consultores que intervienen en la ejecución de las acciones de formación. En este sentido, el sector de producción, la región y la razón social de la empresa no coinciden con la realidad; no obstante, la actividad que se describe se atiene lo más fielmente posible a la misma. La Barre, M. De. (1992). **Gérer les Contradictions d'un Demande de Changement? Le Cas d'un PME**. Éducation Permanente, 113, 143-156.

28. Se admite a este respecto una posibilidad aplicativa de la formación-acción inscrita en la actividad formativa interempresarial, donde el "dispositivo pedagógico permite establecer una relación productiva entre la eficacia educativa (evaluada en términos de adquisiciones transferibles) y la eficacia organizativa (evaluada en términos de resultados conforme a los criterios de funcionamiento en vigor en la empresa). Meignant, A. et Jacq, F. (1987). **Peut-on Faire de la Formation-Action dans un Stage Interentreprises**. Éducation Permanente, 87, 112.

29. O'Callaghan, P. (1981). **Les Services de Conseil en Formation pour Petites Entreprises**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 7 (décembre), 13-16.

30. Demandas descubiertas a través de las respuestas obtenidas de los cuestionarios enviados a los dirigentes de PYME para conocer su opinión y situación frente a la actividad formativa. Respuestas que se concretan en los siguientes términos: la formación ofertada se basa en materias muy abstractas, ésta proporciona menos aprendizaje que la propia práctica y resulta escasamente adaptable a las necesidades de los dirigentes y a su actividad y disponibilidad temporal.

31. Compromiso que se concibe como un "contrato" entre los tres elementos intervinientes: el formador, los actores y la empresa. Contrato que consiste en definir los cambios que se consideran necesarios, aplicar los medios pedagógicos más adaptados para conseguir, dentro de la mejor relación coste/eficacia, los resultados preestablecidos y en lograr mediante la acción las metas definidas; donde, el trabajo pedagógico se centra en la persona y se sitúa en el marco de un proyecto empresarial concreto, promovido a partir de los esfuerzos personales (Meignant y Jacq, 1987: 123-124).

C O N C L U S I O N E S F I N A L E S

CONCLUSIONES FINALES.

Las conclusiones a las que llegamos a través de la presente investigación se concretan en cinco grandes ámbitos que identifican las áreas de desarrollo de mayor incidencia. En ellas, no obstante, se diferencian dos niveles específicos. Por una parte, el relacionado con la conceptualización del término de la formación empresarial en el espacio nacional y comunitario. Y, por otra, aquél donde se evidencian las consecuencias de la investigación práctica, las cuales inciden en la determinación del colectivo receptor seleccionado -las PYME-, en la precisión de sus carencias y en el estudio prospectivo de alternativas de capacitación.

En este orden de cosas, la primera conclusión hace referencia al *concepto de Formación Empresarial. Este se inscribe en la noción más amplia de Educación Permanente, concebida como un proceso global de capacitación constante que implica el desarrollo continuo y diversificado de los participantes, a lo largo de toda su vida y en función de sus necesidades precisas en momentos de mayor trascendencia.*

La formación empresarial, dentro del marco de actuación de la educación permanente, se configura como la materialización de acciones concretas en el área laboral, ámbito de crecimiento individual en el cual se sitúa la mayor parte de la actividad de las personas desde su inserción en el mundo productivo.

Este término, sociológicamente, permite la adecuada integración de los sujetos en la estructura socio-económica en la que están inmersos. Desde un punto de vista psicológico, favorece la maduración real del individuo en su relación con el ambiente de trabajo y con sus compañeros en la tarea. Si partimos de un enfoque económico, se conforma como una alternativa de expansión empresarial que apoya el crecimiento individual y facilita la optimización profesional de las acciones particulares y del proceso productivo en el que se encuentra implicado. Y, antropológicamente, ayuda al crecimiento equilibrado de la persona, incluyendo las diversas facetas descritas previamente de un modo armónico, en la propia concreción del trabajador como sujeto individual.

La descripción precedente apoya la concepción de que el desarrollo de una persona en nuestra sociedad contemporánea depende, simultáneamente, de tres estructuras distintas para su formación: la educación *informal* definida como un proceso continuo y no intencional de adquisición de conocimientos y de competencias que no se sitúan en ningún cuadro institucional. La educación *no formal* conformada como la actividad formativa producida fuera de la institución escolar, pero institucionalizada, sistematizada y metódicamente prefigurada por una intervención pedagógica intencional y consciente. Y la educación *formal* considerada intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración; amén de ejercida por educadores profesionales, regulada por normas emanadas de las Administraciones, efectuada en una institución

social denominada escuela y dirigida a la obtención de títulos reconocidos socialmente y fijados por el Estado.

En este contexto, se establece como consideración desiderativa de complementariedad de actuaciones dentro de estos tres ámbitos de desarrollo, la voluntad de configurar un sistema [*formativo*] que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses -según se desprende del Capítulo I, apartado 2 de la Parte Primera-.

Los elementos preestablecidos conforman a la formación empresarial como un instrumento de promoción personal y profesional, articulado a través de mecanismos particulares de relevancia internacional, como son: la Licencia Pagada de Estudios o la Educación Recurrente. El primero precisa una estrategia de apoyo al desarrollo formativo a través de la implicación del orden productivo y educativo en la consecución de mayores niveles de calificación para la población laboral, que aseguren su trabajo y mejoren su preparación para ejecutarlo. El segundo concibe el binomio estudios-trabajo como una posibilidad formativa útil para los profesionales en activo, aportando un componente de alternancia al concepto de educación permanente. Ambos se constituyen, de esta manera, en el punto de apoyo de un nuevo orden explicativo del fenómeno formativo y el fundamento de la actuación institucional en este campo.

La aproximación al concepto de la formación empresarial adolece, sin embargo, de una escasez de estructuración e integración de planteamientos que hace necesaria una delimitación conceptual más adaptativa a la realidad educativa y laboral, concebidas ambas como eslabones de la misma cadena de perfeccionamiento gradual del individuo.

Esta precisión terminológica se fundamenta en un enfoque integrador de ambos ámbitos de implicación profesional, precedido por la formación inicial como aproximación al conocimiento de la realidad productiva y como identificación de prioridades de cualificación patentes. Un enfoque que es concretado, posteriormente, en la formación continua, considerada como mejora permanente de las posibilidades de crecimiento de los trabajadores y diferenciado en función de las necesidades de cada participante, de la tarea desempeñada por el mismo y del lugar de trabajo en el que se encuentra inmerso.

Los términos mencionados tienen como misión la cualificación profesional del individuo e integran el verdadero significado de la formación empresarial, definida como un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje, y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades (Capítulo I, apartado 3.3 de la Parte Primera).

Un segundo nivel conclusivo evidencia que *la formación empresarial, desde la perspectiva de la Unión Europea, se implica en la política social comunitaria como un mecanismo de desarrollo destinado, tanto a la integración efectiva de sus ciudadanos en el mundo laboral, como a su reinserción productiva en el mismo.*

La formación empresarial adquiere un sentido más adaptativo a la realidad presente desde la óptica global de la Unión Europea, espacio comunitario de expansión económica y de interrelación de presupuestos formativos internacionales. Su meta concreta en el presente ámbito de capacitación consiste en promover una formación de calidad para jóvenes y adultos de diferentes niveles de cualificación, que facilite una respuesta a los requerimientos laborales, la utilización efectiva de los recursos tecnológicos y la evolución positiva de la economía comunitaria. Se incide, por tanto, en la necesidad de llevar a cabo medidas de optimización profesional unidas a las políticas de empleo y de expansión productiva, especialmente, de cara al Mercado Unico.

Esta primera determinación de los objetivos formativos europeos va consolidándose como una práctica efectiva que se conforma, paulatinamente, en un proceso diversificado de desarrollo de la población comunitaria.

El proceso se inscribe en una cultura formativa establecida en la Unión Europea como plataforma para la consecución de medidas precisas dentro de este ámbito y adquiere consistencia específica a partir de actuaciones comunitarias concretas en materia de capacitación encaminadas al logro de la globalización de los aprendizajes, la consecución de la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación, el reconocimiento de títulos de cualificación para potenciar la libre circulación de profesionales en Europa, la promoción de la cooperación entre el Este y el Oeste, la proclamación solemne del derecho a la formación de todos los ciudadanos y el fortalecimiento del crecimiento, la competitividad y el empleo en la Unión Europea. Ideas ampliamente descritas a lo largo de los Capítulos II y III de la Parte Primera.

A este respecto, dos son los elementos que le proporcionan una practicidad a los mencionados planteamientos teóricos. Por un lado, los mecanismos de financiación elaborados para impulsar las distintas acciones existentes. Y, por otro, la nueva estructura de cualificación consolidada en Europa por medio de la actividad programática llevada a cabo.

En relación con los mecanismos de financiación, los Fondos Estructurales y, en especial el Fondo Social Europeo, se constituyen como los instrumentos de respaldo económico de la actuación comunitaria en materia de capacitación laboral. Su objetivo consiste, concretamente, en el perfeccionamiento de las posibilidades productivas destinadas a colectivos con dificultades para su efectiva integración en el mundo del trabajo. Los colectivos a los que se hace referencia son, en particular: jóvenes, adultos parados, mujeres, minusválidos y trabajadores de pequeñas y medianas empresas que deben hacer frente a los desafíos tecnológicos y reestructuraciones industriales.

Este punto de apoyo genera una preocupación cada vez mayor por articular actuaciones precisas que encaucen el potencial de la población europea hacia metas de progreso continuado y profesional. Dichos planteamientos favorecen la aparición de acciones programáticas, de carácter inicial (Transición, Petra, Juventud con Europa, Erasmus, Lingua, Programas de Acción Comunitaria, Iris y Helios) y continuo

(Tempus, Fundación Europea para la Formación, Comett, Delta, Eurotecnet, Force, Sprint, Esprit, Race y Brite/Euram). Mediatizadas, todas ellas, por el colectivo de referencia, las necesidades de formación descubiertas en Europa y la influencia de la innovación tecnológica en el desarrollo efectivo del empresariado comunitario, y analizadas exhaustivamente en el Capítulo III de la Parte Primera.

Estas aportaciones tienen un objetivo común, la cualificación diferenciada y permanentemente actualizada de los ciudadanos de Europa, verdaderos artífices de su crecimiento económico. Son aportaciones que, actualmente, se encuentran influenciadas por dos novedosos factores estructurales. En primer lugar, la inclusión de estas medidas en un nuevo orden global, caracterizado más por el ámbito de implicación formativa -inicial o continua-, que por la diversidad de situaciones a las que pueden dar respuesta. Ante esta circunstancia, surgen dos programas reguladores de la organización establecida: Sócrates y Leonardo Da Vinci. Y en segundo lugar, la ampliación de la Comunidad a 15 Estados miembros, desde el 1 de enero de 1995 (con la adhesión de Austria, Suecia y Finlandia), que incrementa el número de habitantes de la Europa Comunitaria a 370 millones y diferencia el tipo de carencias de capacitación de los mismos, en función de las necesidades precisas de cada zona y de su nueva condición como país integrante en un sistema distinto y más dilatado.

La tercera conclusión a la que llegamos complementa las precedentes y hace referencia a la *formación empresarial en nuestro país. Esta se constituye como un concepto bidireccional, influenciado en cada caso por el punto de origen de la actuación establecida -el ámbito educativo o el laboral- y por las características de los aprendizajes que se adquieren -iniciales o continuos-.*

En este sentido, el área educativa asume un papel de aproximación inicial al conocimiento que, desde un punto de vista histórico, va consolidando el concepto de la formación empresarial, desde el despertar de la educación como herramienta productiva, hasta la consecución de la enseñanza profesional como un mecanismo destinado, en un primer momento, a la capacitación de los sujetos para el desempeño de una ocupación y, posteriormente, a la profesionalización de los aprendizajes en orden a la integración efectiva de los individuos en la actividad industrial en la que se implica nuestro país, como profesionales independientes o como individuos inscritos en una colectividad productiva particular.

Estos planteamientos se apoyan en un marco legislativo actualizado -los postulados teóricos de la Ley General de Educación y las matizaciones prácticas a los mismos establecidas por la LOGSE-, en el acercamiento paulatino de los principios educativos al mundo laboral, rompiendo la visión independiente evidenciada en épocas precedentes, y en la revitalización del concepto de la formación empresarial ante su mayor implicación en el cambiante ámbito económico en el que se encuentra inmersa, fundamentalmente, a través de la utilización de determinadas estrategias metodológicas concebidas como instrumentos de respuesta a los requerimiento del mercado de trabajo (la alternancia, el sistema modular

de enseñanza o el autoaprendizaje). Ideas desarrolladas profundamente en el Capítulo IV de la Primera parte.

Como complemento a la formación inicial y como consecuencia del enfoque integrador establecido, se precisan las aportaciones del mundo laboral, particularmente, en relación a la continuidad de la cualificación. Esta se encuentra regulada de una manera especial por el Estatuto de los Trabajadores, donde la capacitación de los asalariados es concebida como un derecho para su desarrollo y debe ser canalizada por las diferentes vías que se consideran oportunas -permisos de formación, licencia pagada de estudios, calificación interna, adaptación del tiempo de trabajo a los requerimientos educativos, etc.-.

Diversas son las áreas que se recogen como prioritarias: salud e higiene laboral, promoción profesional, innovación tecnológica, reconversión industrial, ... Y, diversas son, también, las alternativas de respuesta (contratos de aprendizaje y en prácticas, apoyo económico a la optimización externa, etc.). Todo ello, completado con la Ley Básica de Empleo, donde se reconoce el valor ocupacional poseído por las acciones de formación en un momento como el presente, en el que existen dificultades para conseguir un empleo y la especialización laboral es permanente.

En esta estructura bidireccional se descubren, por lo tanto, ciertos puntos de confluencia que sostienen el enfoque formativo integrador descrito en la presente investigación. Estos puntos adquieren un sentido práctico en relación a tres fuentes generadoras de progreso permanente.

La primera nace del propio sistema educativo cuyo objetivo en el área de la formación se constituye en el desarrollo de un Programa Nacional de Formación Profesional. Su finalidad esencial consiste en la intersección de los dos grandes subsistemas de capacitación, la reglada y la ocupacional, con el objeto de aprovechar al máximo los recursos disponibles, evitar solapamientos en la oferta y promover la correspondencia de cualificaciones en paralelo con el sistema establecido por la Unión Europea para hacer efectivos sus dos principios reguladores: la libre circulación de los trabajadores y la adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos derivados del Mercado Unico.

La segunda proviene de la estructura productiva que, mediante el Plan de Actuación para la Actualización de la Formación Profesional, facilita el estudio de las carencias sectoriales, sus contenidos ocupacionales, así como los procesos que intervienen en los mismos y las técnicas y tecnologías que participan en tales procesos. Potencia además la creación y utilización del Observatorio Permanente de la Evolución de las Ocupaciones, instrumento de apoyo para adecuar la oferta formativa ocupacional a las necesidades actuales del mercado.

Y la tercera recoge las carencias evidenciadas por los propios trabajadores a través de sus representantes: los sindicatos (UGT y CC.OO) y las organizaciones empresariales (CEOE-CEPYME). Estos aportan su conocimiento de la realidad y su actuación consecuente, promoviendo acciones conjuntas de identificación de necesidades, de expansión formativa para el incremento del empleo y la mejora de la gestión

empresarial (en el caso de las PYME preferentemente) y, de igual modo, de promoción financiera y actuación real. Y se implican, en el momento actual, en un proceso global de desarrollo conjunto que participa de la actuación estatal en lo relativo al Acuerdo Nacional de Formación Continua y al Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados.

Este nuevo marco de confluencia de actuaciones concibe a la formación como una variable estructural de los sistemas económicos junto con la productividad, condicionante en alto grado de cualquier alternativa de crecimiento o de progreso nacional o regional. Es un modelo inédito entre nosotros, en el que por primera vez se reconoce el papel central de los agentes sociales en las decisiones acerca de qué y cómo aprender; constituyéndose con la finalidad de posibilitar una mayor eficacia, rentabilidad y adaptación de las inversiones en formación continua a las nuevas necesidades del sistema productivo.

Tres son las iniciativas reguladas y financiadas por el mencionado instrumento: los Planes de Empresa, los Planes Agrupados y los Planes Intersectoriales. De entre las alternativas consignadas, los *Planes Agrupados* identifican como colectivo a las pequeñas y medianas empresas, se organizan sectorialmente o por ramas de actividad (que se incluyen en sectores diversos) y promueven estructuras comunes de formación para facilitar a estas compañías el gran esfuerzo de adaptación que supone la introducción de nuevas formas de gestión o tecnológicas, las cuales incesantemente modifican los procesos productivos y los contenidos de las cualificaciones.

Esta coincidencia de planteamientos soporta el enfoque integrador evidenciado en el presente estudio y favorece un conocimiento más amplio, diversificado y completo de la realidad formativa en el ámbito productivo nacional.

En lo referente a *las pequeñas y medianas empresas, éstas son concebidas como organizaciones productivas cuyos efectivos son menos de 500, su inmovilizado neto inferior a 75 millones de ECUS, y en cuyo capital no existe participación de una empresa de mayores dimensiones superior a un tercio (definición establecida en el Capítulo VI, apartado 2.1 de la Parte Segunda)*, y son consideradas en el ámbito comunitario y nacional como el colectivo más necesitado en materia formativa y hacia el cual se dirigen las acciones de capacitación de una manera más precisa.

Se consolidan, desde este cuarto ámbito conclusivo, tres tipos de empresas dentro de este colectivo: las familiares o micro empresas (de 1 a 10 trabajadores), las pequeñas (de 11 a 50) y las medianas (de 51 a 500). El conjunto de las mismas representa el 99,9% de las organizaciones productivas de la actual Unión Europea, concentrando a más de dos terceras partes del empleo total (el 70,2%), alrededor de un 60% en la industria y más del 75% en los servicios.

La precisión terminológica efectuada facilita la comprensión de un fenómeno económico cuya optimización pasa por la utilización de la formación como mecanismo de desarrollo empresarial y crecimiento

productivo. Este fenómeno se caracteriza, en lo que respecta a sus dimensiones, por su dinamismo, agilidad, apertura a la innovación, polivalencia en la ejecución de las tareas, presencia en los ámbitos productivos de mayor potencial, vinculación específica al sector servicios e inserción en "nichos de mercado". En lo relativo a su organización interna, las PYME disfrutan asimismo de ciertas ventajas competitivas claves, como son: mayor flexibilidad estructural, contacto con los clientes y segmentación de los mercados.

Estas peculiaridades, no obstante, cuentan con determinados frenos a su desarrollo, precisados en el modo siguiente: el gran riesgo financiero que poseen, derivado de las fluctuaciones del mercado y de la escasa capacidad de reacción frente a los costes motivados por la actividad productiva; la insuficiente tecnicidad en la gestión debida a la incompleta formación básica de los empresarios y directivos; la gradual obsolencia tecnológica inducida por el continuo crecimiento de la innovación; la ausencia de canales de información que promuevan el conocimiento y faciliten la interrelación; la perspectiva local de sus planteamientos que dificulta la movilidad potencial de su plantilla, y el aislamiento frente al mercado de la cualificación que mediatiza su capacidad de respuesta.

La actuación comunitaria establecida a tal efecto en relación al ámbito formativo se fundamenta en dos elementos específicos de relevancia precisa: la cooperación interempresarial y la cultura organizativa.

El objetivo predominante de la cooperación empresarial consiste en la canalización de la información a través de vías especiales como las Euroventanillas, la Oficina de Acercamiento entre Empresas (BRE), los BC-NET, los programas Euromanagement, Europartenariat e Interprise, los Centros de Empresa e Innovación de la Comunidad Europea (CEI), la Agrupación Europea de Interés Económico (AEIE), etc. Y en lo referente a la cultura empresarial, su conocimiento por parte de los propios implicados en la organización, su apertura a la innovación y su aceptación del cambio como vía de progreso, se configuran como los criterios que facilitan la integración de la acción formativa en el funcionamiento de la empresa, concebida como un proceso mediante el cual se propicia que la información externa se interiorice y elabore.

Este tipo de actuación se consolida, de igual manera, en relación a tres ámbitos concretos de expansión económica, en cada uno de los cuales prima una tipología de cualificación precisa, esto es: La formación en gestión básica para futuros propietarios de PYME, la capacitación de aproximación destinada a la creación de pequeñas y medianas empresas y la mejora de la gestión de las compañías ya existentes.

Esta estructura de formación dirigida a las pequeñas y medianas empresas en sus diferentes fases de consolidación (la idea, la aplicación del planteamiento inicial y la constitución de la compañía), se orienta, específicamente, a dos objetivos, que son: la optimización del negocio y la calificación del empresario/directivo de PYME como responsable directo del desarrollo empresarial.

Se parte para ello del ya definido enfoque empresarial de la formación que proporciona una aproximación mayor de la acción de cualificación a las necesidades del cliente y promueve al mismo tiempo una concepción holística del saber, mediatizada por la figura del participante y por la realidad estructural de la empresa; favoreciéndose un aprovechamiento de esa realidad para el desarrollo de la propia acción de capacitación. Es un enfoque que sustenta su desarrollo en la utilización de alternativas tecnológicas de capacitación vinculadas a los intereses y disponibilidad de los individuos y a la estructura organizativa de las empresas; alternativas como el *estudio de casos*, la *realización de proyectos*, la *tutoría individualizada*, la *enseñanza asistida por ordenador*, la *formación-acción*, la *autoformación* o la *simulación*, entre las más destacables.

Estos planteamientos inciden en otorgar el protagonismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al sujeto implicado; basándose para ello en medios interactivos (nuevas tecnologías, informática, realidad virtual, etc.), en la practicidad de los conocimientos y en la colaboración entre participantes como vehículo de optimización del saber.

En nuestro país la actuación se diversifica, igualmente, en relación a criterios precisos como el de la innovación, la competitividad o la cooperación; apoyándose en instituciones comunitarias, administrativas, municipales y autonómicas para su ejecución -desde un punto de vista público-, y en organizaciones empresariales, fundaciones de colaboración (Universidad y Empresa), Cámaras de Comercio e Industria y Escuelas de Negocios -desde una perspectiva privada-.

La diversificación se sustenta en función de las Comunidades Autónomas que configuran el panorama nacional; destacándose cuatro que sirven de paradigma para comprender las orientaciones de la política formativa española debido a su economía pequeño y mediano industrial, su desarrollo productivo y su integración en acciones europeas destinadas a este colectivo específico.

De las Comunidades seleccionadas, Cataluña favorece la creación de un entorno favorable para la aparición de estas compañías, su perdurabilidad y crecimiento; el País Vasco facilita la formación para la reconversión industrial; Valencia preconiza la modernización y diversificación del tejido productivo, así como la innovación del colectivo PYME, y Madrid promueve el progreso del sistema económico autonómico, potenciando la adecuación tecnológica y organizativa de las pequeñas y medianas empresas.

Se descubre, a partir de la concreción precedente, una gran similitud entre la tipología y problemática de las pequeñas y medianas empresas españolas y las del resto de la Unión Europea. La similitud mencionada se centra, en primer lugar, en la constatación de la patente debilidad de las PYME para afrontar un ciclo económico adverso, soportando las exigencias de competitividad y los requisitos tecnológicos impuestos por el creciente proceso de internalización. Y, en segundo lugar, en la fragilidad de la estructura interna de estas empresas (escasez de personal especializado, riesgo financiero, insuficiencia técnica, etc.), aspectos muy unidos a su dimensión.

Estos postulados adquieren un sentido más real a través de la delimitación de uno de los elementos más importantes dentro de todo proceso formativo, esto es, el diagnóstico de necesidades de formación o análisis del desarrollo y transformación de las organizaciones -pequeñas y medianas empresas-, así como de las variantes detectadas en su población ocupada, con la intencionalidad de hacer patentes las carencias formativas de la misma.

La consolidación de este término como factor esencial se evidencia en la aproximación comunitaria, nacional y autonómica al concepto de formación en las PYME, y representa la finalidad esencial del consiguiente estudio descriptivo elaborado. El presente estudio se realiza con una muestra de 291 pequeñas y medianas empresas madrileñas (40 pertenecientes a la muestra piloto y 251 a la definitiva), se destina, fundamentalmente, a sus empresarios y directivos y se aplica a través de un cuestionario como instrumento de medida. Este proceso nos permite agrupar los datos obtenidos por medio del mencionado instrumento, relacionándolos con el modelo formativo de carácter integrador que sustenta esta investigación.

Su aplicación a una realidad particular nos aporta como conclusiones más relevantes, las que seguidamente se mencionan:

* Las PYME madrileñas analizadas pertenecen prioritariamente al sector servicios y se incluyen, de modo especial, en la categoría de microempresas y organizaciones pequeñas.

* Los dirigentes de PYME, que son mayoritariamente hombres, se conforman como el colectivo demandante de medidas de capacitación.

* El nivel académico de los empresarios y directivos de las pequeñas y medianas empresas se sitúa entre bachillerato/formación profesional y estudios universitarios; nivel académico que condiciona la demanda de formación.

* La actividad formativa suele plantearse ante las necesidades puntuales evidenciadas por los sujetos -factores endógenos- o ante las exigencias del mercado (innovación tecnológica, nuevas normas de calidad o seguridad, etc.) -factores exógenos-.

* Se prefiere la realización interna de las acciones formativas, aunque la escasa disponibilidad de medios, en numerosas ocasiones, hace necesaria la articulación de medidas externas (en relación a cursos especializados y específicos fundamentalmente destinados a empresarios y directivos).

* Las actividades formativas desarrolladas por los dirigentes de PYME son esencialmente de especialización y de idiomas, lo que parece indicar una preocupación por la mejora de la gestión empresarial y por el incremento de la competitividad como criterio de crecimiento productivo, tanto en el ámbito nacional como europeo.

* Las acciones de formación suelen ser de corta/media duración.

* Se muestra interés por la capacitación, tanto a nivel individual como empresarial, pero problemas de disponibilidad temporal y económica impiden la culminación de más acciones de estas características.

* La actividad formativa se realiza, cada vez en mayor medida, controlando todos los aspectos que deben intervenir en su correcta ejecución (horarios, formadores, medios empleados, participación de los asistentes, etc.).

* La intervención en las actividades de cualificación tiene carácter voluntario y no es remunerada cuando se lleva a cabo por la plantilla de la empresa.

* La formación se encuentra mediatizada por el factor económico -su financiación corre a cargo de la empresa en la mayor parte de los casos estudiados-, lo que incide en que metodologías de capacitación más novedosas (seminarios y cursos a medida) no estén teniendo la aceptación esperada.

* La actitud frente a la formación es bastante positiva, considerándose a ésta: útil, satisfactoria, necesaria, promotora del incremento de productividad, favorecedora de la toma de decisiones, factor de crecimiento de la comunicación y de desarrollo de la cultura empresarial, potenciadora de la innovación en la producción, favorable para el reciclaje, breve y de aplicación inmediata. Aunque resulta costosa.

* Los criterios de evaluación más utilizados son de carácter interno -menos sistemáticos y estructurados- e implican a la dirección y cuadros medios en el control de los aprendizajes de los empleados (la evaluación externa queda supeditada a acciones formativas destinadas a la dirección). Se toman como pautas valorativas específicas: el impacto de los conocimientos en el rendimiento del empleado y de la empresa en su conjunto, así como en la mejora del producto/servicio ofertado a los clientes.

* El empresario de estas organizaciones se caracteriza por poseer una "cultura individualista", lo que dificulta la cooperación entre empresas o entre compañías y otras instituciones -como las universidades-, concebida esta cooperación como un instrumento de acceso al conocimiento.

* Al mismo tiempo, se descubre una notable inadecuación de la oferta formativa institucionalizada -medidas de formación ocupacional, enseñanzas ofertadas por el Sistema Educativo y formación superior o universitaria- a las necesidades de formación evidenciadas por las PYME, tanto respecto a los planteamientos desarrollados (excesiva teorización de los contenidos), como en lo relativo a la metodología empleada (básicamente expositiva y rígida).

La evidencia de estos resultados requiere una aproximación diferente a las PYME desde la perspectiva de la capacitación de sus integrantes.

Desde esta perspectiva, la última conclusión a la que llegamos admite que la *formación empresarial, en lo referente a las pequeñas y medianas empresas, adquiere mayor sentido aplicativo a través de determinadas estrategias tecnológicas alternativas, seleccionadas en función de su utilidad para incrementar el desarrollo de estas organizaciones.*

A partir de la identificación de las demandas de las PYME en relación al análisis de diferentes estudios comunitarios, nacionales y autonómicos, de los Planes Agrupados y del diagnóstico de necesidades efectuado en la Comunidad Autónoma de Madrid, se descubre el distanciamiento entre la formación como vehículo de optimización productiva y las PYME como colectivo receptor de la misma.

Este distanciamiento se hace patente en las estrategias formativas utilizadas por estas organizaciones, concretadas en las siguientes: *estrategias de aprovechamiento externo* o sustitución de la formación por la búsqueda del personal cualificado que se requiere en el exterior; *estrategias formales pasivas*, concebidas como respuestas puntuales a carencias concretas -organizativas, externas o individuales-, sin continuidad ni implicación empresarial en el proceso de desarrollo formativo; *estrategias formales activas*, estructura de capacitación intraempresarial considerada como una anticipación a las carencias emergentes y escasamente promovida por las PYME; *estrategias informales*, las más utilizadas por las pequeñas y medianas empresas, de carácter casi "clandestino", derivadas de intereses individuales y destinadas a la consecución de objetivos muy precisos de escasa incidencia en el desenvolvimiento empresarial global.

Las mencionadas medidas "correctoras" abren un nuevo ámbito de reflexión en torno a la razonabilidad de determinadas prácticas formativas que se sitúan en el ámbito *no formal* de la actividad educativa, donde las características contextuales de las nuevas realidades espacio-temporales de la capacitación inciden en la concreción de la cuestión metodológica. Estas prácticas formativas fundamentan su utilidad en la filosofía común promovida por la Unión Europea en materia de innovación metodológica en el área de la formación y en las acciones de cualificación desarrolladas en diferentes Estados miembros.

Especialmente, se han señalado tres alternativas tecnológicas concebidas como aportaciones consistentes en relación a la optimización de los recursos poseídos por las PYME, que se apoyan en la *practicidad metodológica*, es decir, en el acercamiento del conocimiento a la actividad práxica; en la *aproximación didáctica fundada en el descubrimiento* o formación individualizada basada en la implicación participativa de las organizaciones en el proceso de aprendizaje; en la *resolución de problemas y la toma de decisiones* como objetivos específicos ligados al perfeccionamiento productivo de las PYME; en la *innovación como filosofía de base*, considerada como un elemento motivador para el participante y una posibilidad de vincular más estrechamente la formación a la empresa, y en la *economía de tiempo y capital*, simplificando el gasto y personalizando la actividad formativa en función de los intereses y necesidades empresariales.

La delimitación de estas estrategias, no obstante, se constituye como un estudio prospectivo de posibilidades de formación destinadas a las pequeñas y medianas empresas y no representa un análisis exhaustivo de éstas (según se desprende del estudio efectuado sobre las mismas en los Capítulos XIV, XV y XVI de la Parte Tercera). Las tres alternativas mencionadas son las siguientes.

1) La *formación a distancia a través de metodologías auto-instructivas*. Es una modalidad educativa que se fundamenta en la propia iniciativa del sujeto en formación, favorece el aprendizaje autónomo y autodirigido, facilita la implicación individual en el mismo y aporta un conocimiento diferenciado en función de las características del individuo, de su grado de formación precedente y de su disponibilidad temporal, donde el formador-tutor se convierte en un orientador del aprendizaje, en un mediador entre el conocimiento y la actividad productiva.

Se consolida como una alternativa tecnológica que se apoya en distintos medios y soportes -texto impreso, recursos audiovisuales, nuevas tecnologías y medios informáticos- y está destinada a la consecución de objetivos informativos (presentación de contenidos, asimilación, retención y alfabetización informática); actitudinales (motivación); cognitivos (organización de recursos, desarrollo de habilidades sociales, auto-observación, diseño y simulación cognitiva) y técnicos (perfeccionamiento de habilidades y destrezas).

2) La *metodología de simulación como instrumento didáctico*. Se conforma como una alternativa de conocimiento y acción sobre la realidad, sobre un mundo real que, por su propia naturaleza, no es directamente manipulable o, al menos, no lo es sin costes difícilmente controlables o asumibles. Y se sustenta en la modelización de un fenómeno o proceso, manipulándolo mediante la experimentación y transformación de ciertos parámetros y favoreciendo una aproximación didáctica centrada en el descubrimiento.

Tres son los elementos implicados en el desarrollo de esta estrategia: el juego concebido como herramienta con capacidad simbólica, la simulación como virtualidad de una situación y el trabajo como ámbito de adecuación.

Y cinco son las técnicas definitorias de la simulación: el estudio de casos, procedimiento metodológico de investigación sobre una realidad singular; la bandeja de correspondencia, instrumento formativo que proporciona a los participantes la oportunidad de practicar la toma de decisiones; el proceso del incidente crítico, técnica instrumental destinada al conocimiento de los acontecimientos que contribuyen en mayor medida al progreso y desarrollo adecuado del trabajo; la dramatización, elemento formativo consistente en la representación de una situación social o profesional problemática que es necesario asumir por medio de la recreación personal, y los juegos de empresa, herramienta de simulación cuya finalidad consiste en el entrenamiento en la toma de decisiones relativas fundamentalmente a la gestión de la empresa.

Estas técnicas parten de una situación problemática, verdadera o elaborada a tal efecto, y potencian la toma de decisiones pertinente para solucionar el conflicto; manteniendo siempre una referencia personal y socio-profesional.

3) La *formación-acción como estrategia de reflexión en la práctica*. Se concibe como una alternativa tecnológica nueva, en la cual, a partir de un problema concreto, se establece una estructura de funcionamiento global basada en la participación activa de los sujetos implicados en el mismo y en la elaboración de un proyecto

intraempresarial. Su finalidad esencial es el desarrollo de la competencia, tanto de las personas como de la empresa (competitividad), a través de la superación del mero aprendizaje y la simple adquisición de conocimientos y saberes para conseguir alcanzar o perfeccionar el saber-hacer. Y se constituye en un elemento dirigido a la concretización del saber logrado, donde cada individuo aprende definiendo y resolviendo problemas generados en la organización, construyendo y realizando proyectos, delimitando y evitando las dificultades prácticas; consecuentemente, actuando.

En definitiva, las mencionadas estrategias metodológicas aportan conocimientos concretos relativos a su conceptualización como mecanismos formativos útiles y a su adecuación a la realidad productiva de las PYME, de un modo concreto, en relación a tres áreas de expansión empresarial, esto es, la competitividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Por consiguiente y como conclusión global cabe señalar el paulatino aprovechamiento de la formación, desde su concepción empresarial, para la expansión y crecimiento de las PYME. Este aprovechamiento, sin embargo, se encuentra mediatizado por la escasa y poco adecuada oferta de cualificación existente en el mercado y destinada a estas empresas. Ante esta situación surgen como respuesta nuevas estrategias alternativas que promueven la adaptación de la cualificación requerida a las necesidades evidenciadas por estas empresas, tomando en consideración su contexto real.

B I B L I O G R A F I A G E N E R A L

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

Accés à la Formation Professionnelle Continue. (1993). Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 372 (novembre), 829-831.

Acebillo, P. (1988). **Espacios y Momentos de la Formación Laboral**. Cuadernos de Pedagogía, 160 (junio), 8-10.

Acero Sáez, E. (1989). **Aprendizaje en la Empresa**. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 2 (marzo-abril), 2-5.

Acero Sáez, E. (1993 a). **Crónica de la Formación Profesional Española**. Tomo I: "La Formación Profesional desde el Comienzo del Aprendizaje Artesanal hasta Finales de los Años Sesenta". Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 2 (marzo-abril). Monográfico.

Acero Sáez, E. (1993 b). **Crónica de la Formación Profesional**. Tomo II: "La Formación Profesional en la Epoca Ministerial de Villar Palasí". Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 3 (mayo-junio). Monográfico.

Acero Sáez, E. (1994). **Crónica de la Formación Profesional Española**. Tomo III: "La Formación Profesional en la Epoca Ministerial de Cruz Martínez Esteruelas, Carlos Rodríguez Piquer y Aurelio Menéndez y Menéndez". Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 1 (enero-febrero). Monográfico.

Acero Sáez, E. (1990). **La Ley General de Educación de 1970. Una Sinfonía Inacabada y con Arreglos Desafortunados en su Contexto Armónico**. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 5 (septiembre-octubre), 32-46.

Aclaraciones de la Dirección General de Empleo sobre Determinados Aspectos de los Contratos de Aprendizaje y en Prácticas. (1994). Horizonte Empresarial, 2048 (mayo), 14-15.

Acuerdo Nacional de Formación Continua. (1992). Cuadernos de Información Sindical (diciembre), 7-18. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras / Secretaría de Información y Publicaciones.

Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados. (1992). Cuadernos de Información Sindical (diciembre), 19-25. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras / Secretaría de Información y Publicaciones.

Adams, J.M. (1994). **¿Callejón sin Salida o Autopistas hacia el Futuro?** CEDEFOP - Formación Profesional, 2, 80-82.

Adams, J.M. (1990). **L'Information sur la Formation Professionnelle-La Politique de Publication du CEDEFOP et son Reseau d'Information Documentaire**. CEDEFOP Flash, 2 (février). Monográfico.

Adarraga Morales, P. (1991). **Ingeniería del Conocimiento**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (pp.285-286). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Aguarón Joven, J.; Calvete Fernández, H.; Lasala Calleja, P.; Moreno Jiménez, J.Mª. y Polo Alastre, F. (1993). Simulación. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Ahmed, M. y Coombs, Ph. (1975). La Lucha contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación no Formal (segunda edición, la primera es de 1974). Madrid: Tecnos.

Aláez Aller, R. (1992). **Las PMES: Una Opción Insuficiente para el Desarrollo Regional en la Era de la Globalización Económica**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 71-84.

Alarcó Lecuona, R. (1993). **La Formación Directiva en España.** El País, 9 de mayo, pp.34-35. Sección "Negocios".

Alba Ramírez, A. (1992). **El Empleo Autónomo en una Economía con Desempleo Masivo.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 59-69.

Alcaide Castro, M.; Durán López, F. y Florez Saborido, I. (1992). **Las Experiencias Contractuales en Materia de Formación Profesional en España.** Economía y Sociología del Trabajo, 18 (diciembre), 57-80.

Alcaide Castro, M. y González Rendón, M. (1993). **La Realidad de la Formación Profesional Continua en España.** Temas Laborales. Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social, 29, 21-52.

Alegre Gómez, S. (1980). **Los Indicadores de los Costes en la Evaluación de los Proyectos y Programas de Educación a Distancia.** Revista de Educación, 263 (enero-abril), 57-83. Monográfico "Nueva Tecnología Educativa".

Alonso García, R. (Ed.). (1992). Tratado de la Unión Europea. Madrid: Editorial Civitas. Biblioteca de Legislación. Serie Menor.

Alvarado Yniesta, A. De. (1988). Manual de Diseño de Pruebas de Certificación. Madrid: INEM.

Alvarez Bouza, A. (1990). **Los Sistemas Modulares en la Formación Técnico-Profesional.** Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 2 (marzo-abril), 20-28.

Alvarez Roldán, R. (1993). **Estrategias Básicas para la Gestión del Fin de Siglo: El Cambio en el Factor Humano.** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (junio), 3-9.

Allesch, J. and Preib-Allesch, D. (1991). Analysis and Evaluation of Databases on Business and Management Training. Schemes for Small and Medium-Sized enterprises in the European Community. Berlín: CEDEFOP Document.

Amat, F. (1991). **Les Aides Publiques en Faveur de la Formation dans les PME.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 48-52. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Amat, O. (1990). **Evaluación Económica de la Inversión en Formación.** Horizonte Empresarial, 2022 (enero), 37-42.

Amat, F. et Bertrand, O. (1988). **Travail Indépendant et Formation.** Formation Emploi, 24 (octobre-décembre), 35-39.

Analyse de la Préformation. (1991). Bulletin Iris, 10 (Eté). Monográfico.

ANCED. (1989). Informe de Resultados del Estudio de Mercado sobre la Pequeña y Mediana Empresa en relación a las Necesidades de Formación de Dirigentes y Cuadros, y las Posibilidades de Aplicación de la Enseñanza a Distancia para este Tipo de Formación. Madrid: Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia.

Andrés, J.M. (1990). **La Toma de Decisiones en el Contexto de la Evaluación Educativa.** Revista de Investigación Educativa, 8 (16, 2º semestre), 95-112.

Anteproyecto de la Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales. (1989). Revista del Trabajo, 95 (julio-septiembre), 117-123.

APA. (1991). Publication Manual of the American Psychological Association (Third Edition). Washington: American Psychological Association.

Apprentissage Ouvert et à Distance. (1993). Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 366 (mars), 281-282.

Approche en Trois Temps de l'Evaluation Externe de Comett. (1992). Bulletin Comett, 15 (décembre), 2-4.

Apps, J.P. (1985). Problemas de la Educación Permanente. Barcelona: Paidós.

Arce, J.R. (1988). **La Formación en la Empresa: Inversión Rentable y Gratificante**. Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 151-161. Monográfico: "Empresa y Educación".

Argyris, C. (1979). El Individuo dentro de la Organización. Brcelona: Herder.

Arnáiz, C. y Méndez, S. (1990). **Los Programas de Apoyo al Comercio de la Comunidad de Madrid**. Economía y Sociedad, 4 (diciembre), 253-260.

Arnau Grass, J. (1982). Psicología Experimental. Un Enfoque Metodológico. México: Trillas.

Arnau Grass, J.; Anguera Argilaga, Mª T. y Gómez Benito, J. (1990). Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

Asensio, E. (1989). **La Reforma de la Formación Profesional**. Círculo de Empresarios, 47 (tercer trimestre), 13-22. Monográfico: "Empresa y Formación Profesional".

Assens Serra, J. y González de Rivera, L. (1993). **Una Metodología Vivencial: Outdoor Training. La Experiencia de EADA**. Capital Humano, 61 (noviembre), 16-18.

Aubrun, S. (1992). **Les Compétences de 3e Dimension. Comportement, Personnalité ou Socialisation ...** Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 46-53. Dossier - "A Propos des Formateurs".

Ayudas para las Pequeñas. (1993). El País, 19 de diciembre, p.34. Sección "Negocios".

Ayuso, J. (1993). **Moldes Rotos: El Empresario debe Seguir Formándose Toda la Vida**. El País, 4 de julio, p.15. Sección "Negocios".

Aznar Mínguet, P.; Castillejo Brull, J.L.; Gómez Ocaña, C.; Gutiérrezz Guitian, Mª.V.; Martínez Mut, B.; Peris Pascual, Mª.D. y Sarramona López, J. (1985). Papers d'Educació. Conceptos y Propuestas (II). Valencia: Nau Llibres.

Baillo Ruiz, V. (1992). **La Formación de los Recursos Humanos como Factor de Competitividad. Especialización de la Mano de Obra en los Sistemas Productivos Locales**. Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 11-18.

Bainbridge, L. (1993). **Planning the Training of a Complex Skill**. Le Travail Humain, 56 (2/3), 211-232.

Ballester Pastor, Mª.A. (1995). **La Formación Teórica en el Contrato de Aprendizaje**. Actividad Laboral, 2, 31-55.

Ballesteros Barahoma, A. (1994). **La Cualificación Profesional. Objetivo del Nuevo Plan de Formación Profesional Reglada**. Herramientas, 1 (31), 6-7.

Banke, P. (1986). **Training as a Strategic Factor in the Process of Adapting New Technology - The Change from a Reactive to a Proactive Training System**. Invited Paper for the European Community Symposium about Education, Training and Labour Market Policy (pp.127-147). The Netherlands, 28-30 april, Vol. II.

Bannon, M.; Birch, A.; Van Der Wielen, A.A. et Le Marois, H. (1992). Création d'Entreprises: Politique de Soutien et Rôle de la Formation. Rapports Nationaux sur L'Irlande, le Danemark, les Pays-Bas et Rapport de Synthèse. Berlín: CEDEFOP Documento.

Barbera Albalat, V. (1990). **Educación Recurrente y Alternancia.** Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 5 (septiembre-octubre), 47-57.

Barbier, J.-M. (1991). Élaboration de Projets d'Action et Planification. Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (1993). La Evaluación en los Procesos de Formación (Edición corregida y ampliada). Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Temas Educativos.

Barbier, J.-M. (1992). **La Recherche de Nouvelles Formes de Formation par et dans les Situations de Travail.** Éducation Permanente, 112, 125-146.

Barceló, M.; Parellada, F. y Valls, J. (1992). **Tecnología y PME en España.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 127-136.

Barcelona: Jornadas de Formación para la Pequeña y Mediana Empresa. (1993). Herramientas, 6 (30), 58.

Bárcena Orbe, F. (1994). La Práctica Reflexiva en Educación. Madrid: Complutense.

Barkatoolah, A. (1989). **L'Apprentissage Expérientiel: Une Approche Transversale.** Éducation Permanente, 100/101, 47-55.

Barredo Ardanza, I. y Llorens Urrutia, J.L. (1993). **Diferencias y Similitudes entre las PME Españolas y las Europeas ¿Son las Españolas más Competitivas?** Economía Industrial, 291 (mayo-junio), 119-129.

Barrondo, J. (1991). **La Formación, Instrumento de Gestión.** Capital Humano, 35 (junio), 16-23.

Barroso Barrero, J. (1991). **Situación Actual de la Formación Profesional Ocupacional en España. El Nuevo Plan de Formación e Inserción Profesional.** Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 117-133.

Bartolomé, A.R. (1990). Vídeo Interactivo. El Audiovisual y la Informática al Encuentro. Barcelona: Laertes.

Basurco Motrico, F. (1989). **Programas de Transición a la Vida Activa.** En: Etxeberría Balerdi, F. (Dir.). Pedagogía Social y Educación no Escolar (pp.128-133). San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Bates, A.W. (1994). **Educational Technology in Distance Education.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.1573-1580). Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.

Baudouin, J.-M.; Helliet, R.; Mesnier, P.-M. et Ollagnier, E. (1992). **Les Formations Diplômantes dans l'Entreprise: Un Nouveau Rapport Travail-Formation.** Éducation Permanente, 112, 39-46.

Bazin, R. (1990). Le Nouvel Esprit Qualité. Une Pédagogie pour Enrichir la Dialogue Social et Garantir une Meilleure Efficacité des Entreprisses. Aplications Pratiques. París: ESF Éditeur-Entreprise. Moderne D'Éditions.

Bazin, B. et Sellin, B. (1989). **Le Rôle des Partenaires Sociaux dans la Formation Professionnelle. Table Ronde du CEDEFOP à Paris, les 7 et 8 novembre 1989.** CEDEFOP Flash, 8 (décembre). Monográfico.

Beajolin, F.; Moisdon, J.-C. et Sounack, C. (1993). **Nouvelles Qualifications: Quelles Leçons?** Projet, 236 (hiver 1993/94), 89-99.

Beatty, P.T. (1981). **The Concept of Need: Proposal for a Working Definition.** Journal of the Community Development Society, 12, 39-46.

Beccarelli, C. et Perker, H. (1991). **PME-PMI: Definitions et Impact Socio-Economique.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 33-37. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Becker, G.S. (1983). El Capital Humano. Un Análisis Teórico y Empírico referido fundamentalmente a la Educación (2ª Edición, la 1ª es de 1975). Madrid: Alianza.

Behrens, A.; Greig, F.W.; Beretti, A.; Rajan, A. y Fricker, J.M. (1988). Formación Continua en Empresas a Favor del Cambio Tecnológico. Berlín: CEDEFOP Documento.

Bel, M. et Rosanvallon, A. (1991). **Formation Professionnelle Continue. Les Politiques Innovantes: Quelles Dynamiques?** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 53-57. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Benjumea Cabeza de Vaca, Mª.; Benloch Fernández Cuesta, R.; Díez Recio, R.; García de la Vega, M.; Garrido Garrido, A. y Sevilla Mota, S. (1994). Guía de las Salidas Universitarias 1992-1994. Madrid: Círculo de Progreso Universitario.

Bennett, W. (1959). Manager Selection, Education and Training. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.

Benito, M. (1992). **Formación, una Inversión y no un Gasto.** Diario 16, 8 de noviembre, p.63. Sección "Economía".

Berger, M. (1991). **Le Management, une Technologie Transferable en PME-PMI.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 87-88. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Berger, R. (1992). **Nuevas Perspectivas para la Formación.** Horizonte Empresarial, 2025 (abril), 8-11.

Berges Lobera, A. (1993). **EE.UU.: La Hora de las "PYME".** El País, 14 de febrero, p.2. Sección "Negocios".

Bernard, M. (1987). **L'Audit de la Formation: De la Conception à la Pratique.** Éducation Permanente, 91, 9-20.

Bernedo, R. (1993). **Entrevista a Fernando Moreno Piñero, Director de Relaciones Laborales de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE).** (1993). Revista de Educación a Distancia, 6, 4-6.

Bernhard, H.B. e Ingols, C.A. (1989). **Cómo Realizar un Plan de Formación Táctico y Estratégico.** Harvard Deusto Business Review, 39 (tercer trimestre), 57-65.

Bertín, J. (1993). **Perfeccionamiento Empresarial.** Horizonte Empresarial, 2033 (enero), 19.

Bertojo, M. (1992). **AFYDE y FILACYD con el Desarrollo Directivo.** Capital Humano, 43 (marzo), 48-52.

Berton, F. (1988). **Capital Humain: Une Théorie d'Actualité?** Éducation Permanente, 95, 33-39.

Besnard, P. y Liétard, B. (1978). La Educación Permanente. Barcelona: Oikos-Tau.

Besseyre des Horts, Ch.-H. (1989). Gestión Estratégica de los Recursos Humanos. Bilbao: Deusto.

Biddle, B.J. and Anderson, D.S. (1986). **Theory, Methods, Knowledge and Reasearch on Teaching.** In: Wittrock, M.C. (Ed.). Handbook of Research on Teaching (pp.230-252) (3ª Ed.). New York: MacMillan Publishing Company. A Project of the American Educational Research Association.

Biggs, J.B. (1973). **Content to Process.** Australian Journal of Education, 17, 230-233.

Bilan Positif du Lancement de l'ECTS. (1991). Erasmus Bulletin d'Informations, 10, 7-8.

Birch, A. (1991). **Creación de Pequeñas Empresas y Formación Profesional en Dinamarca**. Ponencia presentada en el Seminario sobre Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación (pp.51-80), celebrado en Berlín durante el mes de junio y promovido por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

Birkenbihl, M. (1989). Formación de Formadores. Madrid: Paraninfo.

Blanco Díez, L. Del. (1994). **Educación y Formación a Distancia Basada en Tecnología Avanzada**. Boletín FUNDESCO, 150 (marzo), 7-8.

Blanco, D. et Boublil, M. (1991). **Pour Allier Excellence Professionnelle et Compétitivité de l'Entreprise. Une Nouvelle Filiere de Formation dans l'Artisanat**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 82-86. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Bollon, A.; Delorme, C. et Figari, G. (1986). **Du Projet Éducatif au Projet d'Évaluation: L'Exemple des PAE**. Éducation Permanente, 86, 87-98.

Bonnafé-Pelissou, C. (1988). Small and Medium-Sized Enterprises. Training for New Information Technologies and Small and Medium-Sized Enterprises. Eurotecnet. Brussels: Commission of the European Communities / European Centre for Work and Society.

Bonnani, C. (1982). Education for Human Needs. New Delhi: Indian Adult Education Association.

Bonvalot, G. (1989). **L'Entreprise Espace de Formation Expérientelle**. Éducation Permanente, 100/101, 151-159.

Bonvalot, G. et Courtois, B. (1986). **Projet et Autoformation Professionnelle**. Éducation Permanente, 86, 53-65.

Bonvalot, G. et Courtois, B. (1985). **S'Autoformer dans l'Espace Professionel**. Éducation Permanente, 78/79, 77-91.

Boon, M.J. (1991). Distance Education and Qualifications: Small and Medium-Sized Enterprises. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

Borja, A. (1990). **Nuevas Tendencias de la Formación Profesional en los Países Europeos**. En: La Formación Profesional en los años 90. Jornadas Técnicas Internacionales (Vitoria-Gasteiz, 1, 2 y 3 de junio de 1989). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bosch, J. y Sáez, J. (1991). **La Evolución del Sector Industrial Catalán 1985-1990**. Economía Industrial, 279/280 (mayo-agosto), 155-169.

Bouayed, A. (1991). **AGEFOS-PME: Deux Années de Sondage-Formation des Entreprises**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 38-41. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Bouayed, A. et Gander, E. (1991). **Qualité de la Formation: Une Question de Point de Vue**. Actualité de la Formation Permanente, 115 (novembre-décembre), 47-48. Dossier - "La Qualité en Formation".

Boudre - Millot, C. (1993). **Les Échanges Européens. Les Apprentis et le Programme Petra II**. Actualité de la Formation Permanente, 126 (septembre-octobre), 90-92. Dossier - "L'Apprentissage".

Boutinet, J.-P. (1986). **Le Concept de Projet et ses Niveaux d'Appréhension. Du Concept Opératoire à l'Indicateur Culturel**. Éducation Permanente, 86, 5-26.

Boutinet, J.-P. (1987). **Le Projet dans le Champ de la Formation: Entre le Dur et le Mou**. Éducation Permanente, 87, 7-17.

Boutinet, J.-P. (1983). **Logique de la Formation Initiale, Logique de la Formation Continue. Contribution à une Réflexion sur l'Action, l'Expérience et la Pratique**. Éducation Permanente, 68, 85-107.

Boyé, M. (1987). **De la Production du Référentiel Formation.** Éducation Permanente, 91, 53-62.

Boyer, A. (1992). **L'Exportation de la Gestion dans les Pays d'Europe Centrale et Orientale.** Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 62-66. Dossier - "La Formation: Cap à l'Est".

Bray, J. y Meachem, L. (1991). **Método Experimental de Capacitación en Gestión de Empresas.** Capital Humano, 36 (julio), 28-36.

Brett, J.M.; Goldberg, S.B. and Ury, W.L. (1990). **Designing Systems for Resolving Disputes in Organizations.** American Psychologist, 45 (2, february), 162-170.

Brilman, J. y García Ibisate, F. (1993). **Gestión y Formación. Formación Continua y el Caso Americano.** El País, 6 de junio, p.31. Sección "Negocios".

Brock, A. (1972). **La Ciudad Educativa.** El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 4-5.

Brochier, D.; Froment, J.P. et D'Iribarne, A. (1990). **La Formation en Alternance Integrée à la Production.** Formation Emploi, 30, 3-20.

Bru Parra, S. y Jaime Pastor, V. (1991). **La Industria Valenciana: Revolución Reciente.** Economía Industrial, 279/280 (mayo-agosto), 291-300.

Brunet-Lecomte, J. (1991). **Confédération Géneral des Petites et Moyennes Entreprises.** Formation Emploi, 34 (avril-juin), 52-53.

Brunet-Lecomte, J. (1984). **En France. Action Pilote d'Insertion Professionnelle dans les PME.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 30-32.

Bruno, S. (1986). **Towards a Systemic Perpective on the Relationships among Education, Training and Working Life: New Options, Constraints and Responsabilities.** Invited Paper for the European Community Symposium about Education, Training and Labour Market Policy (pp.81-104). The Netherlands, 28-30 april. Vol. I.

Bucciarelli, C. (Dir.). (1988). Distance Training for Management and Administrative Staff in Small and Medium-Sized Enterprises and Craft Firms in Italy. Berlín: CEDEFOP Documento.

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La Formación. Teoría y Práctica. Madrid: Díaz de Santos.

Buj Gimeno, A. (1990). **La Formación Continua en la Empresa y su Metodología.** Comunicación presentada al IX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Matalascañas (Huelva) durante los días 10 al 12 de diciembre y promovido por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en colaboración con la Universidad Hispanoamericana Santa María de la Rábida, con el tema central: "Educación y Trabajo".

Buj Gimeno, A. (1992). **La Planificación Sectorial de la Educación Permanente.** Revista Complutense de Educación, 3 (1/2), 145-166.

Bunge, M. (1979). La Investigación Científica. Su Estrategia y su Filosofía. Barcelona: Ariel.

Burack, E.H. (1990). Planificación y Aplicaciones Creativas de Recursos Humanos. Una Orientación Estratégica. Madrid: Díaz de Santos.

Bureau, M.-C. et Nivolle, P. (1990). **Modes de Qualifications des Personnes et Cahngements dans la Production.** Formation Emploi, 30 (avril-juin), 38-54.

Burge, E.J. and Frewin, C.C. (1989) **Self-Directed Learning in Distance Education.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.291-293). Oxford: Pergamon Press.

Burge, E.J. and Frewin, C.C. (1985) **Self-Directed Learning in Distance Learning**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4515-4517). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

Burkart, S. (1992). El Proyecto Comunitario "Correspondencia de Cualificaciones de Formación Profesional". Objetivos, Método de Trabajo, Evaluación. Berlín: CEDEFOP Documento.

Burson Marsteller. (1993). La Gestión Empresarial en los 90. Madrid: Burson Marsteller/IESE.

Butler, J. (1984). **En Irlande. Formation Informatisée - La Technologie: Méthode de Formation pour les Petites Entreprises**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 33-35.

Butler, J. (1986). **La Formation Assisté par Ordinateur - La Technologie comme Instrument de Formation pour les Petites Entreprises**. En: Problèmes de la Formation Professionnelle dans les Petites et Moyennes Entreprises. Rapport de Séminaire (pp.219-226). Berlín: CEDEFOP.

Cabanat, J. (Coord.). (1992). **Les "Formations Ouvertes" et les Nouvelles Technologies dans les PME**. L'Enseignement Technique, 154, 29-31.

Cabrera Rodríguez, L.J. (1993). **La Tortuosa Marcha de la Formación Profesional en España**. Revista de Educación, 302 (septiembre-diciembre), 193-212.

Cacace, N. (1984). **La Petite Entreprise Face à la Reconvertion, à la Restructuration et au Développement du Secteur Tertiaire**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 2-6.

Caillet, E. (1989). **Les Nouvelles Figures de l'Utopie Pédagogique**. Éducation Permanente, 98, 17-33.

Calabro, S. (1991). **Teletrabajo: Una Oportunidad Organizativa**. AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (junio), 35-39.

Calvo, J.L. (1993). **La Internacionalización de las PYME Manufactureras Españolas**. Economía Industrial, 291 (mayo-junio), 67-75.

Calvo, J.L. y Lorenzo, Mª J. (1992). **La Dimensión de las PMES Españolas: Comparación con la CE**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 21-31.

Calvo, J.L. y Lorenzo, Mª.J. (1993). La Participación de las PYMES en la Economía Española). Unidad de Evaluación. Madrid: IMPI / Ministerio de Industria, Comercio y Turismo.

Calvo Gómez, F. (1982). Estadística Aplicada (segunda edicicón corregida). Bilbao: Deusto.

Calleja, T. (1988). **La Formación en la Empresa. Necesidad de un Enfoque Global**. Círculo de Empresarios, 43 (tercer trimestre), 55-60.

Cámara Oficial de Comercio e Industria. (Ed.). (1990). Informe relativo a las Empresas de la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid: Cámara Oficial de Comercio e Industria.

Cámara Oficial de Comercio e Industria. (1992). La Formación Profesional en el Nuevo Contexto Europeo. Madrid: Consejo Superior de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de España.

Campinos-Dubernet, M. et Grando, J.-M. (1988). **Formation Proffessionnelle Ouvrière: Trois Modèles Européens**. Formation Emploi, 22 (avril-juin), 5-29.

Candau, P. (1987). **Audit Stratégique et Organisationnel de la Formation**. Éducation Permanente, 91, 87-95.

Capecchi, V. (1987). **Formation Professionnelle et Petite Entreprise: Le Développement Industriel a Spécialisation Flexible en Emile-Romagne.** Formation Emploi, 19 (juillet-septembre), 3-18.

Capelle, J. (1970). **Evolution de l'Éducation Permanente.** En: Conseil de l'Europe. Éducation Permanente. Un Recueil d'Études Commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle. Une Contribution a l'Année Internationale de l'Éducation (pp.399-421). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Carboneras Martínez, A. (Coord.). (1993). Estudio de las Necesidades de Formación de la Empresa Española. Madrid: Fundación para la Formación Continua (FORCEM) en colaboración con la Asociación para la Formación y el Desarrollo en la Empresa (AFYDE).

Cardey Cardona, G. (1993). **La Formación como Estrategia de Desarrollo.** Taller nº 4: "Cooperación para la Formación", establecido en el Seminario Internacional sobre Nuevos Modelos y Estrategias de Formación para las PYMES en Europa, celebrado en el Parque Tecnológico de Valencia durante los días 4 y 5 de octubre y promovido por el Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana (IMPIVA).

Caridad Sabio, C.; Granda Bermúdez, M.; Rodríguez López, A. y Someso Anguita, Mª.B. (1991). Gestión y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa. La Coruña: Confederación de Empresarios de La Coruña (CEC) / Diputación de La Coruña.

Carpentier, M. (1987). **La Place des PME dans la Politique de Recherche et de Developpement de la Communauté Européenne.** Euro-info, 9, 1-8.

Carré, Ph. et Pearn, M. (1992). L'Autoformation dans l'Entreprise. Paris: Entente.

Carruthers, A. (1992). **Talking though on Training.** Employment Gazette, 100 (10, octobre), 475-477.

Cartelier, L. et Simonin, B. (1990). **Formation Continue et Développement des PME. L'Émergence difficile de Politiques Locales reposant sur le Partenariat.** Études et Expérimentations en Formation Continue, 5 (mai-juin), 21-24.

Casas Baamonde, Mª. E. (1992 a). **Formación y Empleo: Los Contratos Formativos y su Reforma.** Relaciones Laborales, 2, 75-85.

Casas Baamonde, Mª. E. (1992 b). **Formación y Estabilidad en el Empleo: La Formación Continua y su "Función Preventiva".** Relaciones Laborales, 2, 86-95.

Casilda Bejar, R. (1994). **Gestión y Formación. La Supervivencia de la Empresa.** El País, 16 de enero, p.25. Sección "Negocios".

Castanyer Figueras, F. (1988). La Formación Permanente en la Empresa. Barcelona: Marcombo Boixareu.

Castañé Casellas, J. y Romera Iruela, Mª.J. (1983). Cómo Presentar las Citas y Referencias Bibliográficas. Normas de la American Psychological Association -APA- (Síntesis Adaptada). Madrid: Departamento de Pedagogía Sistemática. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Curso 1983-84.

Castillejo Brull, J.L. (1987 a). **La "Flexibilización" del Sistema Educativo, Condición para Optimizar la Función "Educación-Trabajo".** En: Fundación Santillana. Los Objetivos de la Educación ante la Vida Activa en la Sociedad Futura (pp.54-58). Ponencia III: "Los nuevos objetivos, contenidos y estructuras de la educación en relación a la vida activa". I Semana Monográfica - Diciembre de 1986. Madrid: Fundación Santillana.

Castillejo Brull, J.L. (1989). **La Formación de la Empresa.** En: Etxeberría Balerdi, F. (Dir.). Pedagogía Social y Educación no Escolar (pp.157-171). San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Castillejo Brull, J.L. (1983). Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación (Pedagogía General). Madrid: Anaya.

Castillejo Brull, J.L. (1987 b). Pedagogía Tecnológica. Barcelona: Ceac.

Castillejo Brull, J.L. (1991). **Procesos Cognitivos**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir). Tecnología de la Educación (p. 425). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; Colom Cañellas, A.; Escámez Sánchez, J.; Esteve Zarazaga, J.M.; García Carrasco, J.; Marin Ibáñez, R.; Sanvisens Marfull, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1983). Teoría de la Educación I (El Problema de la Educación). Murcia: Límites.

Castillejo Brull, J.L.; Claudio Puerto, A.; Escámez Sánchez, J.; García López, R.; Garrido Genovés, V. y Martínez Mut, B. (1986). Papers d'Educació. Conceptos y Propuestas (III). Valencia: Nau Llibres.

Castillejo Brull, J.L.; Colom Cañellas, A.J.; Escámez Sánchez, J.; García Carrasco, J.; Sanvisens Marfull, A. y Sarramona López, J. (1986). Tecnología y Educación. Barcelona: Ceac.

Castillejo Brull, J.L.; Escámez Sánchez, J. y Marin Ibáñez, R. (1981). Teoría de la Educación. Madrid: Anaya.

Castillejo Brull, J.L.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1988). **Pedagogía Laboral**. Revista Española de Pedagogía, 46 (181), 421-440.

Castillejo Brull, J.L.; Vázquez Gómez, G.; Colom Cañellas, A.J. y Sarramona López, J. (1994). Teoría de la Educación. Madrid: Taurus.

Castillo, J.J. (Coord.). (1991). Informatización, Trabajo y Empleo en las Pequeñas Empresas Españolas. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Castillo, J.J. (1992). **La Cualificación en los Sistemas de Empresas**. Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 25-26.

Castillo, J.J. (1989). La División del Trabajo entre Empresas. Las Condiciones de Trabajo en las Pequeñas y Medianas Empresas de la Electrónica y del Mueble de Madrid. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Castillo, J.J. (Dir.). (1987). **Las Condiciones de Trabajo y las Pequeñas y Medianas Empresas. España: Los Factores Externos y las Opciones de Gestión en los Sectores de la Electrónica y del Mueble en Madrid**. En: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. (1988). Las Condiciones de Trabajo y las Pequeñas y Medianas Empresas. España. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Castillo, J.J. (Comp.). (1988). Las Nuevas Formas de Organización del Trabajo. Viejos Retos de Nuestro Tiempo. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Castillo, J. Del.; Barroeta, B. y Gómez-Larrañaga, P. (1991). **La Industria Vasca y la Política Industrial en los Años de Expansión Económica (1985-1990)**. Economía Industrial, 279/280 (mayo-agosto), 263-277.

Castley, R. y Alfthan, T. (1986). **Formación y Desarrollo Industrial: La Ayuda de los Gobiernos**. Revista Internacional del Trabajo, 105 (4, octubre-diciembre), 505-523.

CDTI. (1994 a). **Las "PYMES" Contarán con 338.000 Mpta. Hasta 1999**. Noticias CDTI-Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial, 28 (mayo), 1-8.

CDTI. (1994 b). **Nuevo Plan de Actuación Tecnológica Industrial (PATI).** Desarrollo Tecnológico (Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial), 7 (junio), I-XII. Monográfico: "Tecnologías para Competir".

CDTI. (1994 c). **Tecnologías para Competir.** Desarrollo Tecnológico (Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial), 7 (junio). Monográfico: "Tecnologías para Competir".

CECO. (1993). Programa de Actividades de Formación Permanente para Empresarios y Postgraduados. 1993-1994. Madrid: Centro de Estudios Comerciales. Secretaría de Estado de Comercio. Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

CECO. (1995). Programa de Actividades de Formación Permanente para Empresarios y Postgraduados. 1994-1995. Madrid: Centro de Estudios Comerciales. Secretaría de Estado de Comercio. Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

CEDEFOP. (1989 a). **Algunas Reflexiones sobre Educación y Formación.** CEDEFOP - Formación Profesional, 3, 36. Monográfico: "Europa ¿Un Unico Mercado de Trabajo?".

CEDEFOP. (1988 a). Concepción de una Red de Intercambio para el Desarrollo de la Formación Profesional en las PYME. Berlín: CEDEFOP Documento.

CEDEFOP. (1987 a). Cualificación para Todos. Guía para la Planificación de Nuevos Proyectos de Formación y Empleo para Jóvenes en Paro en la Comunidad Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP. (1982). Egalité de Chances et Formation Professionnelle. Qualifications et Besoins en Formation des Conjoints-Aidants dans les Petites et Moyennes Entreprises. Berlín: CEDEFOP.

CEDEFOP. (1990 a). Formación en Gestión para Pequeñas y Medianas Empresas en las Comunidades Europeas. Berlín. CEDEFOP Documento.

CEDEFOP. (1990 b). Guide pour la Coopération Internationale dnas le Domaine de la Formation à Distance. Luxembourg: CEE.

CEDEFOP. (1984). Le Changement Technologique, l'Emploi, les Qualifications et la Formation. Luxembourg: CEE.

CEDEFOP. (1989 b). Le Dialogue Social dans la Formation Professionnelle et Continue dans la Communauté - Résultats du Colloque à Bruxelles les 8 et 9 novembre 1988. Berlín: Document CEDEFOP.

CEDEFOP. (1988 b). Líneas Directrices para el Período 1989-1992. Berlín: CEDEFOP.

CEDEFOP. (1987 b). **Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional.** CEDEFOP Documento, 3. Monográfico.

CEDEFOP. (1986). Problèmes de la Formation Professionnelle dans les Petites et Moyennes Entreprises. Rapport de Séminaire. Berlín: CEDEFOP.

CEDEFOP. (1992). Thésaurus Multilingüe de la Formation Professionnelle. Berlín: CEDEFOP.

CEIM. (1991 a). Adaptación Empresarial a la Europa del 93. Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE / Caja de Madrid.

CEIM. (1992 a). **Especial. La Empresa Española en la Nueva Europa.** Revista de Información de la Confederación Empresarial de Madrid-CEOE, 10 (febrero), 6-23.

CEIM. (1992 b). Informe de Coyuntura del Comercio de Madrid. Resultados de la Encuesta sobre Situación y Perspectivas. Julio. Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE / Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

CEIM. (1992 c). Informe de Coyuntura del Comercio de Madrid. Resultados de la Encuesta sobre Situación y Perspectivas. Agosto. Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE / Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

CEIM. (1991 b). II Jornadas de Patronales de Capitales Europeas (Madrid, octubre 1990). Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE.

Cent Ans de Droit Social en Belgique. L'Emploi et la Formation. (1988). Revue du Travail, 8/9 (août-septembre), 735-884.

Centelle, E. (1992). **Misión Ayuda. Las Entidades de Capital Riesgo invierten en PYMES con Futuro y Capacidad de Expansión.** El País, 31 de mayo, p.30. Sección "Negocios".

Centro "AKAD-Fomento" de Formación Continua a Distancia. (1993). Horizonte Empresarial, 2035 (marzo), 16-17.

Centro de Estudios Financieros. (1994). **Nuestra Formación: Garantía de Futuro.** Boletín Informativo, 22 (septiembre), 5-6.

CEOE. (1991). Gestión de la Pequeña y Mediana Empresa. Plan de Formación Empresarial. Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales / Mundi-Prensa.

CEOE/CEPYME. (1993). Actividades Formativas 1993. Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales / Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

CEOE/CEPYME. (1986). Cómo Crear una Empresa. Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales / Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

CEPYME. (1982). Congreso Internacional de la Pequeña y Mediana Empresa. Celebrado en Torremolinos (Málaga) durante los días 23, 24, 25 y 26 de octubre y promovido por la Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa y el Banco de Crédito Industrial.

CEPYME. (1986). Programa de Acción de la CEE para la Pequeña y Mediana Empresa (PYME). Madrid: Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

CERI. (1989). Comité Directeur. Le Progrès Technique et le Perfectionnement des Ressources Humaines: L'Adulte en Formation. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique / Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

CERI. (1973). L'Éducation Récurrente: Une Stratégie pour une Formation Continue. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique / Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

CERI. (1986). Recurrent Education Revisited. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development / Centre for Education Research and Innovation.

C.E.S. (1994 a). **Dictamen 2 sobre el Anteproyecto de Ley por el que se Modifica el Artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores que regula los Contratos en Prácticas y para la Formación. Sesión del Comité Económico y Social del 1 de abril de 1993.** En: C.E.S. Dictámenes 1993 (pp.15-24). Madrid: Consejo Económico y Social.

C.E.S. (1994 b). Dictámenes 1993. Madrid: Consejo Económico y Social.

C.E.S. (1994 c). España 1993. Economía, Trabajo y Sociedad. Memoria sobre la Situación Socio-Económica y Laboral. Madrid: Centro Económico y Social.

C.E.S. (1994 d). Informes y Dictámenes hasta Abril de 1994. Madrid: Consejo Económico y Social / Comunidad Autónoma de Madrid.

C.E.S. (1993). Situación Económica y Social de la Comunidad de Madrid. 1992. Madrid: Consejo Económico y Social / Comunidad Autónoma de Madrid.

C.E.S. (1994 e). Situación Económica y Social de la Comunidad de Madrid. 1993. Madrid: Consejo Económico y Social / Comunidad Autónoma de Madrid.

Chabbal, R. (1992). **Las Pequeñas y Medianas Empresas y las Políticas de Competitividad**. Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 113-117.

Charlot, B. (1993). **L'Alternance: Formes Traditionnelles et Logiques Nouvelles**. Éducation Permanente, 115, 7-18.

Charüe, F. (1992). **L'Organisation fait-elle Apprendre?** Éducation Permanente, 112, 79-86.

Chávarri, F. (1991). **El Elemento Humano: Recurso Estratégico ante el Mercado Unico**. Capital Humano, 30 (enero), 26-30.

Chéritel, J. (1992). **CAFOC de l'Académie de Créteil. La Formation aux "Métiers" de la Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 64-86. Dossier - "A Propos des Formateurs".

Chevalier, P. (1989). **Apports des Technologies de l'Information a la Pedagogie**. Actualité de la Formation Permanente, 102 (septembre-octobre), 17-33. Dossier - "Condorcet 89".

Chevalier, P. (1993). **Les Ressources Pédagogiques. De l'Artisanat de la Production à la Banalisation des Usages**. Actualité de la Formation Permanente, 127 (novembre-décembre), 21-25. Dossier - "Agents de l'Etat en Formation".

Chomé, G. (1990). **Orientation et Information Professionnelles des Jeunes et des Adultes dans la CE. Résultats de la Conférence Organisée les 7 et 8 décembre 1989 à Berlin par le Centre Europén pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP)**. CEDEFOP Flash, 3 (mars). Monográfico.

Churchill, C.N. y Lewis, V. (1984). **Cinco Etapas para el Crecimiento de una Pequeña Empresa**. Harvard Deusto Business Review, 17 (primer trimestre), 101-114.

Cicourel, A.V. (1982). El Método y la Medida en Sociología. Madrid: Nacional.

Clarke, A. (1991). **Forum CEDEFOP 1991: Les Nouvelles Qualifications et la Pénurie de Qualifications**. CEDEFOP Flash, 4 (octobre). Monográfico.

Clément, W. (1988). **Pour un Renouveau du Paradigme du Capital Humain**. Éducation Permanente, 95, 21-31.

CC.OO. (1990 a). Acuerdos Alcanzados entre CC.OO y UGT y el Gobierno: Desde el 4 de Enero hasta el 28 de Febrero de 1990. Madrid: Secretaría de Información y Publicaciones de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

CC.OO. (1994 a). **Constitución de la Comisión Territorial para la Formación Continua de la Comunidad Autónoma de Madrid**. Documentación Sindical, 71 (julio). Monográfico.

CC.OO. (1992). Cuadernos de Información Sindical. Madrid: Secretaría de Información y Publicaciones de la Confederación Sindical de CC.OO.

CC.OO. (1994 b). Datos Generales Presentados por las Comunidades Autónomas. Convocatoria de Marzo de 1994. Comunidad de Madrid - Planes de Formación Agrupados. Madrid: Comisiones Obreras. Unión Sindical de Madrid Región.

CC.OO. (1989). De los Pactos de la Moncloa al A.E.S. Colección Avance. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Secretaría de Formación y Cultura.

CC.OO. (1990 b). **El Gobierno pospone los Acuerdos sobre la Formación Profesional a Reunión Tripartita con la Patronal**. Gaceta Sindical, 81 (febrero), 7.

CC.OO. (1994 c). Informe por Comunidades Autónomas y Sectores de Producción. Convocatorias de Julio y Octubre de 1993. Datos Provisionales a 22 de marzo de 1994 (Planes Agrupados y Planes de Empresa). Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

CC.OO. (1990 c). **Negociación de los Convenios para 1990. Plataforma Conjunta CC.OO. y UGT**. Gaceta Sindical, 81 (febrero), 11.

CC.OO. (1990 d). **Necesidad de Formación Profesional de Calidad para los Jóvenes**. Gaceta Sindical, 81 (febrero), 13.

Colina Robledo, M.; Ramírez Martínez, J.M. y Sala Franco, T. (1991). Derecho Social Comunitario. Valencia: Tirant lo Blanch.

Collazos, L.C. (1989). **Un Modelo de Cultura Empresarial**. AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (septiembre), 35-39.

Collignon, E. (1986). Manual de Formación-Acción. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros. Escuela Superior de Cajas de Ahorros (E.S.C.A.).

Colom Cañellas, A.J. (1992). **Estrategias Metodológicas en la Educación no Formal**. En: Sarramona López, J. (Ed.). La Educación no Formal (pp.51-73). Barcelona: Ceac.

Colom Cañellas, A.J. (1993). **Planificación Educativa**. Ponencia presentada al XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (pp.127-190), celebrado en Mérida durante los meses de noviembre y diciembre y promovido por la Universidad Nacional a Distancia (UNED) con el tema central "Política y Planificación Educativa".

Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa. Madrid: Narcea.

Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1991). **Trabajo y Empresa**. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp.33-62). Sevilla: Preu-Espínola.

Colom Cañellas, A.J.; Sureda Negré, J. y Salinas Ibáñez, J. (1988). Tecnología y Medios Educativos. Madrid: Cincel.

Comett vu par le PME. (1993). Bulletin Comett, 16 (mai), 3-5.

Communauté Européenne. (1986 a). **L'Action Communautaire pour les PME et le Marché du Travail**. Conseil Europeen de London, le 5 et 6 décembre. Document, 1272, 2-16.

Communauté Européenne. (1987 a). **Activités de la Commission des Communautés Européennes dans les Domaines de l'Éducation et de la Formation au cours des Années 1985 et 1986**. Document d'Information pour la Conférence Permanente des Ministres Européennes de l'Éducation à Helsinki, du 5 au 7 mai 1987. Europe Sociale, Supplément/3, 1-44.

Communauté Européenne. (1987 b). **BC-NET: Un Instrument Communautaire à la Disposition des PME pour faire Face au Défi du Grand Marché Européen**. Note d'Information de la Commission des Communautés Européennes (juillet), 1-3.

Communauté Européenne. (1988). Droit du Travail et Relations Professionnelles dans les Petites et Moyennes Entreprises dans les États Membres de la Communauté. Rapport de Recherche: "Une Europe sans Frontières". Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

Communauté Européenne. (1991 a). Eurotecnet. Programme d'Action visant á Promouvoir l'Innovation dans le Domaine de la Formation Professionnelle en vue des Changements Technologiques. Paquet d'Informations. Bruxelles:

Commission des Communautés Européennes / Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse.

Communauté Européenne. (1989 a). **Iris-Nouveau Réseau Communautaire de Projets de Démonstration pour la Formation Professionnelle des Femmes.** Europe Sociale, 2, 53-55.

Communauté Européenne. (1991 b). La Formation Professionnelle dans la Communauté Européenne pour les Années 90. Résumé du Mémorandum de la Commision. Bruxelles, le 11 décembre.

Communauté Européenne. (1989 b). Les Actions de la Communauté Européenne intéressant les Petites et Moyennes Entreprises. Manuel Pratique. Luxembourg: Commission des Communautés Européennes.

Communauté Europénne. (1990). **Politique d'Entreprise: La Commission propose un "Saut Qualitatif" pour mieux prépare les PME aux défis de 1993.** Note d'Information de la Commission de las Communautés Européennes (novembre). Monográfico.

Communauté Européenne. (1991 c). **Premier Rapport sur le Progrès realisé dans le Domaine de la Charte Sociale.** Note d'Information de la Commission des Communautés Européennes (décembre). Monográfico.

Communauté Européenne. (1992). 1er Congrès Européen sur la Formation Initiale et Continue pour les Petites et Moyennes Entreprises dans le Cadre du Salon de l'Artisanat NRW (16 et 17 juin). Köln: Communautés Européennes.

Communauté Européenne. (1987 c). Programme d'Action Communautaire pour le Developpement de la Formation Continue dans les PME. Bruxelles: Direction de la Formation, de la Promotion Sociale et de l'Emploi.

Communauté Européenne. (1986 b). **Programme d'Action de la Commission pour les Petites et Moyennes Entreprises.** Note d'Information de la Commission des Communautés Européennes (juillet), 1-6.

Cómo Orientar la Formación Profesional y la Formación en Alternancia. (1991). Actualidad Docente, 134, 14-27.

Comunidad Europea. (1989 a). Comett. Documento de Referencia. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidad Europea. (1991 a). Comett II. Programa de la Comunidad Europea para la Cooperación entre la Universidad y la Empresa en Materia de Formación en el Campo de las Tecnologías. Documento de Trabajo. Orientaciones para la Participación de los Países de la EFTA. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidad Europea. (1990 a). Comett II Vademecum. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidad Europea. (1991 b). El Empleo en Europa 1991. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comunidad Europea. (1991 c). Erasmus y Lingua (Acción II) - Guía del Candidato. Ayudas Financieras para la Cooperación y la Movilidad en la Enseñanza Superior (Curso Académico 1992/93). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidad Europea. (1989 b). **Esprit, Clave del Despertar Tecnológico Europeo.** Documentos Europeos, 15. Monográfico.

Comunidad Europea. (1990 b). Force. Formación Profesional Continua en Europa. Vademecum. Bruselas: Oficina de Asistencia Técnica Force por delegación de la Comisión de Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidad Europea. (1992). Informe Anual de 1 de Agosto de 1991 a 31 de Julio de 1992. Tempus (Programa para la Cooperación y la Movilidad entre Europa Central y Oriental y la Comunidad Europea en Materia de Educación Superior). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comunidad Europea. (1988 a). **La Comunidad Europea y la Cooperación con las PYMES. Hacia una Política Comunitaria.** Documentos Europeos, 11 (junio-julio). Monográfico.

Comunidad Europea. (1988 b). **La Comunidad y las Empresas: El Programa de Acción para las PYME.** Documentos Europeos, 3 (febrero). Monográfico.

Comunidad Europea. (1990 c). **La Educación y la Formación en el Horizonte de 1992.** Documentos Europeos, 5 (abril). Monográfico.

Comunidad Europea. (1990 d). Lingua - Guía del Candidato. Vigente para el Año Preparatorio 1990/1991 y para el Período 1991/1992. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comunidad Europea. (1991 d). Tempus. Ayudas Financieras para la Cooperación y Movilidad en la Educación Superior entre Europa Central y Oriental y la Comunidad Europea. Vademecum, Curso Académico 1992/93. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Comunidades Europeas. Comett II: Una Nueva Misión para la UNICE y la CES. (1989). Actualidad Sociolaboral, 1, 138-139.

Comunidades Europeas. (1992). Comunicación sobre Cooperación entre Educación Superior e Industria Europea. Formación Avanzada para Alcanzar una Ventaja Competitiva. Presentada por la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Comisión CEE.

Comunidades Europeas. Tecnologías Avanzadas de Aprendizaje: Programa Delta. (1988). Actualidad Sociolaboral, 2, 395.

Conclusiones del Consejo Europeo celebrado en Madrid los días 26 y 27 de Junio de 1989. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 8-17.

Confianza, Claridad y Créditos, Clave del Exito del ECTS. (1993). Erasmus Boletín Informativo, 18, 6-7.

Conger, J.A. (1993). **El Nuevo Marco de la Formación de Líderes. La Necesidad de Nuevas Capacidades exige Nuevos Métodos de Formación.** Harvard Deusto Business Review, 56 (4), 56-66.

Conseil de la Coopération Culturelle. (1986). 51.e Session de Éducation des Adultes et Développement Communaitaire (19ª Réunion en tant que Comité Directeur). Proposition de Création d'un Réseau Européen fondé sur des Réseaux Nationaux de Projets Integrés de Développement Local, mettant à Contribution l'Éducation des Adultes et l'Éducation Permanente. Strasbourg (10-13 février): Conseil de l'Europe.

Conseil de la Coopération Culturelle. (1987). **Projet Nº 9: Éducation des Adultes et Développement Communautaire.** 51.e Session (Strasbourg, 10-13 février 1986) (19ª Réunion en tant que Comité Directeur) (pp.8-10). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1971). Éducation Permanente: Fondements d'une Politique Educative Integrée. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1973). Éducation Permanente. Principes de Base. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1970). Éducation Permanente. Un Recueil d'Études Commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle. Une Contribution a l'Année Internationale de l'Éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Consejo Europeo de Edimburgo. (1992). Boletín de las Comunidades Europeas, 12. Monográfico.

Consejo Europeo de Edimburgo (11 y 12 de diciembre). Tres Decisiones para Salir del Euro-Pesimismo. (1992). ESADE - La Carta Europea, 461 (diciembre) 1-10.

Consejo Europeo de Milán. (1985). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2) 13-17.

Consejo Europeo de Hannover. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 8.

Consejo Europeo de Rodas. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 1), 8.

Consejo Europeo de Madrid. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 8-17.

Coombs, Ph. (1982). **Critical World Educational Issues of the Next Two Decades.** International Review of Education, 28 (2), 143-157.

Coombs, Ph. (1985). **Formal and no Formal Education. Strategies for the Future.** In: Husén, T. and Potlewaite, T.N. (Eds.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.1949-1951). Vol. 4 (F-H). Oxford: Pergamon Press.

Coombs, Ph. (1973 a). **Faut-il Développer l'Éducation Périscolaire?** Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation, 3 (3, automme), 315-338.

Coombs, Ph. (1973 b). La Crisis Mundial de la Educación. Barcelona: Península.

Cooper and Lybrands. (1989). Évaluation du Programme Comett. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes / Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse.

COPYME. (1992). Memoria para el IV Congreso de COPYME. Madrid: Confederación General de las Pequeñas y Medianas Empresas del Estado Español.

Córdova, P. (Coord.). (1993). Formación y Desarrollo para la Calidad en las Empresas del Sur de Europa frente al Mercado Unico Europeo (FORSUR). Madrid: Asociación para la Formación y el Desarrollo en la Empresa (AFYDE).

Cortey, R.; Demart, M.; Denis, P.; Genton, M.L.; Klein, C.; Malvy, A.; Millet, G. et Pingaud, F. (1993). **Languedoc-Roussillon. L'Utilisation du Jeu en Formation de Publics de Faible Niveau.** Actualité de la Formation Permanente, 124 (mai-juin), 75-86. Dossier - "Construire Outils et Jeux de Formation".

Cosin Sánchez, J. (1990). **La Formación Profesional en la Europa Comunitaria.** Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 2 (marzo-abril), 46-53.

Couch, K.A. (1992). **New Evidence on the Long-Term Effects of Employment Training Programs.** Journal of Labor Economics, 10 (4, octobre), 380-388.

Coulson-Thomas, C.J. (1992). **Integrating Learning and Working.** Education and Training, 34 (1), 25-29.

Council of Europe. (1967). Case Studies on Permanent Education. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (1968). **Notes of Council of Europe on Permanent Education.** Convergence, 1 (4), 53.

Court, J. Del. (1984). **Formation Professionnelle et Création de Nouvelles Formes d'Activités.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 12-16.

Courtois, B. (1992). **La Formation en Situation de Travail: Une Formation Expérientielle Ambiguë**. Éducation Permanente, 112, 95-105.

Coyne, D. (1989). **Le Programme Lingua**. Europe Sociale, 3, 103-108.

Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y Pistas para entrar en el Siglo XXI. Libro Blanco (Parte C). (1993). Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento/6. Monográfico.

CREDEM: Consolidando el Autoempleo. (1989). Imaginem desde la Iniciativa Local, 1, 26-28.

CREW. (1991). Iris. Rapport Annuel 1990. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

Criterios de Interpretación sobre la Normativa que Regula el Ingreso al Trabajo y los Contratos de Aprendizaje y Prácticas. (1994). Horizonte Empresarial, 2046 (marzo), 32-35.

Cropley, A.J. (1979). **Algunas Reflexiones Psicológicas en torno a la Educación Permanente**. En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (pp.191-238). Madrid: Santillana.

Cropley, A.J. (1985 a). **Lifelong Education: Interaction with Adult Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3070-3074). Vol 5 (I-L). Oxford: Pergamon Press.

Cropley, A.J. (1985 b). **Lifelong Education: Research Strategies**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3078-3081). Vol 5 (I-L). Oxford: Pergamon Press.

Cruz, E.; Capinha, A.; Le Marois, H.; Potiriadis, M. et Philippourolitis, A. (1992). Création d'Entreprises: Politiques de Soutien et Rôle de la Formation. Rapports Nationaux sur le Portugal, la Belgique, la Gréce et Rapport de Synthèse. Berlín: CEDEFOP Documento.

Cualificaciones Nuevas, Respuestas Flexibles de Formación, Paternariados Transnacionales. (1993). Herramientas, 4 (28), 28-31.

Cudworth, A.L. (1994). **Simulation and Games**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.5472-5476). Vol. 9. Oxford: Pergamon Press.

Curwin, J. y Furnival, J. (1992). **Evolución y Desarrollo de los Juegos de Empresa**. Capital Humano, 43 (marzo), 34-38.

Darmon-Jaffelin, I. et Arnold, S. (1992). **Le Jeu en Formation. Formation à l'Encadrement d'Équipe**. Actualité de la Formation Permanente, 120 (septembre-octobre), 97-102. Dossier - "Théatre-Formation".

Dauber, H.; Fritsch, H.; Liegle, L.; Sachs, W.; Scheilke, C.Th. et Spiekermann, M. (1977). **L'Éducation Permanente ou l'École à Vie**. In: Dauber, H. et Verne, E. L'École à Perpétuité (pp.57-109). Paris: Seuil.

Dave, R.H. (Dir.). (1979). Fundamentos de la Educación Permanente. Madrid: Santillana.

Dave, R.H. (1973). Lifelong Education and School Curriculum. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.

De'Arth, C. (1979). **Fundamentos Ecológicos y Antropológicos de la Educación Permanente**. En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (pp.239-288). Madrid: Santillana.

Debaty, P. (1984). **En Belgique. Un Personnel Nouveau pour les PME**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 23-26.

Debaty, P. (1990). **La Formación Continua en Centros Abiertos: ¿Un Ejemplo Transferible a Todas las Culturas?** CEDEFOPFormación Profesional, 2, 33-36. Monográfico: "Trabajadores Experimentados. Un Potencial Utilizable".

Debesse, M. y Mialaret, G. (Dir.). (1986). Formación Continua y Educación Permanente. Barcelona: Oikos-Tau.

Déclaration du Président Delors sur les Orientations de la Commission. (1985). Bulletin des Communautés Européennes, 1, point 1, 7-11.

Dejean, P. et Willems, J.-P. (1991). **Les Fonds d'Assurance-Formation: De la Gestion des Sommes a la Gestion des Hommes.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 69-72. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Delors, J. (1993). **Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y Pistas para entrar en el Siglo XXI. Libro Blanco (Parte A y B).** Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento/6. Monográfico.

Delta - Les Technologies de Formation et d'Apprentissage. (1992). Bulletin Comett, 15 (décembre), 25.

Denis, M. (1991). **Formación Total y Permanente: Aspectos Conceptuales y Metodológicos.** Capital Humano, 36 (julio), 17-21.

Denison, E. (1962). **How to Raise the High Employment Growth Rate by the Percentage Point.** American Economic Review, 53 (2), 67 y ss.

Departamento de Educación y Cultura. (1991). La Nueva Educación Técnico-Profesional. La Formación en Centros de Trabajo. Pamplona: Servicio de Ordenación Académica e Innovación Educativa / Gobierno de Navarra.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (1991). La Reforma de la Enseñanza Técnico-Profesional. Vitoria-Gasteiz: Amnistración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Deret, E. et Parlier, M. (1990). **Innovations en Formation et Organisation Qualificante. A Propos d'un Colloque Récent.** Éducation Permanente, 104, 143-149.

Desarrollo del Acuerdo Nacional de Formación Continua durante 1993 (ANFC). (1994). Horizonte Empresarial, 2046 (marzo), 36-39.

Desroche, H. (1989). **L'Éducation Permanente Aux Horizons de l'Utopie.** Éducation Permanente, 98, 73-88.

Dey, I. et Harrison, J. (1988). Enseignement et Formation à Distance pour les Petites Entreprises: L'Experience du Royaume-Uni. Berlín: Document CEDEFOP.

Dey, I. et Harrison, J. (1987). **L'Offre de Formation aux Petites Entreprises.** En: Dey, I. et Harrison, J. Enseignement et Formation à Distance pour les Petites Entreprises. L'Expérience du Royaume-Uni (pp.43-61). Cap. 5. Berlín: CEDEFOP Documento.

Díaz Guerra, M. (1989). **La Relación Educación-Empleo: El Problema de la Formación Profesional.** Revista del Trabajo, 95 (julio-septiembre), 99-113.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1988). Madrid: Aula Santillana. Pp.522 y 720.

Dictamen Común de los Interlocutores Sociales de 6 de Marzo sobre la Formación, la Motivación y la Consulta. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 3 (punto 2.1.93), 40-41.

Dictamen del Consejo Económico y Social sobre la Reforma del Mercado de Trabajo. (1994). Relaciones Laborales, 1 (enero), 92-114.

Díez Hochleitner, R.; Tena Artigas, J. y García Cuerpo, M. (1980). Educación y Trabajo en la Reforma Educativa Española. París: UNESCO.

Dillman, D.A. (1978). Mail and Telephone Surveys: The Total Design Method. New York: John Wiley.

Dirección General de Empleo. (1994). **Estudio sobre las Acciones Formativas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. Principales Resultados**. Economía y Sociología del Trabajo, 23/24 (marzo-junio), 198-237.

Doeringer, P. y Piore, M. (1985). Mercados Internos de Trabajo y Análisis Laboral (2ª Ed., la 1ª es de 1971). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Domínguez Esteban, A. (1993). **Seleccionar la Formación**. El País, 23 de mayo, p.28. Sección "Negocios".

Dossier AUEF. (1990). Bulletin Comett, 7 (février). Monográfico.

Drexel, I. (1986). Problèmes de la Formation Professionnelle dans les Petites et Moyennes Entreprises: Rapport de Seminaire. Berlín: CEDEFOP.

Drucker, F.P. (1984). **El Espíritu de Empresa Hoy**. Harvard Deusto Business Review, 20 (cuarto trimestre), 8-14.

Dubar, C. (1992). **La Place des Formateurs. Les Innovations de Formation en Entreprise**. Actualité de la Formation Permanente, 119 (juillet-août), 10-13. Dossier -"La Fonction Tutorale".

Dubin, S.S. (1974). **The Psychology of Lifelong Learning. New Developments in the Professions.** International Review of Applied Psychology, 23 (1), 17-31.

Dubs, M. (1992). **Qualité en Formation. Un Outil d'Évaluation Participatif**. Actualité de la Formation Permanente, 121 (novembre-décembre), 81-85. Dossier - "Projet, Bilan, Information, Orientation".

Dugué, E. (1994). **Entre Compétence et Qualification: Pédagogie de l'Alternance et Conduite du Changement**. Actualité de la Formation Permanente, 130 (mai-juin), 49-55. Dossier - "L'Alternance".

Dumazedier, J. (1985). **Formation Permanente et Autoformation**. Éducation Permanente, 78/79, 9-29.

Dumazedier, J. (Coord.). (1972). The School and Continuing Education. París: UNESCO.

DUNS 30000. (1991). Principales Empresas Españolas. Madrid: DB-DUN and BRADSTREET INTERNATIONAL.

Dupont, G. et Reis, F. (Coord.). (1990). **Éducation et Formation Professionnelle en Europe. Analyse Comparative des Aspects Dynamiques de l'Education et de la Formation Professionnelle -Flux de Personnes et Flux Financiers-**. CEDEFOP Flash, Special/1. Monográfico.

Dupont, G.; Grootings, P. et Reis F. (Coords.). (1990). **L'Entreprise et son Rôle dans la Qualification: Création et Développement de Qualifications aux Échelons Intermédiaires en Allemagne et en France - Une Comparaison**. CEDEFOP Flash, 4 (juillet). Monográfico.

Dupuis, R. (1993). **Chefs de Projet Nouvelles Technologies Éducatives. Quelles Compétences?** Actualité de la Formation Permanente, 127 (novembre-décembre), 26-32. Dossier - "Agents de l'Etat en Formation".

Duque Domínguez, J. F. (1992). **Objetivos para 1993 de la Política Educativa y Formativa en la Comunidad Económica Europea**. Revista de Estudios Europeos, 1 (mayo-agosto), 3-15.

Durán López, F.; Alcaide Castro, M.; González Rendón, M. y Flórez Saborido, I. (1994). La Formación Profesional Continua en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social / Force (Formación Continua en Europa).

Dutheillet De Lamothe, O. (1993). **Du Traité de Rome au Traité de Maastricht: La Longue Marche de L'Europe Sociale.** Droit Social, 2 (février), 194-200.

Educación y Formación Profesional. España - Formación Profesional: Acuerdo para entablar Negociaciones Tripartitas. (1990). Actualidad Sociolaboral, 2, 318-320.

Educación, Formación Profesional y Juventud. Cooperación Educación Superior-Industria en Europa. (1992 a). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 1.3.161), 92-93.

Educación, Formación Profesional y Juventud. Transparencia de las Calificaciones de Formación Profesional. (1992 b). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 1.3.162), 93.

E.F.M.D. (1985). Small Firms Assistance in Western Europe. London: European Association of National Productivity Centres and European Foundation for Management Development.

Egea, E. (1993). **Al Rico "Marketing".** El País, 27 de junio, p.23. Sección "Negocios".

El Consejo Europeo de la Haya. (1986). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 7-13.

El INEM en el CREDEM. Aprender el Oficio de Emprender. (1989). Imaginem desde la Perspectiva Local, 2, 52-54.

El "Libro Blanco" de la Unión Europea. La Formación Profesional en el Futuro de Europa. (1994). Herramientas, 4 (34) 12-17.

Elliot, J. (1990). La Investigación-Acción en Educación. Madrid: Morata.

Elorza, M. (1990). **El Futuro de la Formación Profesional en el País Vasco.** En: La Formación Profesional en los Años 90 (pp.49-69). Jornadas Técnicas Internacionales Vitoria-Gasteiz, 1, 2 y 3 de junio de 1989. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Empleo, Educación y Política Social. Formación Profesional. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.1.145), 52.

Empleo, Educación y Política Social. Formación Profesional Continua. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 1 (punto 2.1.59), 33-34.

Empleo, Educación y Política Social. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 11, 40-42.

Empleo, Educación y Política Social. Educación y Formación Profesional. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 2.1.124), 41.

Empleo y Política Social. Integración Social de los Minusválidos. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2.1.102), 52.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 a). Bulletin des Communautés Européennes, 1 (point 2.1.22), 24.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 b). Bulletin des Communautés Européennes, 2 (point 2.1.46), 35.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 c). Bulletin des Communautés Européennes, 4 (point 2.1.57), 30.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 d). Bulletin des Communautés Européennes, 5 (point 2.1.46), 43-44.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 e). Bulletin des Communautés Européennes, 7/8 (points 2.1.89, 2.1.90 et 2.1.91), 52.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 f). Bulletin des Communautés Européennes, 9 (point 2.1.58), 42.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Nouvelles Technologies. (1985 g). Bulletin des Communautés Européennes, 10 (points 2.1.61 et 2.1.62), 38.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Éducation et Formation Professionnelle. (1985). Bulletin des Communautés Européennes, 11 (points 2.1.73, 2.1.74, 2.1.75, 2.1.76, 2.1.77, 2.1.78, 2.1.79, 2.1.80, 2.1.81, 2.1.82 et 2.1.83).

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Formation Professionnelle. (1987). Bulletin des Communautés Européennes, 3 (point 2.1.97), 45-46.

Emploi, Éducation et Politique Sociale. Formation Professionnelle. (1989). Bulletin des Communautés Européennes, 4 (points 2.1.95 et 2.1.96), 39-40.

Enguita, M.F. (1989). **Formación y Empleo: Un Matrimonio Conflictivo.** Economía y Sociología del Trabajo, 6 (octobre), 60-65. Monográfico: "Nuevas Profesiones".

Enriotti, S. (1993). **Du Document de Formation Autosuffisant au Centre de Ressources d'Autoformation.** Actualité de la Formation Permanente, 124 (mai - juin), 31-36. Dossier - "Construire Outils et Jeux de Formation".

Enseignement à Distance et Formation Professionnelle. Séminaire consacré aux Champs d'Aplication de l'Enseignement à Distance dans le Développement de la Formation Professionnelle Continue et de la Promotion Sociale, celebrado en París durante los días 14, 15 y 16 de enero de 1987 y promovido conjuntamente por el Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) y el Centre pour le Développement de l'Information sur la Formation Permanente (Centre Inffo).

Erasmus: Phase II. (1989). Europe Sociale, 3, 99-102. Monográfico: "Éducation et Formation Professionnelle".

Erasmus: Provision of information for the EFTA Countries. (1992). Education and Training. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 4 (march), 17.

Eriksson, G. (1991). **Human Capital Investments and Labor Mobility.** Journal of labor Economics, 9 (3, july), 236-254.

Ernst and Young. (1989). La PYME Española y el Mercado Unico. Madrid: Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial.

ESADE. (1994). Centro de Desarrollo Directivo. Programación General. Calendario 1994-95. Barcelona: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.

ESADE. (1993). Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa. Barcelona: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.

ESADE. (1992). Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa. La Planificación Estratégica de la Empresa en Tiempos Difíciles. Barcelona: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.

Escámez, J. y Martínez, F. (1987). **Actitudes de los Agentes Educativos ante la Informática.** En: Vázquez Gómez, G. (Ed.). Educar para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa (pp.79-126). Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

Escámez Sánchez, J. y Pérez Alonso-Geta, P.Mª. (1992). **Planificación de Programas en Educación no Formal.** En: Sarramona López, J. (Ed.). La Educación no Formal (pp.75-90). Barcelona: Ceac.

Espanya, M.; Fisas, M.; Flecha, R. y Soler, M. (1994). **Formación Numérica Básica en el Lugar de Trabajo (Numeracy in the Workplace)**. Herramientas, 5 (35), 48-51.

Espina, A. (1990). **La Industria Española en la Nueva Europa**. Economía Industrial, 279/280 (mayo-agosto), 7-13.

Espina, A. (1991). **Política Activa de Recursos Humanos y Competitividad**. Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 65-72.

Esprit Programme: Recent Achievements and Future Prospects. (1994). Euro Abstracts (Scientific and Technical Information from Community Research and Development), 32 (may), 293-303.

Esteban Plaza, R. (1992). **Gestión de Proyectos, Gestión de Personas**. Capital Humano, 46 (junio), 39-44.

Estrategia Industrial y Servicios. Oferta de Servicios a las Empresas (Creación y Desarrollo de las PYME). (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.24), 22.

Estudio sobre las Necesidades de Formación en las Pequeñas y Medianas Empresas Industriales Catalanas. (1993). Horizonte Empresarial, 2035 (marzo), 15.

Etxeberría Balerdi, F. (Dir.) (1989). Pedagogía Social y Educación no Escolar. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Euromanagement: Audits de Recherche et Développement Technologique. (1991). Euro-info, 36, 3-4.

European Community. (1992). CIM -Computer Integrated Manufacturing-. Skills and Qualifications Issues for Small and Medium-Sized Enterprises. Eurotecnet. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

European Community. (1990). Comett II. European Community Programme on Cooperation between Universities and Industry Regarding Training in the Field of Technology. Application Package. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

European Community. (1991 a). Education and Training Policy in Central and Eastern Europe. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

European Community. (1991 b). Equal Opportunities and New Information Technologies. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

European Community. (1987). Job Creation in Small and Medium Sized Enterprises: Federal Republic of Germany, France, Netherlands, Belgium and Luxembourg. Programme of Research and Actions on the Development of the Labour Market. Main Report. Vol. II. Luxembourg: Commission of the European Communities.

European Community. (1989). Preparing Small and Medium-Sized European Enterprises for the Unification of the Market in 1992. Strategic Management Training for Managers of SMES. Experimental Training Programme. Brussels: Commission of the European Communities / D.G. XXIII. Policy for Enterprises, Trade, Tourism and Social Economy.

European Community. (1991 c). Tempus: Trans-European Mobility Scheme for University Studies. Annual Report (7 may 1990/31 july 1991). Brussels: Commission of the European Communities / TasK Force Human Resources, Education, Training and Youth.

European Community. (1988). **The European Community and Cooperation among Small and Medium-Sized Enterprises**. European File, 11 (june-july). Monográfico.

European Research Associates. (1988). Comett. The Training Needs of Staff in the Community's Higher Education Sector engaged in Cooperation with Industry. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Union. (1994 a). Sprint -European Community Programme for Innovation and Technology Transfer-. Science Park Consultancy Scheme. Evaluation. Brussels: Commission of the European Community.

European Union. (1994 b). **The European Community Course Credit Transfer System**. Higher Education in Europe, 19 (2), 71-74.

Euroventanilla. Acciones de Formación para los Dirigentes de las PYME. (1990). Horizonte Empresarial, 2001 (febrero), 55-56.

Eusebio Rivas, P. De. (1989). **El Observatorio Ocupacional: Un Dispositivo Esencial en la Política de Formación**. Economía y Sociología del Trabajo, 6 (octubre), 82-109.

Exploitation within the Esprit Programme. (1994). Euro Abstracts, 32, 303-309.

Ezpondaburu Marco, Mª.C. y Jiménez Pérez, J. (1993). Programas, Ayudas y Financiación de la Comunidad Europea para la Pequeña y Mediana Empresa Española. Madrid: Mutual Cyclops.

Faist, R. (1984). **La Formation, Élément Clé du Développement de PME Compétitives**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 45-47.

Fariñas, J.C. y La Iglesia, C. De. (1992). **Tamaño y Empleo: Contribución de la PME a la Creación Neta de Empleo en la Industria**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 51-57.

Fariñas, J.C.; Calvo, J.L.; Jaumandreu, J.; Lorenzo, Mª J.; Huergo, E. y La Iglesia, C. De (1992). La PYME Industrial en España. Madrid: Civitas/IMPI.

Faure, E. (1972 a). **Balance y Perspectivas de una Crisis**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 10-19.

Faure, E. (1972 b). **La Educación y el Destino del Hombre**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 6-9.

Faure, E. (1972 c). **21 Puntos para una Nueva Estrategia de la Educación**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 20-32.

Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.-R.; Lópes, H.; Pétrovski, A.V.; Rahnema, M. y Champion, F. (1973). Aprender a Ser (1ª Ed.). Madrid: Alianza.

Fauvet, J.C. (1986). **La Culture et le Projet d'Entreprise**. En: Biolley, G. et col. Mutation du Management (pp. 223-238). Paris: Entreprise Moderne d'Édition.

Fermoso, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación Científica. Barcelona: Herder.

Fernández, J.A. (1988). **Entre la Escuela y la Empresa: ¿Hacia una Nueva Era de la Educación Peripatética?** Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 61-71. Monográfico: "Empresa y Educación".

Fernández Ballesteros, R. y Carrobles, J.A.I. (1983). Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones. Madrid: Pirámide.

Fernández Caveda, A. (1990). La Gestión Integrada de Recursos Humanos. Enfoque Directivo General y Condiciones Básicas de Trabajo en la Empresa Española Actual. Bilbao: Deusto.

Fernández de Pedro, S. (1991). **La Formación Profesional**. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 1 (enero-febrero), 58-63.

Fernández Enguita, M. (1992). Educación, Formación y Empleo. Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense).

Fernández i Sala, Ll. (1992). **Ayudas a las PYME en los Programas Comunitarios de I+D Tecnológico.** Horizonte Empresarial, 2030 (octubre), 12-13.

Fernández Fernández, J.A. (Coord.). (1986). La Educación. Un Libro Abierto. Educación de Adultos. Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dir.). (1992). Educación de Personas Adultas. Madrid: Diagrama. Volumen I: "Macrodidáctica".

Ferrández, A.; Sarramona, J. y Tarin, L. (1977). Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la Programación Escolar. Barcelona: Ceac.

Ferrández Arenaz, A. (1993). **El Papel del Pedagogo y del Formador en la Empresa. La Formación Inicial y Permanente.** Herramientas, 6 (30), 32-39.

Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (1977 a). Aspectos Diferenciales de la Educación. Barcelona: Ceac.

Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (1975 a). **La Educación como Tarea Permanente.** En: Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. La Educación. Constante y Problemática Actual (pp.411-426). Barcelona: Ceac.

Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (1975 b). La Educación. Constante y Problemática Actual. Barcelona: Ceac.

Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (1977 b). **La Formación Profesional.** En: Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. Aspectos Diferenciales de la Educación (pp.87-113). Barcelona: Ceac.

Ferrández Arenaz, A.; Gairín Sallán, J. y Tejada Fernández, J. (1990). El Proceso de Aprendizaje en el Adulto. Madrid: Diagrama.

Ferrari, J. (1993 a). **Gestión y Formación. Los Primeros de la Clase.** El País, 21 de febrero, pp.13-14. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 b). **Gestión y Formación. Las Empresas Españolas Despiertan Tímidamente a la Comunicación Interna.** El País, 18 de abril, pp.17-22. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 c). **Gestión y Formación. Vuelta a Empezar.** El País, 18 de abril, p.23. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 d). **Gestión y Formación. Aulas en la Empresa.** El País, 23 de mayo, pp.21-30. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 e). **Gestión y Formación. Gestores del Mañana.** El País, 20 de junio, p.19. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 f). **Gestión y Formación: El Cliente es el Rey.** El País, 27 de junio, pp.17-20. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 g). **Gestión y Formación. Aprender Jugando.** El País, 1 de agosto, pp.5-6. Sección "Negocios".

Ferrari, J. (1993 h). **Gestión y Formación. Selectividad Laboral.** El País, 22 de agosto, pp.11-12. Sección "Negocios".

Fitzpatrick, D. (1991). **El Programa para Pequeñas Empresas en Irlanda.** Ponencia presentada en el Seminario sobre Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación (pp.31-50), celebrado en Berlín durante el mes de junio y promovido por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

Flanagan J.C. (1954). **The Critical Incident Technique.** Psychological Bulletin, 54, 327-358.

Fomento de la Producción. Barcelona: España 25000.

Fontaine, P. (1994). La Europa de los Ciudadanos. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

FORCEM. (1994 a). Guía de Presentación de Solicitudes. Convocatoria 94. Madrid: Fundación para la Formación Continua / Acuerdo Nacional de Formación Continua.

FORCEM. (1994 b). Un Pacto de Futuro. Los Acuerdos sobre Formación Continua. Madrid: Fundación para la Formación Continua / Acuerdo Nacional de Formación Continua.

Formación Continua a Distancia. (1992). Horizonte Empresarial, 2032 (diciembre), 18-21.

Formación/Educación: La Comisión propone un Nuevo Marco Político. (1993). ESADE-La Carta Europea, 480 (junio), 9-11.

Formación e Innovación en la Empresa. La Perspectiva de la Pedagogía Laboral. (1991). Mesa Redonda celebrada el 28 de noviembre en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.), coordinada por Gonzalo Vázquez Gómez y desarrollada por Antonio J. Colom Cañellas, Jaime Sarramona y Juan Hernández Carnicer.

Formation à la Creation d'Enterprise. (1986). Actualité de la Formatión Permanente, 83 (julio-agosto).

Formación Profesional. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.109), 38.

Formación Profesional. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.1.127), 55.

Fragnière, G. (1982). Égalité des Chances et Formation Professionnelle, Formation Initiale et Continue en Entreprises. Berlín: CEDEFOP.

Fragnière, G. (Ed.). (1990). Eurotecnet. Formación Profesional y Nuevas Tecnologías. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Fraguas, R. (1994). **Gestión y Formación: Trabajen más, más contentos**. El País, 6 de febrero, p.26. Sección "Negocios".

Frémeaux, Ph.; Sicard, J.-P. et Migete, J.-C. (1988). **Le Développement de Produits Multimedia: Une Nouvelle Logique pour les Organismes de Formation**. Éducation Permanente, 95, 141-149.

Frémicourt, E. (1991). **Developper la Formation des Dirigeants de PME-PMI**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 89-92. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Frente, M. (1991). **La Formación Profesional Permanente**. Capital Humano, 33 (marzo), 18-22.

Frese, H.H. (1972). **Permanente Education - Dream or Nightmare?**. Education and Culture, 19, 11.

Fullat, O. (1985). **L'Educació Permanent**. Educar, 7, 23-35. Monográfico: "Educación Permanente".

Fullat, O. y Sarramona, J. (1984 a). Cuestiones de Educación (Análisis Bifronte). Barcelona: Ceac.

Fullat, O. y Sarramona, J. (1984 b). **Educación Permanente**. En: Fullat, O. y Sarramona, J. Cuestiones de Educación (Análisis Bifronte) (pp.227-234). Barcelona: Ceac.

Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. (1988). Las Condiciones de Trabajo y las Pequeñas y Medianas Empresas. España. Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Fundación Santillana. (1994). Aprender para el Futuro. Aprendizaje y Vida Activa. IX Semana Monográfica - Noviembre 1994. Madrid: Fundación Santillana.

Fundación Santillana. (1991). La Educación no Formal. Una Prioridad de Futuro. Documentos de un Debate. V Semana Momográfica. Madrid: Fundación Santillana.

Fundación Santillana (1987). Los Objetivos de la Educación ante la Vida Activa en la Sociedad Futura. I Semana Monográfica - Diciembre 1986. Madrid: Fundación Santillana.

FUNDESEM. (1991). Curso de Alta Dirección Empresarial (CADE). Valencia: IMPIVA (Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana) / Generalitat de Valencia.

Furter, P. (1976). **La Formation Extraescolaire et le Développement Dépendant.** Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement, 4.

Gabilondo, J. (1993). **Proyecto de Autoformación para el Desarrollo de la Dirección de las PYMES.** Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Nuevos Modelos y Estrategias de Formación para las PYMES en Europa (pp.19-37), celebrado en el Parque Tecnológico de Valencia durante los días 4 y 5 de octubre y promovido por el Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana (IMPIVA).

Gallego, D.J. (1980). **El Medio Telefónico y la Educación.** Revista de Educación, 263 (enero-abril), 165-175.

Gallego Angulo, F. (1990). **Instrumentos Financieros Comunitarios de Apoyo a las PYME.** Economía Industrial, 273 (mayo-junio), 69-79.

Gan, F. (1991). **Para un Modelo de Formación/Trabajo.** Herramientas, 4 (18), 46-51.

Gannicott, K. (1973). The Economics of Education: A Review of Recent Work. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

García, C.E. (1993). **Crecimiento Económico e Innovación: El Debate sobre la Formación y Cualificación de la Fuerza de Trabajo.** Economía y Sociología del Trabajo, 19/20 (marzo-junio), 64-74.

García Aretio, L. (1993 a). **Necesidad y Variedad de la Investigación en Educación a Distancia.** Revista de Educación a Distancia, 6 (febrero-mayo), 38-51.

García Aretio, L. (1993 b). **Un Modelo de Evaluación de Instituciones de Enseñanza a Distancia.** En: López-Barajas Zayas, E. y Montoya Sáenz J.M. (Ed.). I Seminario sobre Metodología Pedagógica (pp.123-134). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

García Bengoa, J.L. (1991). **Necesidades de Cualificación del Trabajador. La Política de Confebask.** Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 241-250.

García Carrasco, J. (1993). **El Concepto de Educabilidad y el Proceso Educacional.** Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 11-32.

García Carrasco, J.; López, R. y Vacas, J.M. (1987). **El Uso de la Informática en el Contexto de la Educación Tecnológica. Análisis del Informe de la NSBC.** En: Vázquez Gómez, G. (Ed.). Educar para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa (pp.165-206). Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

García Delgado, J.L. y Muñoz Cidad, C. (1991). **La Industria de Madrid de la Segunda Mitad del Decenio de 1980.** Economía Industrial, 279/280 (mayo-agosto), 207-216.

García del Dujo, A. y Etxeberría Balerdi, F. (1991). **Educación e Inserción en la Vida Activa. Fundamentos, Programas y Propuestas**. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp.83-112). Sevilla: Preu-Espínola.

García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.). (1986). El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos.

García Garrido, J.L. (1993). **La LOGSE: ¿Motor o Lastre en los Caminos de Europa**. Actualidad Docente, 150 (abril), 23-25.

García Garrido, J.L.; Pedró, F. y Velloso, A. (1989). La Educación en Europa: Reformas y Perspectivas de Futuro. Madrid: Cincel. Educación y Futuro: Monografías para la Reforma.

García Llamas, J.L.; Pérez Juste, R. y Río Sadornil, D. Del. (1992). Problemas y Diseños de Investigación Resueltos. Madrid: Dykinson.

García Martín, J.F. (1990). **La Información a las PYME. Los Centros de Promoción de Iniciativas Empresariales. Las Euroventanillas**. Horizonte Empresarial, 2001 (febrero), 47.

García Moreno, J.R. (1993). **El INEM y la Formación Abierta a Distancia**. Revista de Educación a Distancia, 6 (febrero-mayo), 28-37.

García Ramos, J.M. (1988). **Modelos Exploratorios y Confirmatorios en la Investigación Pedagógica no Experimental**. Revista de Ciencias de la Educación (Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), 136, 423-450.

García Ramos, J.M. (1986). **Validación de Constructo en el Ambito Pedagógico**. Revista Española de Pedagogía, 174 (octubre-diciembre), 535-554.

García Ramos, J.M. (1984). Validación y Medida de Constructo Dependencia-Independencia de Campo Perceptivo. Tesis Doctoral, inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Ramos, J.M. y Pérez Juste, R. (1989). Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones, Madrid: Rialp.

García Santesmases, P. (1991). **Programa de Cualificación Técnica e Industrial en la Empresa**. Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 135-142.

Garrido, L. y Toharia, L. (1991). **Cambio Ocupacional y Necesidades de Formación en España: 1985-1995**. Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 159-179.

Gaudin, J. (1989). **Preparer les Petites et Moyennes Entreprises à l'Europe de 1992. Actions Experimentales de Formation**. Cahiers Sysdem (Système Européen de Documentation sur l'Emploi), 2. Monográfico.

Gaudin, J. (1991). **Preparer les PME a l'Europe de 92**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octubre), 93-96. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation"

Gautier-Moulin, P. (1992 a). **Digital-France. Un Centre de Formation Multimedia**. Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 26-38. Dossier - "A propos de Formaterus".

Gautier-Moulin, P. (1992 b). **Financements Internationaux et Aide Communautaire**. Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 83-95. Dossier - "La Formation: Cap à l'Est".

Gautier-Moulin, P. (1992 c). **Pays d'Europe Centrale et Orientale. Emploi, Formation: Esquisses de Nouveaux Modeles**. Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 29-35. Dossier - "La Formation: Cap à l'Est".

Géhin, J.-P. (1986). **La Formation Continue dans les Petites et Moyennes Entreprises: Spécificités et Paradoxes**. Formation Emploi, 16 (octobre-décembre), 77-91.

Gelpi, E. (1985 a). **Educación Permanente y Relaciones Internacionales**. Educar, 7, 9-22. Monográfico: "Educación Permanente".

Gelpi, E. (1990). Educación Permanente. Problemas Laborales y Perspectivas Educativas. Madrid: Popular / O.E.I. Quinto Centenario.

Gelpi, E. (1983). **La Educación Permanente en el Mundo Actual**. El Correo de la UNESCO, 8 (agosto), 4-7.

Gelpi, E. (1985 b). **Lifelong Education: Issues and Trends**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3074-3078). Vol 5 (I-L). Oxford: Pergamon Press.

Gentil, G. (1994). **Le jeu: Un Outil de Formation**. Animation and Education, 120 (mai-juin), 3.

Géri, S. (1991). **Le Reagrupement de PME ou Comment Conduire son Projet au Lieu de Suivre celui des Autres**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 73-75. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Gérard, F. (1993). **Du Côte des Films de Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 17-23. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

Gibb, A. (1987). **Formación para la Empresa y la Pequeña Actividad Económica en Europa: El Camino que hay que seguir**. CEDEFOP Documento, 3, 15-24. Monográfico: "Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional".
Gibb, A. (1990 a). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas. (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). "Introducción". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 b). La Formación para la Gestión de las PYME (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). Guía nº 1 "Competencias Genéricas de los Formadores y Organizadores de Programas para PYME". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 c). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas. (Guías de Competencias para la elaboración de Programas de Formación). Guía nº 2: "Competencias del Formador para estimular Proyectos Empresariales". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 d). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas. (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). Guía nº 3: "Competencias del Formador para Estimular Proyectos de Creación de Empresas". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 e). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). Guía nº 4: "Competencias del Formador para Asesorar a Pequeñas Empresas (de menos de 50 empleados)". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 f). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). Guía nº 5: "Competencias del Formador con respecto al Desafío del Mercado Unico Europeo de 1992". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A. (1990 g). La Formación para la Gestión de las Pequeñas y Medianas Empresas (Guías de Competencias para la Elaboración de Programas de Formación). Bibliografía: "Selección de Materiales para la Creación de Empresas y Formación Empresarial en Europa". Berlín: CEDEFOP Documento.

Gibb, A.A. (1984). **The Small Business Challenge to Management**. Journal of European Industrial Training, 7 (5), 26.

Gil Fernández, L. (1981). Panorama Social del Humanismo Español. Madrid: Alhambra.

Gil Gironés, S. (1993). **El IMPIVA, una Infraestructura de Oportunidades de Formación para la Innovación y el Desarrollo de las PYME.** En: Melis, A. (Coord.). Estrategias para el Acceso de los Empresarios de las PYMES a la Formación. Experiencias de Éxito en los Estados Miembros de la Comunidad Europea (pp.91-103). Berlín: CEDEFOP Documento. Versión Preliminar. Documento presentado en el Seminario Internacional sobre "Nuevos Modelos y Estrategias de Formación para las PYMES en Europa", celebrado en el Parque Tecnológico de Valencia durante los días 4 y 5 de octubre y promovido por el Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana (IMPIVA).

Gilbert, C. (1992). **IBM. Approche Systémique de la Formation.** Actualité de la Formation Permanente, 120 (septembre-octobre), 24-27. Dossier - "Théâtre-Formation".

Gillet, B. (1987). **Les Différentes Approches Cognitives des Situations de Travail.** Éducation Permanente, 88/89, 23-43.

Gilson, P. (1991). **L'Essor de la Formation dans les PME. Reflexions de la CGPME.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 79-81. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Golleta, N.J. (1994). **Formal, Nonformal and Informal Education.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.2364-2369). Vol 4. Oxford: Pergamon Press.

Gomis Díaz, P.L. (1973). La Formación Profesional de Trabajadores y la Política Social de la Comunidad Económica Europea. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

González, L. (1991). **Supervivencia de la Empresa y Cultura Corporativa.** Capital Humano, 35 (junio), 50-52.

González Castro, T. y García Zarcero, F. (1993). **La Modalidad de Educación a Distancia en el Plan de Reforma de la Formación Profesional.** Revista de Educación a Distancia -RED-, 6, 21-27.

González de la Riviera, D. (1992). **La Cooperación Empresarial, Clave para el Progreso de la PME.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 11-18.

González de la Riviera, D. (1993). **Las Políticas Industriales para las PME en España.** Economía Industrial, 291 (mayo-junio), 77-88.

González Estéfani Aguilera, J. (1981). **Recursos Humanos: Una Nueva Frontera.** Ponencia pronunciada por el presidente de CEPYME en el VIII Symposium Internacional de la Pequeña y Mediana Empresa, celebrado en Otawa (Canadá) durante los días 19, 20, 21 y 22 de octubre.

González Fernández, J.A.; Blanco Rubio, J.Mª. y Menchero Sánchez, Mª.I. (1991). **La Formación Profesional como Generadora de Mano de Obra Cualificada.** Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 89-105.

González Ortega, S. (1987). **El Progreso en la Capacidad Profesional como Obligación del Trabajador en el Estatuto de los Trabajadores.** En: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Contrato de Trabajo y Formación Profesional. Consecuencias Laborales y Sociales de la Integración de España en la Comunidad Europea (pp.144-160). V Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Gouin, F. (1994). **La Démarche Nouvelles Qualifications et la Pratique.** Actualité de la Formation Permanente, 130 (mai-juin), 56-60. Dossier - "L'Alternance".

Grandjean, H. (1993). **De la Formation à l'Autoformation: Le "Forme-Toi Toi-Même" du CJD.** Éducation Permanente, 114 (mars), 169-174.

Grappin, J.P. (1990). Claves para la Formación en la Empresa. Barcelona: Ceac.

Gray, C. (1993). Gestión de Desarrollo en la Pequeña y Mediana Empresa. Madrid: Pirámide.

Griffin, V.R. (1985). **Self-Directed Learning: Theories**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4517-4519). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

Grootings, P. (Coord.). (1990) **Primera Conferencia de Países de la Europa del Este y del Oeste sobre "Formación y Calidad"**. CEDEFOP Flash, 1 (enero). Monográfico.

Gros Salvat, B. (1993). **Las Nuevas Tecnologías de la Información**. En: Trilla Bernet, J. La Educación Fuera de la Escuela. Ambitos no Formales y Educación Social (pp.159-185). Barcelona: Ariel.

Guerediaga Alonso, Mª.A. (1993). **Siete Programas para Potenciar la Competitividad Empresarial en Nuestro País**. Economía Industrial, 294 (noviembre-diciembre), 7-15.

Guerny, J. De. (1993). **Un Projet de Développement. Le Projet FAF-PMI Plus Cinq**. Actualité de la Formation Permanente, 123 (mars-avril), 67-73. Dossier - "La Télévision pour la Formation".

Guerra, D. (1988). Distance Training for Management and Administrative Staff in Small and Medium-Sized Enterprises and Craft Firms in Italy. Berlín: CEDEFOP Documento.

Guerra, D. (1987). **Formación a Medida. PYME y Formación a Distancia**. CEDEFOP Documento, 3, 35-36. Monográfico: "Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional".

Guerra, D. (1984). **Vers un Financement Communautaire de l'Innovation dans les Petites et Moyennes Entreprises**. CEDEFOP - Formation Proffessionnelle, 14, 51-52.

Guillot, M.-N. (1992). **Le Diagnostic, c'est Déjà de la Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 120 (septembre-octobre), 28-30. Dossier - "Théâtre-Formation".

Guir, R. (1994). **L'EAO en Usage**. Actualité de la Formation Permanente, 128 (janvier-février), 19-25. Dossier - "Entreprise, Formation, Emploi".

Gumpter, D.E. (1985). **El Espíritu Empresarial**. Harvard Deusto Business Review, 24 (cuarto trimestre), 121-134.

Guri-Rozenblit, S. (1993). **Diferentiating between Distance/Open Education Systems - Parameters for Comparison**. International Review of Education/UNESCO, 39 (4, julio), 287-306.

Haas, L. (1992). **Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación en la RDA**. En: Haas, L.; Schuh, P.; Birch, A.; Bannon, M. y Le Marois, H. Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de la República Federal de Alemania y los Nuevos Länders (antigua RDA), Bélgica, Dinamarca e Irlanda. Informe de Síntesis (pp.7-52). Berlín: CEDEFOP Documento.

Haas, L.; Schuh, P.; Birch, A.; Bannon, M. y Le Marois, H. (1992). Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de la República Federal de Alemania y los Nuevos Länders (antigua RDA), Bélgica, Dinamarca e Irlanda. Informe de Síntesis. Berlín: CEDEFOP Documento.

Handy, C. (1986). El Futuro del Trabajo Humano. Barcelona: Ariel.

Harman, H.H. (1980). Análisis Factorial Moderno. Madrid: Saltés.

Haro, F. De (1992). **Especial Guía Completa de Escuelas de Negocios.** Nueva Empresa, 368 (septiembre). Monográfico.

Harper and Lynch. (1993). La Formación en la Empresa Española 1992. Madrid: Harper and Lynch Consultores.

Hartung, H. (1966). La Educación Permanente. Madrid: Cid.

Haskins, G. (1984). **Formation et Éducation du Chef de Petite Entreprise: Nouvelles Approches.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 17-21.

Hasta Junio se Firmaron 555.229 Contratos de Nueva Modalidad. (1994). El País, 24 de julio, p.33.

Herrán Romero-Girón, M. (1992). **La Dimensión Humana de la Empresa del Futuro.** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (septiembre), 3-18.

Hicter, M. (1972). **Education for a Changing World.** Prospects: Quarterly Review of Education, 2, 298-312.

Hiemstra, R. (1994). **Self-Directed Adult Learning.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The Encyclopedia of Education (second edition) (pp.5394-5399). Vol. 9. Oxford: Pergamon Press.

Hillau, B. (1987). **PME, Gestion du Personnel et Environnement de l'Entreprise.** Formation Emploi, 19 (juillet-septembre), 19-24.

Hofstede, G. (1994). **La Cultura de la Empresa.** El Correo de la UNESCO, 4 (abril), 12-16.

Holzer, R. (1990). Formación en Gestión para Pequeñas y Medianas Empresas en las Comunidades Europeas. Berlín: CEDEFOP Documento.

Homs, O. (1991). **Las Políticas de Formación en las Empresas Españolas.** Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 47-53.

Homs, O.; Kruse, W.; Ordovás, R. y Pries, L. (1987 a). Cambios de Cualificación en las Empresas Españolas. Madrid: Fundación para las Investigaciones Económicas y Sociales Aplicadas (IESA).

Homs, O.; Kruse, W.; Ordovás, R. y Pries, L. (1987 b). **Cambios en las Empresas y Requerimientos de Cualificación en España.** Sociología del Trabajo, 2 (invierno 87/88, Nueva Epoca), 101-114.

Homs Ferret, O. y Marsal Amenós, F. (1990). Informe sobre los Perfiles Profesionales y las Necesidades de Formación del Nivel 3 en el sector Textil-Confección en España. Berlín: CEDEFOP Documento.

Honrubia López, J. (1982). Características Estructurales de la Pequeña y Mediana Empresa Valenciana. Valencia: Prevasa (Promociones Económicas Valencianas).

Horst Semmel, H. (1989). **La Formación un Reto Empresarial.** Acción Empresarial, 133 (segundo cuatrimestre), 28-30.

Houghton, V. y Richarson, K. (1976). Educación Recurrente. Madrid: Narcea.

Huergo Orejas, E. (1992). **Tamaño y Rentabilidad en la Industria Española.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 41-49.

Huizinga, J. (1987). Homo Ludens. Madrid: Alianza/Emecé.

Hutt, S.J. (1974). **Biological Aspects of Early Development.** Paedagogica Europaea, 9, 18-32.

IFAPLAN. (1990 a). Dossier Petra. (1990). Colonia: Coeditan, Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

IFAPLAN. (1990 b). La Formación Profesional Inicial: Hacia 1992. Análisis del Avance del Programa de Acción Comunitaria Petra, sobre la Formación Profesional de los Jóvenes y su Preparación para la Vida Adulta y Activa. Colonia: Comisión de las Comunidades Europeas / Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

IFAPLAN. (1988). Políticas Educativas Europeas. Treinta Experiencias Piloto. Jóvenes en Transición I (Segunda edición). Madrid: Editorial Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN. (1987). Nuevos Temas y Lugares Educativos. Jóvenes en Transición II (Primera edición). Madrid: Editorial Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN. (1989 a). Nuevas Situaciones, Nuevos Educadores. Jóvenes en Transición III (Primera edición). Madrid: Editorial Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN. (1989 b). Experiencias de Transición en España. Jóvenes en Transición IV (Primera edición). Madrid: Editorial Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

IFAPLAN. (1989 c). De la Escuela a la Vida activa. Jóvenes en Transición V (Primera edición). Madrid: Editorial Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

IFE. (1993). Instituto de Formación Empresarial de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid. Actividades Formativas: Septiembre 1993 - Junio 1994. Madrid: Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

IFES. (1994). Catálogo de Especialidades. Madrid: Instituto de Formación y Estudios Sociales / Unión General de Trabajadores (UGT).

Iglesias Madrigal, Mª A. y Pérez Gordo, A. (1994). **Innovación Tecnológica: Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa**. Revista de Estudios Europeos, 7 (mayo-agosto), 105-118.

IKEI/ENSR. (1993). Observatorio Europeo para las PYMES. Resumen. Primer Informe Anual. Bruselas: Instituto Vasco de Estudios e Investigación / European Network for SME Research.

Ilundain, J.M. (1991). **El Directivo como Formador de su Personal**. Capital Humano, 34 (extra, mayo), 16-21.

IMPI. (1990 a). **Brite/Euram: Programa Comunitario de Investigación y Desarrollo en Tecnologías de Investigación y Materiales Avanzados**. Cuadernos IMPI, 47 (abril), 38-39.

IMPI. (1989 a). Cómo Competir en el Mercado Unico Europeo. Manuales IMPI, 26. Madrid: Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial.

IMPI. (1993). Directorio Industrial de Madrid. Madrid: Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial

IMPI. (1989 b). **El IMADE quiere Apoyar a los Empresarios Madrileños**. Cuadernos IMPI, 43 (julio), 32-34.

IMPI. (1988). **El Parlamento Europeo preocupado por el Programa Comunitario para las PYME**. Cuadernos IMPI, 37 (febrero), 22.

IMPI. (1995). **Encuentro entre Pequeñas y Medianas Empresas Europeas**. El País, 12 de febrero, p.48. Sección "Economía".

IMPI. (1989 c). **Exito de las PYME Andaluzas en el Europartenariat 89**. Cuadernos IMPI, 44 (octubre), 34-35.

IMPI. (1987 a). **Inauguración de la "Euroventanilla" ICEX-IMPI**. Cuadernos IMPI, 35 (diciembre), 25.

IMPI. (1992). Memoria del Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial. Madrid: Servicios Técnicos del IMPI / Ministerio de Industria, Comercio y Turismo.

IMPI. (1987 b). **Programa Comunitario de Centros de Empresa e Innovación.** Cuadernos IMPI, 32/33 (agosto-septiembre), 20.

IMPI. (1990 b). **Programa Estratégico para la Innovación y la Transferencia de Tecnologías (Sprint)**. Cuadernos IMPI, 52 (diciembre), 18-19.

IMPIVA. (1989). **Actividades de Formación Industrial en la Comunidad Valenciana**. Boletín de la Fundación Universidad-Empresa, 62 (abril-mayo-junio), 21.

IMPIVA. (Ed.) (1993). Formación y PYMES. Programas Europeos. Valencia: Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana. Consellería d'Industrie, Comerç i Turisme / Dirección General de Formación e Inserción Profesional. Consellería de Treball i Afers Socials.

IMPIVA. (1992). Impulsar la Innovación Industrial en la Comunidad Valenciana. Valencia: Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana.

IMPIVA. (1991). Planes de Formación en la Empresa. Valencia: Instituto de la Mediana y Pequeña Empresa Valenciana / Generalitat Valenciana.

INE. (1993). Encuesta de Población Activa. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Cuarto trimestre.

INEM. (1993 a). Estudio de Necesidades de Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social / Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.

INEM. (1990 a). Método de Estudios Sectoriales y Configuración Ocupacional de las Familias Profesionales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

INEM. (1991 a). Metodología para la Elaboración de Estudios Sectoriales de Necesidades de Formación Profesional. Instrucciones del Proceso Operativo. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional / Area de Formación Ocupacional.

INEM. (1992). Observatorio Ocupacional. Tercer Proyecto: 1992-1993. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional / Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

INEM. (1990 b). Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones. Bases para Orientar la Demanda Social de Formación. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

INEM. (1990 c). Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones. Criterios Definitivos de Prioridad de Programación de Acciones de Formación Profesional Ocupacional para 1990. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

INEM. (1989). Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones. Resumen General. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional / Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

INEM. (1991 b). Proceso de Investigación de un Estudio Sectorial. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

INEM. (1985). Prospectiva de Necesidades de Formación Ocupacional en la Empresa (abril). Madrid: Subdirección General de Formación Profesional / Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

INEM. (1993 b). Resumen Estatal sobre las Jornadas Técnicas para el Análisis de Tendencias del Mercado de Trabajo. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.

INEM. (1994). Resumen Estatal sobre las Jornadas Técnicas para el Análisis de Tendencias del Mercado de Trabajo. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.

Informatización de la Pequeña y Mediana Empresa. (1990). Boletín de la Fundación Universidad-Empresa, 65 (enero-febrero-marzo), 15-16.

Iniciativas Europeas en favor de las PYMES. (1994). Horizonte Empresarial, 2050 (julio-agosto), 34-35.

Instituto para la Formación. (1994 a). Guía de la Formación Técnico Profesional 1994. Programación Enero. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

Instituto para la Formación. (1995). Guía de la Formación Técnico Profesional, Cursos de Actualización, Formación Compelementaria y Formación Autoinstructiva. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

Instituto para la Formación. (1994 b). Informe Anual sobre Formación y Mercado de Trabajo en la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

International Labour Office. (1972). ~~Lifelong Education and the Concept~~ of Human Resources Development. Geneva: International Labour Office.

Interprise: Premières Initiatives 1991. (1991). Euro-info, 37, 5.

IRDAC. La Compétitivité de l'Industrie Européenne Menacée: Un Défi pour l'Éducation. (1991). Bulletin Comett, 10 (février). Monográfico.

Iribarne, A. D' (1989). La Competitivité: Defi Social, Enjeu Educatif. París: C.N.R.S.

Iris. Nouveau Réseau Communautaire de Projets de Démostration pour la Formation Professionnelle des Femmes. (1989). Europe Sociale, 2, 53-55.

Iváñez Gimeno, J.Mª. (1990). **Financiación Pública de Programas de Innovación Tecnológica para la PME**. Economía Industrial, 273 (mayo-junio), 31-38.

Iváñez Gimeno, J.Mª. (1992). **Las Políticas de Financiación de la PME en España**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 107-117.

Jacq, F. et Vardenaga-Lachaud, N. (1988). **La Trans-animation: État des Lieux. Enquête sur Quelques Technologies de la Communication dans la Formation des Adultes**. Éducation Permanente, 93/94 (juin), 19-34.

Jaecklé, D. (1991). **Développer le Conseil en Formation: Une Demarche Qualité en Ile-de-France**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 63-68. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Jakubowicz, M. et Beccarelli, C. (1991). **Mobiliser la Ressource-Formation dans une Technopole**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 76-78. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Janne, H. (1979). **Fundamentos Teóricos de la Educación Permanente: Enfoque Sociológico**. En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (pp.133-190). Madrid: Santillana.

Jarvis, P. (1990). An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London: Routledge.

Jessup, F.W. (1969). **The Idea of Lifelong Learning**. In: Jessup, F.W. (Ed.). Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education (pp.14-31). Oxford: Pergamon Press.

Jiménez, J. y Bernal, J.L. (1993). **La Nueva Formación Profesional**. Cuadernos de Pedagogía, 219 (noviembre), 91-97.

Jiménez, N. y Muñoz, V. (1991). **La Adecuación del Sistema de Formación Profesional a la Política Económica General**. En: Sáez F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.171-176). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

Jiménez Fernández, C.; López-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R. (1983). Pedagogía Experimental II. Tomo I. Madrid: UNED.

Joan, F. (1989). **La Financiación de las PYMES**. Horizonte Empresarial, 1997 (octubre), 30-32.

Jobert, G. (1987). **Un Nouvelle Professionnalité pour les Formateurs d'Adultes**. Éducation Permanente, 87, 19-33.

Johnson, R. (1981). **Aidons les PME à Apprendre**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 7 (décembre), 9-12.

Jones, G.G. (1991). **Europa 1992: Evolución y Tendencias en la Gestión de Recursos Humanos**. Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 143-157.

Jones, K. (1988). Interactive Learning Events. A Guide for Facilitators. London: Kogan Page.

Jordan Sierra, J.A. (1993). **Reflexiones en Torno a la Consideración Pedagógica de la Educación Formal, no Formal e Informal**. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 139-148.

Jöreskog, K.G. (1986). Estimation of the Polyserial Correlation from Summary Statistics. Uppsala (Suecia): Department of Statistics. University of Uppsala.

Jornadas Nacionales de Formación Profesional. (1993). Actualidad Docente, 150 (abril), 8-12.

Jossu, C. (1986). **Que Savons-Nous des Projets de Formation Continue et que Faire de ce Savoir?** Éducation Permanente, 86, 99-112.

Jover, D. (1990). La Formación Ocupacional. Para la Inserción, la Educación Permanente y el Desarrollo Local. Madrid: Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

Jover, D. y Márquez, F. (1988). Formación, Inserción y Empleo Juvenil. Apuntes desde una Experiencia. Madrid: Popular.

Juncosa, R. (1988). **Educación y Nuevas Profesiones: Propuestas y Perspectivas**. Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 73-83. Monográfico: "Empresa y Educación".

Jurado, E. (1993 a). **Gestión y Formación. La Reforma de los Contratos en Prácticas y de Formación abre una Nueva Fase de la Reforma del Mercado Laboral**. El País, 21 de marzo, p.22. Sección "Negocios".

Jurado, E, (1993 b). **En Frasco Pequeño**. El País, 18 de abril, pp.3-5. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 a). **Gestión y Formación: Los Nuevos Emprendedores**. El País, 16 de enero, pp.21-22. Sección "Negocios".
Jurado, E. (1994 b). **Gestión y Formación: La Épica del Directivo**. El País, 20 de febrero, pp.19-20. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 c). **Gestión y Formación. La Intuición no Basta**. El País, 27 de marzo, p.19. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 d). **Gestión y Formación: Rumores que Matan**. El País, 24 de abril, pp.17-18. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 e). **Gestión y Formación: La Formación puede evitar la Destrucción del Empleo**. El País, 29 de mayo, p.40. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 f). **Gestión y Formación: La Reforma Laboral entra en la Empresa**. El País, 29 de mayo, p.45. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 g). **Gestión y Formación: Se Extienden los Planes de Formación**. El País, 11 de septiembre, p.47. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 h). **Gestión y Formación: La Formación en la Venta al por Menor**. El País, 9 de octubre, p.29. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 i). **Gestión y Formación: Vendedores de Comercio, a la Cabeza**. El País, 14 de octubre, p.47. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1994 j). **Gestión y Formación: Con Leonardo hasta el 2000**. El País, 20 de noviembre, p.39. Sección "Negocios".
Jurado, E. (1994 k). **Gestión y Formación: Los Cursos "A la Carta" en Alza**. El País, 11 de diciembre, p.28. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1995 a). **Gestión y Formación. Entre Cuatro Paredes**. El País, 12 de febrero, p.30. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1995 b). **Gestión y Formación: Una Novedad Denominada "Aula Virtual"**. El País, 12 de febrero, p.30. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1995 c). **Gestión y Formación: Permisos Individuales de Formación**. El País, 5 de marzo, p.32. Sección "Negocios".

Jurado, E. (1995 d). **Gestión y Formación: Perfil de una "PYME" que busca el Exito**. El País, 19 de marzo, p.30. Sección "Negocios".

Kaddouri, M. (1989). **Europe: Place de la Formation et de la Gestion des Ressources Humaines dans les Stratégies de Développement des Entreprises**. Éducation Permanente, 99, 83-92.

Kammerer, G. and Stockdreher, P. (1988). Supply and Demand in the Field of Distance Education for Senior and Middle Management in Small and Medium-Sized Firms and Craft Enterprises in the Federal Republic of Germany. Berlín: CEDEFOP Document.

Kanawaty, G. y Moura Castro, C. (1991). **Nuevas Orientaciones en Materia de Formación: Un Programa de Acción**. Revista Internacional del Trabajo, 110 (1), 23-47.

Karow, W. (1988). **Evaluation Économique et Pedagogique des Medias**. Actualité de la Formation Permanente, 92 (janvier-février), 23-35. Dossier - "La Formation à Distance".

Kaye, A.R. (1985). **Distance Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.1432-1438). Vol 3 (D-E). Oxford: Pergamon Press.

Kaye, A.R. (1989). **Distance Learning System**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.286-291). Oxford: Pergamon Press.

Keegan, D. (1990). Foundations of Distance Education (second edition). London: Routledge.

Kern, H. y Schumann, M. (1989). El Fin de la División del Trabajo. Racionalización en la Producción Industrial: Situación Actual, Determinación de las Tendencias. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Kets de Vries, M.F.R. (1993). **Lo Bueno y lo Malo de las Empresas de Titularidad Familiar**. Harvard Deusto Business Review, 56 (4), 32-44.

Kidd, J.R. (1972). **The Third International Conference: Tokyo**. Convergence, 5 (3), 15-19.

Kirchberger, A. (1988). **Formación Profesional y Continua: Posturas y Perspectivas**. Europe Sociale, 1, 50-54.

Kubr, M. and Prokopenko, J. (1989). Diagnosing Management Training and Development Needs. Concepts and Techniques. Geneva: International Labour Office.

Kupisiewicz, C. (1972). **On Some Principles of Modernizing the School System as a Base for Adult Education.** Convergence, 5 (3), 42-46.

La Barre, M. De. (1992). **Gérer les Contradictions d'une Demande de Changement? Le Cas d'une PME.** Éducation Permanente, 113, 143-156.

La Belle, T.J. (1982). **Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning.** International Review of Education, 28 (2), 159-175.

La Belle, T.J. (1976). Nonformal Education and Social Change in Latin America. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications. University of California.

Lacoste, M. (1992). **Changement dans l'Entreprise et Collectifs Informels d'Apprentissage.** Éducation Permanente, 112, 87-94.

Laderrière, P. (1987). **L'Auto-analyse: Une Perspective de Développement des Établissements d'Enseignement et de Formation.** Éducation Permanente, 91, 117-122.

La Dimensión Europea de la Formación Continua. El Desarrollo de la Pequeña Empresa a través de la Evolución Profesional de sus Directivos. (1993). Horizonte Empresarial, 2041 (octubre), 24-25.

La Educación en la Encrucijada. Declaración del Sr. Olof Palme, Ministro de Educación Sueco, en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Versalles del 20 al 22 de mayo. (1969). Revista de Educación, 70 (203, mayo-junio), 52-59.

La Educación y la Competencia Europea (Resumen del Informe de The European Round Table of Industrialists). (1989). Círculo de Empresarios, 46 (segundo trimestre), 79-104.

La Formación Profesional en los Años 90. (1990). Jornadas Técnicas Internacionales Vitoria-Gasteiz, 1, 2 y 3 de junio de 1989. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

La Formación en la Empresa (Mesa Redonda Celebrada el 23 de Enero de 1990). (1990). Temas Laborales. Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social, 18, 89-114.

La Formación Profesional de los Jóvenes y Adultos. (1991). Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 1 (enero-febrero), 48-54.

La Formation à Distance et les Technologies. (1992). Bulletin Comett, 13 (mars), 15.

La Formation-Action des Cadres Supérieurs. (1993). Entreprises-Formation, 65 (janvier-février), 27.

La Formation avancée au Bénéfice de la Compétitivité: La Coopération Enseignement Supérieur - Industrie en Europe. (1992). Bulletin Comett, 15 (décembre), 9-25.

La Informatización de las Pequeñas Empresas y sus Efectos sobre el Empleo y la Organización del Trabajo. (1989). Boletín de la Fundación Universidad-Empresa, 64 (octubre-noviembre-diciembre), 14.

La Mata, C. De. (1989). **La Formación Factor Estratégico: Reflexiones ante el Futuro.** Círculo de Empresarios, 47 (tercer trimestre), 75-84. Monográfico: "Empresa y Formación Profesional".

Landazuri Plaza, B. (1989). **Plan de Formación.** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (junio), 41-45.

Landry, F. (1989). **La Formation Expérientielle: Origines, Définitions et Tendances**. Éducation Permanente, 100/101, 13-22.

Langlois, Ph. (1993). **Europe Sociale et Principe de Subsidiarité**. Droit Social, 2 (février), 201-209.

La Pequeña y Mediana Industria. (1990). Horizonte Empresarial, 2001 (febrero), 46-50.

Lapied-Lahaye, A. (1994). **Investissement Formation en PME**. Actualité de la Formation Permanente, 128 (janvier-février), 80-82. Dossier - "Entreprise, Formation, Emploi".

La Politique d'Entreprise en 1990. (1991). Euro-info, 38, 1-2.

Lapra, J.-P. et Saint-Sauveur, A. (1989). La Fonction Formation dans l'Entreprise. Paris: Bordas.

Lara, A. De. (1991). **Sobre el Tema del Hombre**. Capital Humano, 38 (cotubre), 55-57.

La Red Petra de Proyectos de Formación en España. (1993). Herramientas, 1 (25), 36-39.

Las Condiciones de Trabajo en las Pequeñas Empresas Europeas. (1988). Boletín de la Fundación Universidad-Empresa, 60 (octubre-noviembre-diciembre), 24.

Las Cuevas Ramos, J. De. (1989). **Formación de Nuevos Empresarios a Través de una Acción Conjunta: Cámaras de Comercio-INEM**. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Cámaras de Comercio para la Formación Profesional y Técnica (pp.149-152), celebrado en Zaragoza durante los días 19 al 21 de abril y promovido por el Consejo Superior de Cámaras de Comercio e Industria, con el tema central "La Inversión Formativa de las Cámaras de Comercio ante la Empresa del año 2000".

Las Exigencias de la Comisión "Delors". (1989). Objetivo 92, 2 (febrero). Monográfico.

Las PYME, Motor de la Dinámica del Mercado Interior. (1993). Ponencia presentada en la Segunda Semana Europea de la Empresa, celebrada en Barcelona durante los días 4 a 8 de octubre y promovida por la Dirección General XXIII de Política de Empresa, Turismo y Economía Social de la Comunidad Europea, en colaboración con las Redes de información Euro Info Centres.

Las Redes de Especialistas en el Núcleo de la Información. (1993). CEDEFOP - Formación Profesional, 1, 18-19.

La Tercera Generación de Formación Abierta. (1989). Boletín FUNDESCO, 94 (junio), 7-9.

Le Boterf, G. (1990 a). **Cómo contribuye la Formación en los Proyectos de Cambio en la Empresa**. Capital Humano, 31 (febrero), 17-23.

Le Boterf, G. (1987 a). **La Formation-Action en Entreprise**. Éducation Permanente, 87, 95-107.

Le Boterf, G. (1990 b). **La Inversión en Formación: De la Teoría a la Práctica**. AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (marzo), 61-62.

Le Boterf, G. (1987 b). **La Problemática Actual de los Planes de Formación de la Empresa. Diez Características hacia la Formación concebida como Inversión**. Boletín de Formación de la CECA, 8, 6-8.

Le Boterf, G. (1991). **¿Qué Plan de Formación se debe utilizar para Invertir en Aptitudes?** Capital Humano, 34 (mayo), 43-50.

Leclerc, G. (1991). **Transformar la Vida: La Educación Permanente**. El Correo de la UNESCO, 2 (febrero), 39-40.

Leclerq, V. (1993). **Le Câble, Média de Groupe. Des Formateurs Face à un Dispositif de Communication à Distance.** Actualité de la Formation Permanente, 123 (mars-avril), 25-32. Dossier - "La Télévision pour la Formation".

Leclerq, G. (1994). **La Redoute: Utilisation de l'Image dans une Formation en Entreprise sur l'Entreprise.** Actualité de la Formation Permanente, 128 (janvier-février), 73-79. Dossier - "Entreprise, Formation, Emploi".

L'Éducation et la Formation dans la Perspective de 1993: Rapport du Parlement Européen. (1992). Éducation, Formation, Jeunesse, 5 (juin), 12-16.

Le Marois, H. (1991). **La Creación de Empresas en Francia.** En: Prieto, J.Mª.; Briales, H.; Le Marois, H.; Thomson, A. y Speroni, D. Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de Síntesis (pp.61-114). Berlín: CEDEFOP Documento.

Le Meur, G. (1993). **Dirigeants de PME: Autodidaxie ou Autopraxéologie?** Éducation Permanente, 114, 79-89.

Lengrand, P. (1973). Introducción a la Educación Permanente. Barcelona: Teide.

Lengrand, P. (1985). **Lifelong Education: Growth of the Concept.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3066-3070). Vol 5 (I-L). Oxford: Pergamon Press.

Lengrand, P. (1982). **Structures de l'Apprentissage dans les Pays de l'Europe Occidentale.** International Review of Education, 28 (2), 189-207.

Lepiâtre, F. (1992). **La Normalisation en Formation Professionnelle Continue.** Actualité de la Formation Permanente, 117, (mars-avril), 87-90. Dossier - "A Propos des Formateurs".

Lepper, M.R. (1985). **Microcomputers in Education.** ~~American Psychologist~~, 40 (1), 1-18.

Lerena, C. (1983). Reprimir y Liberar. Madrid: Akal.

Les Multi-Médias et l'Europe des Années 90. (1990). Bulletin Comett, 9 (décembre). Monográfico.

Les Produits Comett I. (1991). Bulletin Comett, 11 (juin). Monográfico.

Letowski, A. y Le Marois, H. (1994). La Creación de Empresas en la Europa de los Doce: Programas de Apoyo. Berlín: CEDEFOP Documento.

Le Travail Formateur? (1992). Édcuation Permanente, 112, 7-14.

Le Veugle, J. (1970). Iniciación a la Educación Permanente. Bilbao: Desclée de Brower.

Lewis, J.R. (1986). **Job Creation in Small and Medium Sized Enterprises: Spain.** En: Storey, D. and Johnson, S.G. (1987). Job Creation in Small and Medium Sized Enterprises: Spain, Ireland, Denmark, Greece and Portugal. Programme of Research and Actions on the Development of the Labour Market. Vol. III. Brussels: Centre for Urban and Regional Development Studies / University of Newcastle Upon Tyne / Commission of the European Communities.

Lichtenstein, J. (1992). **Training Small Business Employees: Matching Needs and Public Training Policy.** Journal of Labour Research, 13 (1, winter), 23-40.

Liétard, B. (1992). **La Formation Change, les Formateurs Aussi.** Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 41-45. Dossier - "A propos de Formaterus".

Limón Mendizábal, Mª.R. (1988). Educación Permanente y Educación de Adultos en España. Tesis Doctoral. 2 Tomos. Madrid: Universidad Complutense.

Líneas Directrices para los Años 1989-1992, aprobadas por los Ministros de Educación de la Comunidad en su Sesión del 6 de octubre. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 10 (punto 2.1.93), 34-35.

L'Institut d'Etudes Européennes. (Dir.). (1989). L'Acte Unique Europeen (deuxième édition). Bruxelles: Editions de l'Université. Commentaire par Jean De Ruyt.

Lissavetzky, J. (1992). **Un Modelo Flexible de Formación Técnico Profesional**. Revista de Información de la Confederación Empresarial de Madrid-CEOE, 10 (febrero), 61.

Listerri, J.J. (1992). **La Política Industrial y la Política de la PYME**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 171-177.

Llinás Audet, X.; Solé Parellada, F.; Torrens Mazzei, Mª.C. y Torres, A. (1991). **Necesidades de Formación en los Sectores**. Horizonte Empresarial, 2018 (septiembre), 18-26.

Llorens Urrutia, J.L. (1992). **Nuevos Instrumentos Financieros para la PME**. Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 85-98.

Llundain, J.M. (1991). **El Directivo como Formador de su Personal**. Capital Humano, 34 (mayo), 16-21.

Lochet, J.-F. (1988 a). **Le Renouvellement des Artisans et des Petits Commerçants**. Formation Emploi, 24 (octobre-décembre), 28-34.

Lochet, J.-F. (1988 b). **La Reprise Individuelle d'Entreprise**. Formation Emploi, 24 (octobre-décembre), 40-50.

Loehr, H. (1992). **La Carta Social Europea y la Empresa**. Acción Empresarial, 146, 13-19.

Lope, A. y Martín Artiles, A. (1993). **Cambio Técnico y Recualificación. Formación y Adquisición de las Cualificaciones en la Empresa. Un Estudio de Casos**. Sociología del Trabajo, 19 (otoño, nueva época), 69-97.

López-Barajas, E. y Montoya, J. (Ed.). I Seminario sobre Metodología Pedagógica. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

López Esteso, R. y Alamo Pradas, J. (1994). **Resultados del Plan de Actuación Tecnológico Industrial 1991-1993**. Economía Industrial, 296 (marzo-abril), 25-34.

López Feal, R. (1986). Construcción de Instrumentos de Medida en Ciencias Conductuales y Sociales. Volumen I. Barcelona: Alamex.

Lorenzo, A. (1992). **Ver, Oir y Aprender. Las Pequeñas Empresas no Valoran la Tecnología de la Información**. El País, 12 de julio, p.14. Sección "Negocios".

Lorenzo, Mª.J. (1993). **Competitividad y Dinámica de Creación y Cierre de Empresas en España**. Economía Industrial, 291 (mayo-junio), 59-66.

Los PIC de Intercambio de Personal abren Nuevos Horizontes. (1990). Erasmus Boletín Informativo, 9, 2-5.

Lucas, A.-M. (1989). **Actualité du Concept Education Permanente**. Actualité de la Formation Permanente, 100 (mai-juin), 13-16. Dossier - "Formation Professionnelle Continue. Bilan et Perspectives".

Luttringer, J.-M. (1994). **"L'Entreprise Formatrice" sous le Regard des Juges**. Droit Social, 3 (mars), 283-290.

Lyons, T. (1990). **El Proceso de Aprendizaje Participativo.** Capital Humano, 31 (febrero), 56-62.

Madelin Ph. et Thierry, D. (1992). **Organisation Qualificante: Quelle Definition et Quelles Méthodes d'Evaluation?** Éducation Permanente, 112, 23-30.

Madrid: La Formación Profesional y la Búsqueda de Empleo. Principales Objetivos del IMEFE. (1993). Herramientas, 4 (28), 12-13.

Magaña Limón, C. (1991 a). **Análisis de Componentes Principales.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (pp.31-32). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Aula Santillana.

Magaña Limón, C. (1991 b). **Método Delphos.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.351). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Maheu, R. (1970). **De la Educación de Adultos a la Educación Permanente.** Revista de Educación, 73 (209, mayo-junio), 40-43.

Mahieu, C. (1993). **Les Engagements de Développement de la Formation dans les PMI du Nord-Pas-de-Calais. Bilan des Premiers EDDF de 1985 à 1988.** Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 60-66. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

Malone, T. (1981). **Towards a Theory of Intrinsically Motivating Insctructions.** Cognitive Science, 5, 330-370.

Malosse, H. (1986). Medidas de la Comunidad Europea en favor de las Pequeñas y Medianas Empresas. Manual Práctico. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Mallen, M.-C. (1987). **L'Autoformation Collective, Outil de la Formation-Action au Crédit Agricole.** Éducation Permanente, 87, 139-149.

Mallet, J. (1994). **Pédagogies pour le Changement: Politiques de Formation dans les Entreprises.** Actualité de la Formation Permanente, 130 (mai-juin), 61-64. Dossier - "L'Alternance".

Mantenimiento de la Flexibilidad de las Empresas. Ventanilla Comunitaria. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 2.1.23), 21.

Mantenimiento de la Flexibilidad de las Empresas. BC-NET. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 2.1.24), 22.

Manzanares Núñez, J. (1987). **1992: La Importancia de la Formación y Cualificación en las PYME. El Caso Español.** CEDEFOP Documento, 3, 7-9. Monografíco: "Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional".

March i Cerdà. M.X. (1987). **La Profesionalización del Papel Pedagógico de las Empresas.** En: Colom Cañellas, A.J. (Coord.). Modelos de Intervención Socieducativa (pp.205-229). Madrid: Narcea.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1983 a). Bulletin des Communautés Européennes, 1 (point 2.1.11), 20.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1983 b). Bulletin des Communautés Européennes, 9 (point 2.1.13), 37.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1983 c). Bulletin des Communautés Européennes, 10 (point 2.1.20), 24.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1983 d). Bulletin des Communautés Européennes, 11 (point 2.1.15), 20.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1983 b). Bulletin des Communautés Européennes, 12 (point 2.1.11), 19-20.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution PME et Artisant. (1985). Bulletin des Communautés Européennes, 6 (point 2.1.26), 38.

Marché Intérieur et Affaires Industrielles. Petites et Moyennes Entreprises. Rapprochement des Entreprises. Commerce et Distribution. (1985). Bulletin des Communautés Européennes, 11 (point 2.1.19), 35.

Margulies, N. and Raia, A.P. (1967). **Scientists, Engineers and Technological Obsolence.** California Management Review, 10, 43-48.

Mariano, R. De. (1994). **Gestión y Formación. Hacia la Búsqueda de la Satisfacción.** El País, 23 de enero, p.22. Sección "Negocios".

Marin Ibáñez, R. (1980). **Beneficio y Eficacia de la Educación a Distancia.** Revista de Educación, 263 (enero-abril), 73-83. Monográfico: "Nueva Tecnología Educativa".

Marin Ibáñez, R. (1982). **Educación y Trabajo. La Concepción de la UNESCO.** Aula Abierta, 36 (diciembre), 9-42. Monográfico: "Educación y Empleo".

Maroto Acín, J.A. (1993). **La Situación Económico-Financiera de las Empresas Españolas y la Competitividad. Aspectos Generales y Particularidades de la Financiación de las PYME.** Economía Industrial, 291 (mayo-junio), 89-106.

Marsick, V.J. (1991). **Aprendizaje en el Centro de Trabajo: El Caso de la Reflexividad y de la Reflexividad Crítica.** Revista de Educación, 294 (enero-abril), 141-154.

Marsick, V.J. and Watkins, K. (1990). Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge.

Martínez Arriola, B.-N. (1994). **El Reto de la Formación Continua para la Empresa Española.** Dirección y Organización, 10 (abril-junio), 25-32.

Martínez Galán, A. (1991). **El "Go", un Business-Game Milenario.** Capital Humano, 40 (diciembre), 19-22.

Martínez González, R.-A. (1993). Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos Teóricos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Martínez Mut, B. (1993). **Mejora de los Programas de Participación del Personal.** Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 181-195.

Martínez Mut, B. (1989). **Nuevas Perspectivas de la Educación en la Empresa.** Revista Española de Pedagogía, 47, (182, enero-abril), 83-97.

Martínez Mut, B. (1991). **Reciclaje Formativo en el Mundo Laboral: Concepto y Adaptación a las Nuevas Exigencias.** En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp.113-149). Sevilla: Preu-Espínola.

Martínez de la Toda Fernández, Mª.J. (1991 a). **Evaluación del Contexto.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.231). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Aula Santillana.

Martínez de la Toda Fernández, Mª.J. (1991 b). **Evaluación de Necesidades.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (pp.232-233). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Martínez Ten, C. (1989). **La Política Comunitaria de Fomento de la Igualdad de Trato: una Evaluación desde España.** Economía y Sociología del Trabajo, 4/5 (junio), 173-179.

Marty, J.-Ph. et Dujardin, D. (1990). Les Strategies de Formation des Entreprises et Establissements. Rapport Final. Strasbourg: CERIS (Centre d'Études et de Recherches sur l'Intervention Sociale) / Centre d'Études en Sciences Sociales.

Mason, R. and Kaye, A. (Ed.). (1989). Mindweave. Communication, Computers and Distance Education. Oxford: Pergamon Press.

Mayor, J. (Ed.). (1985). Actividad Humana y Procesos Cognitivos. Madrid: Alhambra.

McDerment, W. (Coord.). (1990). **Projet de Rapport sur les Scenarios de l'Evolution de la Formation Professionnelle et des Qualifications.** CEDEFOP Flash, Special/2 (mars). Monográfico.

M.E.C. (1969 a). La Educación en España. Bases para una Política Educativa. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1969 b). El Libro Blanco de la Educación. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1992). Plan de Reforma de la Formación Profesional. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1988). Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1987). Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Megarry, J. (1989). **Simulation and Gaming.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.267-276). Oxford: Pergamon Press.

Megarry, J. (1985). **Simulation and Gaming in Education.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T. N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4575-4585). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

Megginson, D. and Pedler, M. (1992). Self-Development. A Facilitatoris Guide. London: Mcgraw-Hill.

Megía, E. y Villarejo, E. (1989). El Papel de los Interlocutores Sociales en la Formación Profesional en España (primera edición). Berlín: CEDEFOP Documento.

Mégret, J. (1973). Le Droit de la Communauté Économique Européenne. Tomo VII "Politique Sociale". Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles. Collection dirigée par l'Institut d'Études Européennes.

Mégret, J. (1990). Le Droit de la Communauté Économique Européenne (Deuxième Edition). Tomo III "Libre Circulation des Personnes, des Services et des Capitaux. Transports". Bruxelles: Editions de l'Université Libre de Bruxelles. Collection dirigée par l'Institut d'Etudes Européennes.

Méhat, Ph. (1988). **Nuevas Políticas de Formación en las Empresas y Cambios de la Relación Salarial.** Trabajo y Sociedad, 13 (4, octubre), 479-493.

Meignant, A. et Jacq, F. (1987). **Peut-on Faire de la Formation-Action dans un Stage Interentreprises.** Éducation Permanente, 87, 109-124.

Melis, A. (1993 a). **Actividades Formativas de las PYME**. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 2 (marzo-abril), 41-54.

Melis, A. (1991 a). **Conference Européenne. "Les Programmes de Soutien à la Creation d'Entreprise dans les Pays de la CE: Le Rôle de la Formation" (Madrid, 24 et 25 octobre 1991)**. CEDEFOP Flash, 8 (mars 1992). Monográfico.

Melis, A. (Coord.). (1993 b). Estrategias para el Acceso de los Empresarios de las PYMES a la Formación. Experiencias de Exito en los Estados Miembros de la Comunidad Europea. Berlín: CEDEFOP Documento. Versión Preliminar.

Melis, A. (Coord.). (1990 a). El Proyecto Liguria-Lyon. Una Experiencia Positiva de Colaboración entre Regiones de la Comunidad Económica Europea. Berlín: CEDEFOP Documento.

Melis, A. (1991 b). **Informe sobre las Actividades Realizadas y en Curso de Realización en el Campo de las "Pequeñas y Medianas Empresas". (Primer Balance 1986-1990)**. CEDEFOP Flash, 3 (septiembre). Monográfico.

Melis, A. (1990 b). **Le Phenomene de la Creation d'Entreprise**. CEDEFOP Flash, 9 (novembre). Monográfico.

Melis, A. (1989). **Le "Séminaire Européen sur le Développement des Compétences des Formateurs et des Organisateurs de Formation pour les PME", s'est tenu au CEDEFOP à Berlín, le 7 et 8 juin 1989**. CEDEFOP Flash, 7 (août). Monográfico.

Mena Merchán, B. (1993). **El Futuro de la Enseñanza a Distancia**. Cuadernos de Pedagogía, 213 (abril), 79-81.

Mengal, P. (1992). **Formation, Apprentissage et Epistemologie**. Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 54-63. Dossier - "A propos de Formateurs".

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 a). Boletín de las Comunidades Europeas, 1 (punto 2.1.15), 20-21.

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 b). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.20), 24.

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 c). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2.1.22), 26-27.

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 d). Boletín de las Comunidades Europeas, 10 (puntos 2.1.14 y 2.1.15), 16-17.

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 e). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 2.1.22), 22.

Mercado Interior y Asuntos Industriales. Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986 f). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.1.38), 39.

Mercado Interior. Oferta de Servicios Utiles a las Empresas para su Creación y Desarrollo. Cooperación entre Empresas Europeas. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 3 (punto 2.1.28), 28.

Mercado Unico: ¿Una Política Común de Educación-Formación? (1991). Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 3 (mayo-junio), 28-40.

Merseth, K.K. (1992). **Cases for Decision Making in Teacher Education.** En: Shulman, J.H. (Ed.). Case Methods in Teacher Education (p.51). New York: Teachers College Press.

Mezirow, J. (1981). **A Critical Theory of Adult Learning and Education.** Adult Education, 32 (1, otoño), 3-24.

Michel, S. et Ledru, M. (1990). **Description des Compétences et Formation. Une Approche Cognitive.** Éducation Permanente, 105, 109-115.

Mínguez, A. (1991 a). **La Formación en la Empresa a Partir del Método del Caso.** Capital Humano, 30 (enero), 17-19.

Mínguez, A. (1991 b). **Los Sistemas Multimedia en Formación Ocupacional.** Capital Humano, 32 (marzo), 24-28.

Mingo, J.M. De. (1991). **La Adaptación de las Empresas al Mercado Unico. Especial Referencia al Sector del Comercio y la Distribución.** En: CEIM. Adaptación Empresarial a la Europa del 93 (p.52). Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE / Caja de Madrid.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1987 a). Encuesta para el Diagnóstico del Desarrollo de los Recursos Humanos en España. Madrid: Sección de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Colección Informes. Serie Relaciones Laborales.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1988). **Encuesta sobre Política de Contratación y Formación de las Empresas Españolas.** Coyuntura Laboral, 25 (abril). Monográfico.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1991). **Encuesta de Requerimientos de Empleo y Formación en las Empresas Españolas.** Coyuntura Laboral, 34 (junio). Monográfico.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1987 b). Contrato de Trabajo y Formación Profesional. Consecuencias Laborales y Sociales de la Integración de España en la Comunidad Europea. V Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Moal, A. (1987). **L'Approche de "L'Éducabilité Cognitive" par les Modéles du Développement Cognitif: Un Détour Nécessaire.** Éducation Permanente, 88/89, 67-86.

Möhlmann, B.; Adams, M. et Rychener, F. (1992). **Formation et Conseil comme Appui aux Créteurs d'Entreprise.** CEDEFOP Flash, Special/3. Monográfico.

Moisan, A. (1992). **Autoformation et Situations de Travail.** Éducation Permanente, 112, 107-113.

Molero Zayas, J.; Buesa Blanco, M. y Fernández Garrido, J. (1990). Demandas del Sistema Productivo Español y Adaptación de la Oferta Educativa. Madrid: CIDE / Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Mondelo, O. (1989). **Capitalizar las Prestaciones: Invertir el Paro en el Empleo.** Imaginem desde la Iniciativa Local, 3, 52-55.

Monereo Pérez, J.L. y Moreno Vida, Mª. N. (1987). **Cambio Tecnológico, Cualificación y Formación Profesional.** En: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Contrato de Trabajo y Formación Profesional. Consecuencias Laborales y Sociales de la Integración de España en la Comunidad Europea (pp.269-312). V Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Montay, M.-P. (1989). **Les Programmes Européens de Formation Actuellement en Cours.** Éducation Permanente, 99, 97-106.

Montero, A. y Martínez, R. (1988). **La Matriz DAFO para la Formulación Estratégica. Aplicación al Sector Financiero.** Alta Dirección, 137 (24), 69-86. Número monográfico: "La Planificación".

Moore, M.G. (1972). **Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning.** ICCE, A Collection of Conference Papers, II. Warrenton (Virginia). "Ninth International Conference on Correspondence Education".

Moore, M.G. (1990). **Management of Distance Learning.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.168-171). Suplementary Volume Two. Oxford: Pergamon Press.

Morales-Arce, R. (1991). **La Formación Profesional de Jóvenes y Adultos: Perspectivas de la Empresa de Servicios.** Fundación Santillana. La Educación no Formal, Una Prioridad de Futuro. Documentos de un Debate (103-111). V Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.

Morales Vallejo, P. (1988). Medición de Actitudes en Psicología y Educación. Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos. San Sebastián: Ttarttalo.

Morcourt, A. (1992). **La Formation, Tremplin de la Cooperation à l'Est.** Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 72-73. Dossier - "La Formation: Cap à l'Este".

Moreno Piñero, F. (1991). **Los Recursos Humanos: Una Inversión con Futuro.** Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 229-234.

Moreno Preciado, R. (1990). **Propuesta Sindical Prioritaria. Una Alternancia Social También para las Mujeres.** Gaceta Sindical, 81 (febrero), 18-19.

Mortimer, D. (1992). **El Desarrollo Continuo a través del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo: ¿La Ultima Oportunidad?** Capital Humano, 43 (marzo), 30-33.

Moura Castro, C. de y Cabral de Andrade, A. (1990). **Los Desajustes entre la Oferta de Formación y la Demanda de Calificaciones: Algunas Propuestas Correctoras.** Revista Internacional del Trabajo, 109 (2), 203-225.

Mouy, Ph. (1983). **La Formation Professionnelle Initiale des Ouvriers et l'Evolution du Travail Industriel.** Formation Emploi, 1 (janvier-mars), 52-69.

Muller, E. (1987). **Las PYME: Ese otro Desafío Europeo (la Formación de los Empresarios: Una Nueva Vía de Acción).** CEDEFOP Documento, 3, 4-6. Monográfico: "Pequeñas y Medianas Empresas: Un Campo Abierto en la Formación Profesional".

Mumford, A. (1991). **El Aprendizaje Activo.** Capital Humano, 38 (octubre), 35-40.

Muñoz-Seca Fernández-Cuesta, B. (1991). Training for Continous Improvement in the Firm and Its Operations. A Framework and Its Policy Making Implications from the EEC Perspective. Doctoral Thesis. Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Ciencias de la Educación. Universidad de Navarra/ IESE -Instituto de Estudios Superiores de la Empresa.

Muzard, E. (1993). **Les Techniques Ludiques au Service de la Formation.** Actualité de la Formation Permanente, 124 (mai-juin), 72-74. Dossier - "Construire Outils et Jeux de Formation".

Nassif, R. (1980). Teoría de la Educación. Problemática Pedagógica Contemporánea. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Nelson, R.E. et Neck, P.A. (1981). **Une Formation de Chef d'Entreprise pour les Dirigeants de Petites et Moyennes Entreprises.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 7 (décembre), 1-5.

Newton, W.M. (1989). **Supporting Open Learning in Small Business.** Educa (january), 10-11.

Nieva, M. (1994). **Ayuda para las "PYME". Un Plan Oficial para Facilitar la Inversión y Mejorar el Marco Financiero de las Empresas.** El País, 27 de marzo, pp.26-27. Sección "Negocios".

Niño Escalante, J. (1989). **La Ergonomía en la Empresa. El Humanismo llega al Trabajo.** Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 3 (mayo-junio), 53-58.

Nipper, S. (1989). **Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing.** In: Mason, R. and Kaye, A. (Ed.). Mindweave. Communication Computers and Distance Education (pp.63-73). Oxford: Pergamon Press.

Nunnally, J. (1978). Psychometric Theory (second edition). New York: McGraw- Hill.

Núñez Cubero, L. (Ed.). (1991). Educación y Trabajo. Sevilla: Preu-Espínola.

Núñez Cubero, L. (Ed.). (1993). Metodologías de Investigación en la Educación no Formal. Sevilla: Preu-Espínola.

Núñez Velázquez, J. (1990). **La Formación en la PYME.** Horizonte Empresarial, 2001 (febrero), 46-47.

Nuttin, J. (1987). **Développement de la Motivation et Formation.** Éducation Permanente, 88/89, 97-110.

O'Brien, G. (1993). **Les Dispositions Communautaires visant à Faciliter l'Accés des PME aux Marchés Publics.** Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 373 (décembre), 869-876.

O'Callaghan, P. (1981). **Les Services de Conseil en Formation pour Petites Entreprises.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 7 (décembre), 13-16.

OCDE. (1966). Conférence sur les Politiques de Croissance Économique et d'Investissement dans l'Enseignement. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. (1984). El Desafío del Paro. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Informes OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico).

OCDE. (1985). La Formation après la Scolarité Obligatoire. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. (1991). La Formation Complementaire des Travailleurs. Conference Intergouvernamentale sur la Formation Complementaire des Travailleurs dans les Pays de l'OCDE. Faits et Problémes (Paris, 26-28 juin). Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. (1986). L'Enseignement et la Formation Complementaires de la Population Active Adulte. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. (1990). Le Marché de Travail: Quelles Politiques por les Années 90?. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. (1992). Les relations entre l'Enseignement Superieur et l'Emploi. Les Développements Récents de la Formation Prefessionnelle Continue. Enquête Réalisé avec la Contribution du Comité Consultatif Économique et Industriel. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OECD. (1965). Economic Models of Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (1985). Education and Training after Basic Schooling. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (1967). Mathematical Models in Educational Planning. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (1962). Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

O'Toole, A. (1983). **Third Business Development Programme**. Business and Finance, 19 (33), 20.

OIT. (1991). Convenios y Recomendaciones 1919-1990. Adoptados por la Conferencia Internacional del Trabajo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

OIT. (1988). El Programa de Formación Profesional de la OIT. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OIT. (1986) Fomento de las Pequeñas y Medianas Empresas. Informe VI a la 72ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OIT. (1989). Programas de Formación para el Empleo. Barcelona: Marcombo Boixareu.

Olford, J.E. (1972). **Deschooling Further Education.** The New Era, 53, 202-204.

Open Distance Learning. (1991). Education and Training. Task Force Human Ressources, Education, Training and Youth, 3 (décembre), X-XII.

Opening of Erasmus to EFTA Countries and Lienchtenstein. (1991). Education and Training. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 1 (june), 8-9.

Orivel, F. (1994). **Distance Education: Economic Evaluation**. In: Husén T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.1567-1573). Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.

Ortega Galán, J. (1990). **Las Sociedades de Garantía Recíproca: Evolución y Situación Actual**. Economía Industrial, 273 (mayo-junio), 39-44.

Owens, R.G. (1987). Organizational Behavior in Education (3rd. Edition). London: Englewood Cliffts / Prentice Hall.

Pachoud, J.-N. (1992). **Ingénierie Européenne en Formation Continue. Une Nécessité d'Actualité a l'Est Comme au Sud en Hongrie Comme au Portugal**. Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 48-54. Dossier - "La Formation: Cap à l'Est".

Pain, A. (1985). **L'Autoformation dans les Entreprises: Quelques Conditions Préalables**. Éducation Permanente, 78/79, 93-107.

Pain, A. (1989). Réaliser un Projet de Formation. Un Démarche d'Ingénierie et ses Enjeux. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Países de la Europa del Este. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.2.22), 86.

Palom Izquierdo, F.J. (1991). Management en Organizaciones al Servicio del Progreso Humano. Madrid: Espasa-Calpe.

Palomeque López, M.-C. y Cabero Morán, E. (1994). Todo sobre las Primeras Normas de Reforma del Mercado de Trabajo. Barcelona: Praxis.

Panero, A. (1989). **Formación: Ponerse al Día**. Cuadernos IMPI, 44, (octubre), 48.

Papadopoulos, A.G. (1992). Actuaciones de la Comunidad Europea en el Campo de las Pequeñas y Medianas Empresas. Manual Práctico. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Paquelin, D. (1993). **De Nouveaux Outils de Formation: Les Didacticiels.** Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 24-31. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

Paravy, G. (1992). **Actualité du Concept de Projet.** Actualité de la Formation Permanente, 121 (novembre-décembre), 33-34. Dossier - "Projet, Bilan, Information, Orientation".

Pardo, L. y Valdés, T. (1987). Simulación. Aplicaciones Prácticas en la Empresa. Madrid: Díaz de Santos.

Parkyn, G.W. (1973). Vers un Modèle Conceptuel d'Éducation Permanente. Paris: UNESCO.

Parra Luna, F. (1993). La Empresa Contra sí Misma. La Perentoria Necesidad de una Nueva Formación Empresarial como Salida de la Crisis. Bilbao: Deusto.

Pascual Llobell, J. (1991). **Metacognición.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.349). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Pavón, A. (1991). **Nuevas Tecnologías de Formación en la Empresa.** Capital Humano, 34 (mayo), 10-14.

Paye, J.-C. (1995). **L'Éducation Permanente à la Portée de Tous.** L'Observateur de l'OCDE, 193 (avril-mai), 4-5.

Paz, E. De (1991). **La Nueva Formación Profesional.** Horizonte Empresarial, 2019 (octubre), 48-51.

Penuelas, J. (1991). **El Papel de la Formación en los Cambios de Cultura Empresarial.** Capital Humano, 34 (extra de mayo), 35-40.

Peña, A. y Echeverría, R. (1988). **Retos de la Formación Tecnológica en el Sistema Educativo Español.** Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 105-114. Monográfico: "Empresa y Educación".

Pequeñas y Medianas Empresas. Cooperación entre Empresas. Comercio y Distribución. (1986). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (puntos 2.1.20 y 2.1.21), 24; (2.1.22), 26-27.

Pérez Alonso-Geta, P.Mª. (1987). **Antropología Biológica y Educación: Aproximación a la Educabilidad.** Educar, 12, 95-108.

Pérez Amorós, F. (1993). **Formación Profesional en la Comunidad Económica Europea y el Déficit de Cualificaciones.** Relaciones Laborales, 2, 230-239.

Pérez Fernández. P. (1991). **Retos de la Empresa Española e Importancia de la Política Económica en el Proyecto del Mercado Unico.** En: CEIM. Adaptación Empresarial a la Europa del 93. Madrid: Confederación Empresarial de Madrid-CEOE / Caja de Madrid.

Pérez Jiménez, A. (1989). **El Presente de la Formación Empresarial en las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.** Primer Congreso Nacional de Cámaras de Comercio para la Formación Profesional y Técnica (pp.63-76). Zaragoza - 19, 20 y 21 de abril.

Pérez Juste, R. (1983 a). Pedagogía Experimental (Adaptación). Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1983 b). **Unidad Didáctica IV.** Pedagogía Experimental II. Tomo II. Madrid: UNED.

Pérez López, J.A. (1991). Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones: La Acción Personal (primera edición). Madrid: Rialp.

Pérez Serrano, G. (1993). **La Investigación en la Acción como Instrumento de Cambio.** En: López-Barajas, E. y Montoya, J. (Ed.). I Seminario sobre

Metodología Pedagógica (pp.93-121). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Pernin, D. (1991). **¿Qué es la Formación a Medida?** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (junio), 51-54.

Perrien, C. (1994). **La Formation Continue des Dirigeants de PME/PMI: Pour une Approche Sociologique de l'Action.** Éducation Permanente, 118, 119-131.

Perry, E. (1993). **Concevoir un Outil Pédagogique.** Actualité de la Formation Permanente, 124 (mai-juin), 27-30. Dossier - "Construir Outils et Jeux de Formation".

Petites et Moyennes Entreprises. (1984). CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai). Monográfico.

Petites et Moyennes Entreprises: Deuxieme Rapport de la Commission Européenne sur la Mise en Ouvre du Programme d'Action pour les PME - Plusieurs Propositions, Quelques Realisations. (1988). Europe, 4732 (nouvelle série), Samedi, 27 février, p.8.

Petites et Moyennes Entreprises et Création d'Emplois dans la Communauté Européenne. (1987). Europe Sociale, 2, 41-43.

Petites et Moyennes Entreprises. Interprise: Pour Encourager le Partenariat entre Entreprises. (1991). Euro-info, 36, 3.

Petites et Moyennes Entreprises: La Commission a lancé un Appel aux Propositions pour la Cooperation Transnationale entre Services Consultatifs, et pour des "Conferences Européennes" sur les Technologies et l'Innovation. (1985). Europe, 4104 (nouvelle série), Vendredi, 7 juin, p.17.

Petites et Moyennes Entreprises: La Commission Européenne a adopté un Programme d'Actions Expérimentales pour la Formation des Dirigeants. (1989). Europe, 4925 (nouvelle série), Mardi/Mercredi, 3 et 4 janvier, p.9.

Petites et Moyennes Entreprises: La Commission Européenne a approuvé un Programme d'Action visant a creer un Environnement Favorable aux PME et a repondre à leurs Besoins de Flexibilité. (1986). Europe, 4370 (nouvelle série), Mercredi, 30 juillet, pp.2-3.

Petites et Moyennes Entreprises: Le Résau de la Phase-Pilote des "Euro-guichets" (39 Euroguichets dans tous les Etats Membres) a eté completé. (1988). Europe, 4717 (nouvelle série), Lundi/Mardi, 8 et 9 février, p.9.

Petites et Moyennes Entreprises. Politique d'Entreprise: Les Priorités en 1991. (1991). Euro-info, 37, 3-4.

Petra 1991: 150 New Projects. (1991). Education and Training. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 1 (june), 5.

Petra II Has Taken Off! (1992). Education and Training. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 4 (march), 6-8.

Piehl, E.; Politi, C. y Retuerto de la Torre, E. (Ed.). (1990). **Euroforum 1990.** CEDEFOP Flash, 8 (octobre). Monográfico.

Piehl, E.; Politi, C. y Retuerto de la Torre, E. (Ed.). (1992). **Formación de Formadores: ¿Nuevas Estructuras Institucionales y Funcionales?** CEDEFOP Flash, 1 (agosto). Monográfico.

Piehl, E.; Politi, C. y Retuerto de la Torre, E. (1991 a). **Las Perspectivas de la Formación Continua. La Colaboración entre Europa Occidental y la del Este.** CEDEFOP Flash, 1 (abril). Monográfico.

Piehl, E.; Politi, C. et Retuerto de la Torre, E. (1991 b). **Liste Selective des Organismes Communautaires et Internationaux.** CEDEFOP Flash, 7 (décembre). Monográfico.

Piera, A. (1988). **La Formación para la Gestión de las Empresas.** Círculo de Empresarios, 41 (primer trimestre), 115-120. Monográfico: "Empresa y Educación".

Pierret, M. (1990). **Desarrollo Regional y Formación Profesional. Problemas de la Evaluación. Coloquio de Limoges, 18-19 de junio de 1990.** CEDEFOP Flash, 5. Monográfico.

Pilliard, A. (1989). **Voyage dans les Systèmes de Formation en Europe.** Éducation Permanente, 99, 107-116.

PIMEC. (1992 a). Les PIMES a Catalunya: Majoria Aclaparadora. Barcelona: Patronal de la Petita i Mitjana Empresa de Catalunya.

PIMEC. (1992 b). **Nova Imatge.** El Bulletí, 33 (octubre). Monográfico.

Pineau, G. (1989 a). **La Formation Expérientielle en Auto-Éco- et Co-Formation.** Éducation Permanente, 100/101, 23-30.

Pineau, G. (1989 b). **La Formation Permanente: Vie d'Un Mythe.** Éducation Permanente, 98, 89-99.

Pirnie, D.B. (1984). **Au Royaume-Uni. Haighland Craftpoint.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 36-39.

Pirnie, D.B. (1986). **La Formation pour le Profit.** En: CEDEFOP. Problèmes de la Formation Professionnelle dans les Petites et Moyennes Entreprises. Rapport de Séminaire (pp. 197-211). Berlín: CEDEFOP.

Plantier, J. (1989). **Comment Comparer les Systèmes de Formation Européens?** Éducation Permanente, 99, 93-96.

PME: Communication de la Commission Européenne sur le Developpement de Trois Actions Communautaires. (1988). Europe, 4750 (nouvelle série), Jeudi, 24 mars, p.10.

PME: Conference sur le Partenariat entre Petites et Grandes Entreprises. (1988). Europe, 4802 (nouvelle série), Lundi/Mardi, 13 et 14 juin, p.15.

PME: La Commission CE crée un "Groupe de Travail Special" Responsable des Petites et Moyennes Entreprises (1986). Europolitique, 1199, le 14 février, p.3. Section: "Affaires-Entreprises".

Política de Apoyo a las PYME. Programa de Acción PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2.1.45), 36.

Política de la Empresa y Estrategias Industriales. Las PYME y las Actividades Comunitarias de IDT. (1990). Boletín de las Comunidades Europeas, 4 (punto 1.1.89), 33-34.

Política de la Empresa y Estrategia Industrial. Política en Favor de las PYME. (1990). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 1.2.130), 40-41.

Política Empresarial. Mejora del Entorno de las Empresas. (1987). Boletín de Las Comunidades Europeas, 1 (punto 2.1.13), 21.

Política Empresarial. Primer Informe sobre la Realización de los Objetivos del Programa de Acción. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.21), 19.

Política Empresarial. Mantenimiento de la Flexibilidad de las Empresas. Ventanilla Comunitaria. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 2.1.23), 21-22.

Política Empresarial. Mantenimiento de la Flexibilidad de las Empresas. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.1.24), 22.

Política Empresarial. Programa de Acción PYME. Informe Provisional. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 2 (punto 2.1.14), 32.

Política Empresarial. Programa de Acción PYME. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 4 (punto 2.1.28), 20.

Política Empresarial. Oferta de Servicios a las Empresas para su Creación y Expansión. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.1.38), 49-50.

Política Empresarial. Programa de Acción PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 2 (punto 2.1.12), 16-17.

Política Empresarial y Estrategias Industriales. Política Industrial de la Comunidad. (1990). Boletín de las Comunidades Europeas, 10 (punto 1.3.101), 50.

Política Empresarial y Estrategia Industrial. Política en Favor de las PYME. (1990). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 1.3.104), 47.

Política Empresarial, Política Industrial y Servicios. Programa Plurianual de Apoyo a las Empresas. (1992). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 1.3.108), 79-80.

Política en Favor de las PYME. Programa PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 4 (punto 2.1.45), 27.

Política en Favor de las PYME. Programa de Acción PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.54), 23.

Política en Favor de las PYME. Mejora de Información. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.55), 23.

Política en Favor de las PYME. Programa de Medidas PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 2.1.40), 24.

Política en Favor de las PYME. Desarrollo de la Cooperación. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 2.1.41), 24-25.

Política en Favor de las PYME. Programa PYME. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 2.1.35), 19.

Política en Favor de las PYME. (1990 a). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (puntos 1.2.130, 1.2.131, 1.2.132 y 1.2.133), 40-41.

Política en Favor de las PYME. (1990 b). Boletín de las Comunidades Europeas, 9 (punto 1.2.103), 37.

Política Industrial. Mejora del Entorno Empresarial. (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2.1.45), 30-31.

Politique Sociale (1972). Bulletin des Communautés Européennes, 10, 84-87.

Politique Sociale. Les Décisions Prises à la Suite de la Conférence au Sommet. (1972). Bulletin des Communautés Européennes, 11 (point 26), 98-99.

Portelli, P. (1992). **Une Pratique "d'Autoformation Tutorée" dans les Actions Nouvelles Qualifications.** Éducation Permanente, 112, 115-124.

Potenciación del Consejo General de la Formación Profesional. (1988). Actualidad Docente, 116 (noviembre-diciembre), 16.

Prados de Reyes, F.J. (1985). **El Nuevo Régimen Jurídico de los Contratos de Trabajo en Prácticas y para la Formación.** En: Rodríguez Piñero, M. (Coord.). Comentario a la Nueva Legislación Laboral. (Ley Reformada del Estatuto de los Trabajadores, Ley de Protección del Desempleo y Decretos de Desarrollo) (pp.59-61). Madrid: Tecnos.

Prados de Reyes, J. (1987). **Las Conexiones de la Formación Profesional y el Contrato de Trabajo.** En: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Contrato de Trabajo y Formación Profesional. Consecuencias Laborales y

Sociales de la Integración de España en la Comunidad Europea (pp.124-141). V Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Premiers Resultats de l'Action de la CEE en faveur des Petites et Moyennes Entreprises. Rapport de la Commission au Conseil sur la Realisation des Objectifs du Programme d'Action pour les PME. (1987). Europe Documents, 1461, 8 juillet. Monográfico.

Prévost, H. (1995). **L'Autoformation, une Affaire d'Entreprises.** Entreprises-Formation, 81 (janvier-février), 21-24.

Prieto, S. (1991). **El Punto de Vista Sindical (UGT).** En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.181-185). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

Prieto, J.Mª. y Briales, H. (1991). **Visión de Conjunto de los Distintos Programas de Apoyo a la Puesta en Marcha de Pequeñas Empresas en España.** En: Prieto, J.Mª; Briales, H.; Le Marois, H.; Thomson, A. y Speroni, D. Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de Síntesis (pp.5-59). Berlín: CEDEFOP Documento.

Prieto, J.Mª.; Le Marois, H.; Thomson, A. y Speroni, D. (1991). Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de Síntesis. Berlín: CEDEFOP Documento.

I Conferencia Internacional del Consejo Mundial para la Formación Profesional, celebrada en Valencia durante los días 11, 12 y 13 de diciembre de 1991, concretadas en el tema central de la sexta Mesa Redonda: "Las nuevas tecnologías, la formación de los recursos humanos y la calidad: tres factores para la mejora de la competitividad, el desarrollo y la reducción de la dependencia. El factor humano y la calidad en la fábrica del presente y del mañana. Importancia de estos factores en el desarrollo integral de la sociedad".

Problemas Propios de las PYME. Primeras Consecuencias de un Trabajo de Investigación de Grados de Sensibilidad. (1988). Europe Sociale, 48-49. Número especial: "La Dimensión Social del Mercado Interior".

Programa de Acçao da CEE a Favor das PME (Programa de acción de la CEE en Favor de las PYME). (1986). Banco de Fomento Nacional (BFN), 11, 73-85.

Programa de Acción de la Comisión para las Pequeñas y Medianas Empresas. (1986 a). Boletín de las Comunidades Europeas, 7/8 (punto 3), 15-18.

Programa de Acción de la Comisión para las Pequeñas y Medianas Empresas. (1986 b). Boletín de las Comunidades Europeas, 10 (punto 3), 12.

Programa Delta: Investigación Comunitaria sobre Sistemas Telemáticos para la Enseñanza a Distancia y Flexible: 1992-1994. (1993). Revista de Educación a Distancia, 5 (octubre-enero), 98-99.

Programa IMI. (1988). **¿Que son los Centros IMI?** Documento IMI, 13 (octubre), 3-4.

Programa Nacional de Formación Profesional. (1993). Horizonte Empresarial, 2035 (marzo), 10-14.

Programa Quinquenal para la Formación Profesional. (1994). ESADE-La Carta Europea, 504 (enero), 4-5.

Programme de Coopération entre l'Université et l'Entreprise en Matière de Formation dans le Cadre des Technologies. (1989). Bulletin Comett, 6 (décembre). Monográfico.

Programmes Communautaires. (1990). Bulletin Comett, 8 (juillet). Monográfico.

Proyecto de Ley General de Educación y de Finanaciamiento de la Reforma Educativa. (1969). Revista de Educación, 70 (204, julio-agosto), 7-26.

Proyecto Force: Développement de Micro-Entreprises per la Performance de Leurs Dirigeants. (1994). Horizonte Empresarial, 2048 (mayo), 12-13.

Psacharopoulos, G. y Arriagada, A.Mª. (1986). **La Composición de la Mano de Obra según el Nivel de Instrucción: Comparación Internacional**. Revista Internacional del Trabajo, 105 (4, octubre-diciembre), 489-504.

Pyke, F. (1992). **Pequeñas Empresas, Distritos Industriales y Desarrollo Regional**. Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 107-112.

PYME: Dos Programas de Acción Comunitarios. (1993). ESADE-La Carta Europea, 462 (enero), 3.

PYMES. Gestión Frente a la Crisis. (1993 a). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo I: "Las PYMES y la Crisis Actual". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión frente a la Crisis. (1993 b). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo II: "Qué hacer: El Programa de Gestión de la Crisis". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión frente a la Crisis. (1993 c). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo III: "Factores Clave e Incidencia en la Gestión de la Crisis". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES: Gestión frente a la Crisis. (1993 d). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo IV: "Cómo Realizar el Diagnóstico de la Situación de la Empresa". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión frente a la Crisis. (1993 e). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo V: "Gestión de Tesorería y Control de Costes". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión Frente a la Crisis. (1993 f). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VI: "Mejora de la Gestión e Incremento de la Competitividad". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión Frente a la Crisis. (1993 g). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VII: "Qué no hacer: Guía de Errores". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Gestión Frente a la Crisis. (1993 h). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VIII: "El Plan de Trabajo: Implantación y Seguimiento". Manuales de Gestión/25. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 a). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo I: "Cualidades Básicas Necesarias para Triunfar como Empresario". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 b). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo II: "Decisiones y Problemas: ¿Cómo Afrontarlos con Eficacia?". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 c). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo III: "Dimensiones Claves de la Eficiencia del Empresario". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 d). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo IV: "Dueños y Directivos como Líderes del Cambio". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 e). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo V: "Estrategias para la Generación de Beneficios". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 f). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VI: "Liderazgo, Delegación y Cultura de Empresa". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 g). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VII: "Las Personas: El Activo más Valioso". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

PYMES. Las Claves del Éxito del Empresario. (1994 h). Cinco Días. Diario de Economía y Negocios. Tomo VIII: "Control de Gestión: Cumplimiento de Objetivos". Manuales de Gestión/31. Madrid: Edición Especial Cinco Días / Confederación Española de Cajas de Ahorros.

Quéau, Ph. (1988). **Modèles**. Éducation Permanente, 93/94 (juin), 37-48.

Quero, M.J. (1994). **El Análisis de Necesidades de Formación: Garantía de Calidad en las Organizaciones**. Herramientas, 4 (34), 18-23.

Quero, M.J. (1993). **Formación para la Creación de Empresas: Orientaciones de Futuro**. Herramientas, 2 (26), 38-43.

Quesada, A. (1993). **El Programa Sprint de la CE Promueve la Transferencia de Tecnología y la Reducción de Riesgos.** EL País, 6 de junio, p.12. Sección "Negocios".

Quick, T.L. (1992). El Pensamiento Innovador en la Empresa. Soluciones Audaces para resolver Problemas Complejos (primera edición). Barcelona: Paidós.

Quintana Cabanas, J.Mª. (1985). **La Animación Sociocultural en el Marco de la Educación Permanente y de Adultos**. En: Quintana Cabanas, J.Mª. (Coord.). Fundamentos de Animación Sociocultural (pp.11-31). Madrid: Narcea.

Quintana Cabanas, J.Mª. (1991). Pedagogía Comunitaria. Perspectivas Mundiales de Educación de Adultos. Madrid: Narcea.

Quintana Cabanas, J.Mª. (1977). Sociología de la Educación. La Enseñanza como Sistema Social. Barcelona: Hispano Europea.

Quintino, L. (1991). The Potential of Distance Education and Training for Small and Medium-Sized Enterprises in the Mediterraneam Countries of the European Community. Brussels: Commission of the European Communities.

Rabane, Ph. (1993). **Un Fondo Social Europeo Renovado: La Búsqueda de una Convergencia en el Tratado de la Unión Europea**. Herramientas, 4 (28), 36-39.

Raigneau, M.-L. (1991). **Recrutement et Formation en PME-PMI: Un Dispositif d'Accueil et de Transmission des Competences**. Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 58-62. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Rajan, A. y Marçal, E. (1990). Perspectivas de Formación Profesional para Determinados Estados Miembros de la Comunidad Europea. Informe de Síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido. Berlín: CEDEFOP Documento.

Rapport de la Commission au Conseil sur la Realisation des Objetifs du Programme d'Action pour les PME. (1987). Europe Documents, 1461, 8 juillet, pp.1-8.

Rault, C. (1994). **La Formation Professionnelle Initiale. Contrastes et Similitudes en France et en Europe**. Notes et Études Documentaires, 4987 (2), Monográfico.

Ravn, N. (1984). **Au Danemark. Cour de Démarrage d'Entreprise dans le District Communal d'Aarhus**. CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 27-29.

Reactivación del Diálogo Social. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 1 (punto 2), 11-13.

Regnard, J.-F. (1982). **Les Besoins de Formation en Informatique de Gestion des Responsables de P.M.E.** Enseignement et Gestion, 23 (nouvelle série, automne), 23-27.

Regreso a las Aulas. Directivos y Ejecutivos Comparten con los Postgraduados el Interés por la Formación Orientada al Trabajo en la Empresa. (1992). El País, 13 de septiembre, pp.3-5. Sección "Negocios".

Relaciones con los Interlocutores Sociales. (1985). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 2.5.15), 120.

Relaciones con los Interlocutores Sociales. (1986). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.4.27), 143.

Renter de Cabo, J.Mª. (1991). **Invertir en Formación**. Horizonte Empresarial, 2017 (julio-agosto), 30-32.

Research and Consulting Ltd. (1992). Evaluation du Comett. Rapport Final. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes / Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse.

Ressources Humaines, Éducation, Formation, Jeunesse. Coopération en Matière d'Éducation. (1989). Bulletin des Communautées Européennes, 5 (points 2.1.119 et 2.1.120), 39.

Ressources Humaines, Éducation, Formation, Jeunesse. Formation Professionnelle. (1989). Bulletin des Communautées Européennes, 5 (point 2.1.121), 40.

Retuerto de la Torre, E. (1991). **Cualificación Profesional y Sistema Productivo. La Información sobre Perfiles Profesionales en la Actual Encrucijada Comunitaria**. Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 117-125.

Requejo Osorio, A.; Martínez Rodríguez, A.; Santos Rego, M. y Touriñán López, J.M. (1991). **Formación Técnico-Profesional y Mercado de Trabajo**. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (pp.151-184). Sevilla: Preu-Espínola.

Reynolds, J. (1990). El Método del Caso y la Formación en la Gestión. Valencia: IMPIVA-Generalitat Valenciana.

Rial Sánchez, A. y Zabalza Beraza, M. (1990). **Análisis de Necesidades de Formación Profesional y Acceso al Empleo**. Revista de Investigación Educativa, 8 (16, segundo semestre), 265-270.

Richard, B. et Arbuz, G. (1993). **Conseillers en Formation Continue. Recueil et Analyse des Besoins de Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 123 (mars-avril), 79-90. Dossier - "La Télévision pour la Formation".

Richardot, B. (1992). **Recherche-Action de Type Stratégique**. Actualité de la Formation Permanente, 120 (septembre-octobre), 103-119. Dossier - "Théâtre-Formation".

Rick, M. (1984). **Les Qualifications Professionnelles, Facteur de Croissance Économique Grâce aux PME.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 14 (mai), 7-11.

Riesgo Ménguez, L. (1983). La Formación en la Empresa. Madrid: Paraninfo.

Riesgo Ménguez, L. (1988). Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan. Bilbao: Mensajero.

Riesgo Ménguez, L. (1991 a). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan: VII. Atención a la Formación (1).** Acción Empresarial, 141 (tercer trimestre), 33-36.

Riesgo Ménguez, L. (1991 b). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan: VII. Atención a la Formación (2).** Acción Empresarial, 142 (cuarto trimestre), 35-38.

Riesgo Ménguez, L. (1991 c). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan: VII. Atención a la Formación (3).** Acción Empresarial, 143 (primer trimestre), 32-35.

Riesgo Ménguez, L. (1992 a). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan. VII: Atención a la Formación (4).** Acción Empresarial, 144 (segundo trimestre), 35-38.

Riesgo Ménguez, L. (1992 b). **Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan: VII. Atención a la Formación (5).** Acción Empresarial, 145 (tercer trimestre), 36-39.

Río, E. Del; Jover, D. y Riesco, L. (1991). Formación y Empleo. Estrategias Posibles. Barcelona: Paidós.

Riogarcía, A. De. (1987). CEPYME 1977-1987. Diez Años de Historia. Madrid: Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

Robinson, B. (1898). **Telephones in Education.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.293-298). Oxford: Pergamon Press.

Rodríguez de Tembleque Moreno, Mª T. y Méndez Alonso, J.M. (1988). **La Cooperación Transfronteriza entre Empresas en el Marco Comunitario.** Cuadernos IMPI, 42 (diciembre), 13-26.

Rodríguez López, J.L. y Medrano Basanta, G. (1993). La Formación en las Organizaciones. Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense).

Rodríguez Piedranueva, E. y Rodríguez Piedranueva, J.A. (1991). **La Formación en Grupos dentro de la Empresa.** Capital Humano, 34 (extra de mayo), 22-32.

Rodríguez Piñero, M. (Coord.). (1985). Comentario a la Nueva Legislación Laboral. (Ley Reformada del Estatuto de los Trabajadores, Ley de Protección del Desempleo y Decretos de Desarrollo). Madrid: Tecnos.
Rodríguez Ramos, Mª. J. (Ed). (1991 a). Formación Profesional, Contratación y Mercado de Trabajo. Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía / Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Rodríguez Ramos, Mª.J. (1991 b). **Pasado, Presente y Perspectivas de la Formación Profesional en España.** En: Rodríguez Ramos, Mª.J. (Ed). Formación Profesional, Contratación y Mercado de Trabajo (pp.23-45). Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía / Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Rodríguez-Sañudo Gutiérrez, F. (1987). **Sobre el Contenido del Deber de Formación Profesional del Empresario.** En: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Contrato de Trabajo y Formación Profesional. Consecuencias Laborales y Sociales de la Integración de España en la Comunidad Europea (pp.239-251). V Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Roger, S. (1985). **De la l'Autoproduction à l'Autoformation**. Éducation Permanente, 78/79, 125-137.

Rojo Torrecilla, E. (1994). **Formacio i Aprenentage**. Diari di Girona, 13 de febrero. Sección de Opinión. Publicado posteriormente en: Herramientas, 1 (31), 8-9.

Rojot, J. (1991). **Experiencia Internacional en la Flexibilización del Mercado de Trabajo Interno de la Empresa: Papel e Importancia de la Formación en el Puesto de Trabajo**. En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.223-241). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992). Curriculum y Aprendizaje (cuarta edición). Madrid: Lamsa.

Roure Oriol, N. (1993). **Aprender a Emprender**. Cuadernos de Pedagogía, 217 (septiembre), 48-52.

Rousseau, J.J. (1977). Emilio o de la Educación. Madrid: EDAF (Ediciones-Distribuciones).

Rubio Navarro, E. (1993). **Gestión y Formación: La Mano "Blanda" del Alto Directivo**. El País, 4 de julio, p.23. Sección "Negocios".

Rucabado, J. (1992). **Las PMES y la Innovación Tecnológica**. Economía Industrial, 288 (noviembre-diciembre), 99-111.

Ruiz, J. (1990). **AGEFOS-PME. Un Fonds d'Assurance Formation se Mobilise. Bilan d'un An d'Actions**. Actualité de la Formation Permanente, 109 (novembre-décembre), 26-31.

Ruiz, J. (1993). **PME-PMI. Pour Rentabiliser les Efforts de Formation: Des Outils nés des Engagements de Développement de la Formation**. Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 111-117. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

Ruiz Giraldo, J.A. (1994). **Formación en la Empresa: ¿A Quién Interesa?** En: Sánchez Ramón, A. (Comp). La Educación Permanente como Proceso de Transformación. Sevilla: MCEP.

Ruiz González, M. (1994). **Características de la Gestión Estratégica de Recursos Humanos en las Empresas Españolas en Función de su Grado de Esfuerzo en Formación**. Dirección y Organización, 11 (julio-septiembre), 14-21.

Ruiz González, M. (1992). **Galicia 1993: Evolución y Tendencias en la Gestión de Recursos Humanos**. Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 35-40.

Ruiz González, M.; Hernández, J. y Franza, J.C. (1991). Gestión Estratégica de los Recursos Humanos en las Empresas Gallegas. Un Análisis Comparado. Vigo: Consorcio de la Zona Franca de Vigo.

Rushby, N.J. (1989). **Computer-Assisted Learned**. In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.259-268). Oxford: Pergamon Press.

Sáenz González, J. (1991). **El Instituto Nacional de Empleo y la Formación Continua en las Empresas**. Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 143-150.

Sáez, F. (Coord.). (1991 a). Formación Profesional y Sistema Productivo. Madrid: FEDEA (Fundación de Estudios de Economía Aplicada).

Sáez, F. (Dir.). (1991 b). Necesidades de Formación en las Empresas de la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad Autónoma / Confederación Empresarial de Madrid-CEOE.

Sáez, F. (1993). **Relación entre Formación y Empleo: Evidencia Comparada**. Círculo de Empresarios, 57 (diciembre), 159-170.

Sáez, F. (1991 c). **Requerimientos y Estrategias: Una Valoración.** En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.105-126). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

Saint-Sauveur, A. (1988). Le Plan de Formation dans les PME-PMI. París: Les Editions d'Organisation.

Sainte-Marie, G. De. (1995). Dirigir una PYME. Diez Etapas. Barcelona: Paidós.

Sala March, M.; Esteban García, M.A. y Farre Pascual, R. (1975). Una Educación Permanente para Adultos. Madrid: Marsiega.

Salvá Mut, F. (1994). **Aproximación a la realidad de la Formación Profesional Continua en la Empresa (FPCE) en Europa.** Herramientas, 1 (31), 26-31.

Samuelson, P.A. (1983). Economía (undécima edición). Madrid: McGraw-Hill.

Sancha, I. (1992). **La Formación Abierta: Una Nueva Vía hacia el Desarrollo Profesional.** Capital Humano, 47 (julio), 24-27.

Sánchez, J. (1989). **Primer Forum Internacional sobre la PYME.** Cuadernos IMPI, 43 (julio), 29.

Sánchez Cerezo, S. (1991). **Módulo.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (pp.363-364). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Aula Santillana.

Sánchez Fierro, J. (1991). **Educación, Vida Activa y Trabajo.** En: Fundación Santillana. La Educación no Formal. Una Prioridad de Futuro. Documentos de un Debate (pp.77-79). V Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.

Sánchez Fierro, J. (1993). **El Plan Nacional de Formación Profesional: Puntos Fuertes y Puntos Débiles.** Círculo de Empresarios, 57 (diciembre), 173-190.

Sánchez Fierro, J. (1989). **Formación y Empleo en el Umbral del 92.** Economía y Sociología del trabajo, 6 (octubre), 144-149.

Sánchez Ramón, A. (Comp.). (1994). La Educación Permanente como Proceso de Transformación. Sevilla: MCEP.

Sanromà i Mélendez, E. y Roig i Sabaté, J.L. (1992). **Requerimientos de Cualificación en los Sistemas de Empresas.** Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 19-24.

San Segundo, Mª.J. (1991). **Formación y Empleo en Cuatro Países de la OCDE.** En: Sáez, F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.23-36). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

Santelmann, P. (1994). **L'Alternance, Pratique Intégrative et "Organisative" de l'Entreprise.** Actualité de la Formation Permanente, 130 (mai-juin), 66-75. Dossier - "L'Alternance".

Santos Rego, M.A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (Eds.). Educación para la Innovación y la Competitividad. Formación y Ocupación en el Año 2000. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Santos Rego, M.A. (1992). **La Acción Reflexiva en Educación: Buscando lo Sustancial.** Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 4, 91-112.

Sarfati, H. y Kobrin, C. (1988). La Flexibilidad del Mercado de Trabajo. Una Selección de Criterios y Experiencias. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Informes OIT.

Sarramona López, J. (Ed.). (1988 a). Comunicación y Educación. Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. (1989). **Educación Permanente de Adultos**. En: Etxeberría Balerdi, F. (Dir.). Pedagogía Social y Educación no Escolar (pp.101-109). San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Sarramona López, J. (1993 a). **El Rendimiento en la Enseñanza a Distancia**. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 127-137.

Sarramona López, J. (1980 a). **Implicaciones de la Concepción Tecnológica en la Educación Actual**. Revista de Educación, 263 (enero-abril), 118-126. Monográfico "Nueva Tecnología Educativa".

Sarramona López, J. (1985). **Fomento de la Creatividad mediante Metodología No-Formal**. Educar, 7, 59-72. Monográfico "Educación Permanente".

Sarramona López, J. (1993 b). **Formación para la Competitividad**. En: Santos Rego, M.A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (Ed.). Educación para la Innovación y la Competitividad. Formación y Ocupación en el Año 2000 (pp.213-227). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Sarramona López, J. (1991 a). Fundamentos de Educación. Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. (1991 b). **La Comunicació en l'Ensenyement a Distància**. Educar, 18, 63-72. Monográfico "Educació i Comunicació".

Sarramona López, J. (Ed.). (1992). La Educación no Formal. Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. (1994). **La Educación Permanente**. En: Castillejo Brull, J.L.; Vázquez Gómez, G.; Colom Cañellas, A.J. y Sarramona López, J. Teoría de la Educación (pp.253-268). Madrid: Taurus.

Sarramona López, J. (1975 a). La Enseñanza a Distancia. Posibilidades y Desarrollo Actual. Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. (1988 b). **Langage, Contenu et Medias**. Actualité de la Formation Permanente, 92 (janvier-février), 41-47. Dossier - "La Formation à Distance".

Sarramona López, J. (1980 b). **Problemas y Posibilidades de la Enseñanza a Distancia**. Medios Audiovisuales, 91 (enero), 28-30.

Sarramona López, J. (1986). **Sistemas no Presenciales y Tecnología Educativa**. En: Castillejo, J.L. et al. Tecnología y Educación (pp.113-123). Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. (1975 b). Tecnología de la Enseñanza a Distancia. Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J. and Ferrán, J. (1988). Distance Training for Management in Small and Medium-Sized Enterprises and Craft Undertakings in Spain. Berlín: CEDEFOP Document.

Sarramona López, J.; Martínez Martín, M.; Trilla Bernet, J. y Puig, J.M. (1988). **Medios de Comunicación de Masas y Educación**. En: Sarramona López, J. (Ed.). Comunicación y Educación (pp.145-153). Barcelona: Ceac.

Sarramona López, J.; Vázquez Gómez, G. y Ucar Martínez, X. (1992). **Evaluación de la Educación no Formal**. En: Sarramona, J. (Ed.). La Educación no Formal (pp.91-122). Barcelona: Ceac.

Saura, C. (1994). **Nuevos Cursos para Diseñar los Recursos Humanos de las PYMES**. ABC, 16 de octubre, p.40. Sección "Nuevo Trabajo".

Schalchli, D. (1991). **L'Offre de Formation: Approche Pragmatique**. Actualité de la Formation Permanente, 115 (novembre-décembre), 77-85. Dossier - "La Qualité en Formation".

Scheffknecht, J.-J. y Bonnafé-Pelissou, C. (1990). **Desarrollo de la Formación Profesional en las Pequeñas y Medianas Empresas.** En: Fragnière, G. (Ed.). Eurotecnet. Formación Profesional y Nuevas Tecnologías. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Schein, E.H. (1988). La Cultura Empresarial y el Liderazgo. Una Visión Dinámica. Barcelona: Plaza y Janes.

Schein, E,H, (1990). **Organizational Culture.** American Psychologist, 45 (2, february), 109-119.

Schmidt, H. (1981). **Les Petites et Moyennes Entreprises décident de l'Avenir de la Formation Professionnelle.** CEDEFOP - Formation Professionnelle, 7, 6-8.

Schmidt, K.-H. (1987). **La Formación Continua como Instrumento de una Política Estructural Anticipativa.** CEDEFOP Documento, 3, 10-14. Monográfico: "Pequeñas y Medianas Empresas. Un Campo Abierto en la Formación Profesional".

Schön, D.A. (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Barcelona: Paidós.

Schultz, T.W. (1961). **Investment in Human Capital.** American Economic Review, 51 (1, march), 1-17.

Schultz, T.W. (1962). **Reflections on Investment in Man.** Journal of Political Economy, LXX (Supplement/5, Part 2), 1.
Schwartz, B. (1988). **Éducation Permanente et Formation des Adultes: Évolution des Pratiques, Évolution des Concepts.** Éducation Permanente, 92, 7-21.

Schwartz, B. (1973). L'Éducation Demain. Paris: Aubier-Montaigne. Une Étude de la Fondation Européenne de la Culture. Collection R.E.S. (Recherches Économiques et Sociales).

Schwartz, B. (1976). Proyecto de Educación Permanente. Madrid: ICCE (Instituto de Ciencias de la Educación).

Schwartz, B. (1969). **Reflexiones Prospectivas sobre la Educación Permanente.** Revista de Educación, 71 (205, septiembre-octubre), 7-21.

Schwartz, B. et Blignières, A. De. (Dir.). (1978). Rapport Final du Groupe Directeur sur l'Éducation Permanente. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle / Conseil de l'Europe.

Seance de la Conference: La Formation à Distance et les Technologies. (1992). Bulletin Comett, 13 (mars), 15.

Seeland, S. (1991). Égalité des Chances et Formation Professionnelle - Un Bilan après Treize Ans (1ª Édition). Berlín: Document CEDEFOP.

Segovia, R. y Zaccagnini, J.L. (Eds.). (1988). Nuevas Tecnologías y Formación Ocupacional. Madrid: FUNDESCO. Colección Informes.

Segrelles, F. (1994 a). **La Autoformación en la Empresa (I).** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (septiembre), 64-71.

Segrelles, F. (1994 b). **La Autoformación en la Empresa (y II).** AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (diciembre), 57-63.

Selección de los Proyectos Elegibles en los Fondos Force. (1994). ESADE-La Carta Europea, 507 (enero), 2.

Sellin, B. (1990). **Premiers Résultats du Dialogue Social dans le Domaine de la l'Éducation et de la Formation.** CEDEFOP Flash, Special/5 (mars). Monográfico.

Sellin, B. y Chomé, G. (Coords.). (1991). **Formación Continua para Parados de Larga Duración: Recomendaciones y Consideraciones de las Experiencias**

hechas por Proyectos Seleccionados de Diez Países Miembros de la CE. CEDEFOP Flash, 5. Monográfico.

Selltiz, C.; Wrightsman, L.S. y Cook, S.W. (1976). Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales (Octava Edición). Madrid: Rialp.

Senge, P.M. (1992). La Quinta Disciplina. Cómo Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente. Barcelona: Granica.

Sengenberger, W. (1988). **Perspectivas Económicas y Sociales de las Pequeñas Empresas.** Trabajo y Sociedad, 13 (3, julio), 269-282.

Seoane Rey, J. (Coord.). (1989 a). Psicología Matemática I. Tomo I. Madrid: UNED.

Seoane Rey, J. (Coord.). (1989 b). Psicología Matemática I. Tomo II. Madrid: UNED.

Sevilla Andrés, D. (1969). Constituciones y Otras Leyes y Proyectos Políticos de España. Tomo I. Madrid: Editora Nacional.

Shulman, J.H. (Ed.). (1992). Case Methods in Teacher Education. New York: Teachers College Press.

Shulman, L.S. (1992). **Toward a Pedagogy of Cases.** In: Shulman, J.H. (Ed.). Case Methods in Teacher Education (p.21). New York: Teachers College Press.

Sibille, P. (1993). **Rôle et Limites des Nouveaux Outils Pédagogiques.** Actualité de la Formation Permanente, 125 (juillet-août), 32-36. Dossier - "Les Engagements de Développement de la Formation".

Siegel, S. (1978). Estadística no Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. México: Trillas.

Sierra Bravo, R. (1983). Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Small and Medium-Sized Enterprises: New Horizons for Vocational Training. (1987). CEDEFOP - Vocational Training, 3. Monográfico.

Solé Parellada, F. y Cañabate Carmona, A. (1994). **La Tecnología y la Formación. De lo Residual a lo Substancial.** Dirección y Organización, 12 (octubre-diciembre), 34-44.

Solé Parellada, F. y Llinás Audet, X. (1989). Necessitats de Formació Continua en Arees Técniques i Económiques a Catalunya. Barcelona: ICT - Institut Català de Tecnología.

Solé Parellada, F. y Mirabet Valhonesta, M. (1994). Cómo Confeccionar un Plan de Formación en una Empresa. Barcelona: La Llar del Llibre.

Solé Parellada, F. y Torrens Mazzei, Mª.C. (1991). **La Competitividad de las Empresas: ¿Un Reto para la Formación? Necesidades de Formación Técnica de las Empresas en Cataluña.** Economía Industrial, 278 (marzo-abril), 107-116.

Soler, P. (1990). **Una Urgente Necesidad: Formación para los Países del Este.** Horizonte Empresarial, 2003 (abril), 53-55.

Solution for 1993: 187 Euro Info Centres at the Service of SMEs. (1990). Comett Bulletin, 9 (december), 27.

Sorel, M. (1987). **L'Éducabilité de l'Appareil Cognitif: De Quoi Parle-t-on? Pourquoi?** Éducation Permanente, 88/89, 7-19.

Sorge, A. (1990). **Empleo, Formación Profesional y Organización del Trabajo.** Sociología del Trabajo, 10 (otoño), 115-130.

Sosa, N.M. y García del Dujo, A. (Coord.). (1991). Universidad y Empleo en Castilla y León. Elección de Carrera y Demanda Empresarial. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Soto Rioja, S. De. (1994). **La Formación Profesional Continua en la Política Social de la Comunidad Económica Europea.** Relaciones Laborales, 12 (junio), 75-86.

Souto Díez, E. (1994). Informe de Evaluación referente al Programa de Formación a Distancia de Gestión Empresarial organizado por CEPYME y financiado por el INEM. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

Speroni, D. (1991). **Los Efectos de las Políticas de Apoyo a la Creación de Empresas. El Caso de Italia.** En: Prieto, J.Mª; Briales, H.; Le Marois, H.; Thomson, A. y Speroni, D. Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de Síntesis (pp.161-251). Berlín: CEDEFOP Documento.

SPRI. (1993). Programa de Autoformación. Bilbao: Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial.

SPRI. (1988). Programa IMI. Bilbao: Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial.

Stevenson, H.H. y Gumpter, D.E. (1985). **El Espíritu Empresarial.** Harvard Deusto Business Review, 24 (cuarto trimestre), 121-134.

Sthal, T.; Nihan, B. y D'Aloja, P. (1993 a). **La Organización Cualificante.** Herramientas, 6 (30), 60-61.

Sthal, T.; Nihan, B. y D'Aloja, P. (1993 b). La Organización Cualificante. Una Visión del Desarrollo de los Recursos Humanos. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Storey, D.J. and Johnson, S.G. (1987). Programme of Research and Actions on the Development of the Labour Market. Summary Report Issues for Research and Policy: United Kingdom and Italy. Volumen I: Main Report. Brussels: Centre for Urban and Regional Development Studies. University of Newcastle Upon Tyne / Office for Official Publications of the European Communities.

Stubblebine, W.M. (1965). **Institutional Elements in the Financing of Education.** The Southern Economic Journal, 32 (1), 15-34.

Stufflebeam, D.L.; McCormick, C.H.; Brinkerhoff, R.O. y Nelson, C.O. (1985). Conducting Educational Needs Assesment. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.

Suchodolski, B. (1979). **La Educación Permanente: Consideraciones de Carácter Filosófico.** En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (pp.59-98)). Madrid: Santillana.

Suchodoloski, B. (1972). **Out of School.** Prospects: Quarterly Review of Education, 2, 142-154.

Sutton, P.J. (1994). **Lifelong and Continuing Education.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.3416-3422). Vol. 6. Oxford: Pergamos Press.

Tarrago Sabate, F. (1994). **Reflexiones sobre la Formación en la Empresa.** Dirección y Organización, 12 (octubre-diciembre), 45-49.

Tarrio Fernández, J.A. (1993 a). **La Educación como Hecho Social y Cultural.** En: Tarrio Fernández, J. A. (Coord.). La Educación y su Problemática (pp.157-182). A Coruña: O Castro Sada.

Tarrio Fernández, J.A. (Coord.). (1993 b). La Educación y su Problemática. A Coruña: O Castro Soda.

Tejedor, F.J. (1990). **Perspectiva Metodológica del Diagnóstico y Evaluación de Necesidades en el Ambito Educativo.** Revista de Investigación Educativa, 8 (16, segundo semestre), 15-37.

Tempus: Trans-European Mobility Scheme for University Studies. (1991). Education and Training. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 1 (june), I-IV. Dossier.

Tena Artigas, J. (1992). **Contestación al Cuestionario de la Revista de Educación sobre la Ley General de Educación Veinte Años Después.** Revista de Educación, nº extraordinario, 297-306.

Tennant, M. (1991). Adultez y Aprendizaje. Enfoques Psicológicos. Barcelona: El Roure.

Theil, J.-P. (1989). **L'Autodidaxie comme Type d'Apprentissage Expérientiel.** Éducation Permanente, 100/101, 31-38.

Thery, M. (1993). **La Formation Professionnelle Intégrée.** Droit Social, 7/8 (juillet-août), 683-685.

Thibaut, J.-P. (1989). Le Diagnostic d'Entreprise. Guide Pratique. Paris: Societé d'Edition et de Diffusion pour la Formation / Les Editions d'Organisation.

Thompson, P. (1989). **Jugando a ser Trabajadores Cualificados.** Sociología del Trabajo, 7 (otoño), 104-140.

Thomson, A. (1991). **La Creación de PYMEs y la Formación Profesional en el Reino unido.** En: Prieto, J.Mª; Briales, H.; Le Marois, H.; Thomson, A. y Speroni, D. Creación de Empresas: Políticas de Apoyo y Papel de la Formación. Informes Nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de Síntesis (pp.115-159). Berlín: CEDEFOP Documento.
Thornton III, G.C. and Cleveland, J.N. (1990). **Developing Managerial Talent Through Simulation.** American Psychologist, 45 (2, february), 190-199.

Thurman, R. (1985). **Training Entrepreneurs - A Tailored Approach.** International Management Development (spring), 2-15.

Thurston, H.P. (1984). **¿Es Interesante que las Pequeñas Empresas realicen una Planificación Formalizada?** Harvard Deusto Business Review, 18 (segundo trimestre), 9-24.

Tough, A.M. (1985). **Sef-Directed Learning: Concepts and Practice.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.4511-4515). Vol. 8 (S). Oxford: Pergamon Press.

Touriñán López, J.M. (1984). **Análisis Teórico del Carácter "Formal", "no Formal" e "Informal" de la Educación.** En: Aznar Minguet, P.; Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; De la Orden Hoz, A.; Gómez Ocaña, C. y Touriñan López, J.M. Conceptos y Propuestas (I) (pp.111-133). Papers d'Educació. Valencia: Nau Llibres.

Touriñan López, J.M. (1991). **Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El Sentido de la Competencia Profesional.** Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 3, 13-27.

Touriñán López, J.M. (1987). Teoría de la Educación (La Educación como Objeto de Conocimiento). Madrid: Anaya.

Tranchart, Ph. (1994). **Vis à Vis. La Pédagogie de la Simulation.** Entreprises-Formation, 79 (octobre-novembre), 22-23.

Tremblay, G. (1990). **A Propos des Compétences comme Principe d'Organisation d'une Formation.** Éducation Permanente, 103, 77-91.

Trilla Bernet, J. (1993 a). La Educación Fuera de la Escuela. Ambitos no Formales y Educación Social. Barcelona: Ariel.

Trilla Bernet, J. (1985). La Educación Fuera de la Escuela. Enseñanza a Distancia, por Correspondencia, por Ordenador, por Radio, Vídeo y Otros Medios no Formales. Barcelona: Planeta. Colección Nueva Paideia.
Trilla Bernet, J. (1986). La Educación Informal. Barcelona: PPU (Promociones Publicaciones Universitarias).

Trilla Bernet, J. (1992). **La Educación no Formal. Definición, Conceptos Básicos y Ambitos de Aplicación.** En: Sarramona López, J. (Ed.). La Educación no Formal (pp.9-50). Barcelona: Ceac.

Trilla Bernet, J. (1993 b). Otras Educaciones. Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa. Barcelona: Anthropos.

Trullen, J. (1990). **Caracterización de los Distritos Industriales. El Distrito Industrial Marshalliano en el Debate Actual sobre Desarrollo Regional y Localización Industrial.** Economía Industrial, 273 (mayo-junio), 151-162.

Tzoanos, G. (1988). **Les Euroguichets: Un Service d'Information à Proximité des Entreprises.** Revue Internationale P.M.E. Économie et Gestion de la Petite et Moyenne Entreprise, 1 (1), 28-30.

UNESCO. (1983 a). Réunion Internationale d'Experts sur la Mise en Ouvre des Principes de l'Éducation Permanente dans les Estats Membres: Bilan et Perspectives (Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo 2-6 mai).

UNESCO. (1983 b). Segundo Plan a Plazo Medio (1984-1989). París: UNESCO.

Unión Europea. (1994 a). **Comett II. Programa de Cooperación entre la Universidad y la Empresa en Materia de Formación en el Campo de las Tecnologías.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 9 (mayo), 6-7.

Unión Europea. (1994 b). **Delta (Developing European Learning Through Technological Advance). Desarrollo del Aprendizaje en Europa a través del Proceso Tecnológico.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 12 (octubre), 6-7.

Unión Europea. (1994 c). **Erasmus II (European Action Scheme for the Mobility of University Students). Programa de Acción Comunitario en Materia de Movilidad de los Estudiantes. Primera Parte.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 10 (junio), 6-7.

Unión Europea. (1994 d). **Erasmus II. El Sistema Europeo de Unidades Capitalizables Transferibles en la Comunidad (E.C.T.S.). Segunda Parte.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 11 (septiembre), 6-7.

Unión Europea. (1994 e). **Eurotecnet Fase II. Programa para Fomentar la Innovación en el Sector de la Formación Profesional como Resultado de los Cambios Tecnológicos en la C.E.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 8 (abril), 6-7.

Unión Europea. (1993 a). **Force. Programa sobre Desarrollo de la Formación Profesional Continua de los Trabajadores.** Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 4 (diciembre), 6-7.

Unión Europea. (1994 f). Información General Petra II (Programa de Acción Comunitaria sobre la Formación Profesional de los Jóvenes y su Preparación para la Vida Adulta y Profesional). Acción I. Madrid: Unidad Nacional de Coordinación Petra II-España.

Unión Europea. (1994 g). La Comunidad Autónoma de Madrid y la Unión Europea. Madrid: Comisión de las Comunidades Europeas. Representación en España.

Unión Europea. (1993 b). **La Educación y la Formación Profesional en las Instituciones Comunitarias**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 4 (diciembre), 2-3.

Unión Europea. (1994 h). **La Iniciativa Marco sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos (1994-1999)**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 14 (diciembre), 6-7.

Unión Europea. (1995 a). **La Iniciativa Marco sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos (1994-1999). Parte II: Empleo-Now**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 15 (enero), 6-8.

Unión Europea. (1995 b). **La Iniciativa Marco sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos. Parte III: Empleo-Horizon**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 16 (febrero), 6-7.

Unión Europea. (1993 c). **La Juventud con Europa II. Programa para el Intercambio de Jóvenes Europeos**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 3 (noviembre), 6-7.

Unión Europea. (1993 d). **Lingua. Programa de Acción para Promover el Conocimiento de Lenguas Extranjeras**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 2 (octubre), 6-7.

Unión Europea. (1994 i). **Tempus II. Programa de Movilidad Transeuropea en Materia de Estudios Superiores**. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación, 5 (enero), 6-8.

Union Européenne. (1993 a). **Accès à la Formation Professionnelle Continue**. Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 372 (novembre), 829-831.

Union Européenne. (1993 b). **Comett. La Formation Transnationale á la Technologie. L'Avenir de la Cooperation Industrie-Université 1994-1998. Rapport du Panel d'Experts**. Comett II. Évaluations. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

Use of Open and Distance Learning in SMEs. (1992). Education and Training, 34 (3), III. Dossier.

Valdivieso Llosa, L. (1990). **Cómo formar en el Puesto de Trabajo**. AEDIPE. Asociación Española de Dirección de Personal (septiembre), 67-71.

Van Damme, F. (1990). **Los Fondos Estructurales de la CEE: Perspectivas y Límites de una Reforma**. Revista Internacional del Trabajo, 109 (4), 517-535.

Van Der Elst, N. (1993). **Les PME à l'Assaut du Programme Force**. Entreprises-Formation, 66 (mars), 50-51.

Van Hest, E. y Oud - De Glas, M. (1991). Una Investigación acerca de las Técnicas Usadas para el Diagnóstico y el Análisis de Necesidades de Idiomas Extranjeros en el Comercio y en la Industria. Luxemburgo: Comisión de las Comunidades Europeas / TasK Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud.

Vázquez Gómez, G. (1991 a). **Auditoría**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.63). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

Vázquez Gómez, G. (1987 a). **Conceptos y Criterios Pedagógicos ante la Informática Educativa**. En: Vázquez Gómez, G. (Ed.). Educar para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa (pp.13-35). Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

Vázquez Gómez, G. (1987 b). **Crisis de Trabajo, ¿Crisis de Socialización Educativa?**. Conferencia promulgada el 27 de noviembre de 1987 en el Seminario sobre Crisis de Socialización: Respuestas Educativas, celebrado en Madrid durante los días 26 y 27 de noviembre y promovido por el Instituto de Ciencias de la Educación en colaboración con el Departamento de

Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (U.C.M.).

Vázquez Gómez, G. (Ed.). (1987 c). Educar para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa. Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones).

Vázquez Gómez, G. (1993 a). **¿Es Posible una Planificación Pedagógica en una Situación de Crisis e Incertidumbre?**. Adenda a la Ponencia de Colom Cañellas, J., titulada "Planificación Educativa", presentada al XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Mérida durante los meses de noviembre y diciembre y promovido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con el tema central "Política y Planificación Educativa".

Vázquez Gómez, G. (1994). **Formación e Inserción Profesional**. En: Muñoz Sedano, A. (Ed.). El Educador Social: Profesión y Formación Universitaria (pp.139-149). Madrid: Popular.

Vázquez Gómez, G. (1993 b). **Formación Personal y Mercado de Trabajo**. En: Santos Rego, M.A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (Eds.). Educación para la Innovación y la Competitividad. Formación y Ocupación en el Año 2000 (p.155-169). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Xunta de Galicia.

Vázquez Gómez, G. (1983). **La Educación como Experiencia Directiva Temporal**. En: Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; Colom Cañellas, A.; Escámez Sánchez, J.; Esteve Zarazaga, J.M.; García Carrasco, J.; Marin Ibáñez, R.; Sanvisens Marfull, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. Teoría de la Educación I (El Problema de la Educación) (pp.126-144). Murcia: Límites.

Vázquez Gómez, G. (1982). **La Educación como Proyecto Laboral**. Aula Abierta, 36 (diciembre), 107-139. Monográfico: "Educación y Empleo".

Vázquez Gómez, G. (1991 b). **La Pedagogía como Ciencia Cognitiva**. Revista Española de Pedagogía, 49 (188, enero-abril), 120-145.

Vázquez Gómez, G. y Aznar Minguet, P. (1988). **Tecnología de la Comunicación Educativa** (pp.161-179). En: Sarramona López, J. (Ed.). Comunicación y Educación. Barcelona: Ceac.

Vega, I. De La. (1993). **Cuestión de Tamaño. La Pequeña y Mediana Empresa Española debe superar su Escasa Competitividad**. El País, 7 de enero, p.14. Sección "Negocios".

Vera, J. (1994). **La Formación Empresarial en la Frontera del Siglo XXI**. Capital Humano, 63, (enero), 64-67.

Vera Vila, J. (1993). **Un Análisis Científico-Tecnológico de la Investigación-Acción**. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 5, 149-158.

Verdier, E. (1991). **Les PME Acteurs Specifiques de la Formation?** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 42-47. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Vicente, M. (1986). **As PME e a Formaçao Profissional (Las PYME y la Formación Profesional)**. Educaçao et Trabalho, 38, 23-27. Lisboa. Instituto de Formaçao Social e do Trabalho.

Villar, I. (1993). **PMC: Programas y Técnicas para la Mejora Integral y Continua de la Gestión Empresarial**. Capital Humano, 60 (octubre), 42-47.

Villar Palasí, J.L. (1969). **Introducción al Libro Blanco**. Revista de Educación, 69 (201, enero-febrero), 7-35.

Vinokur, A. (1979). **Análisis Económico de la Educación Permanente**. En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (pp.289-341). Madrid: Santillana.

Von Moltké, H. (1992). **La Política Comunitaria de Empresa y las PMES.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 179-188.

Von Potobsky, G. (1993). **Pequeñas y Medianas Empresas y Derecho del Trabajo.** Revista Internacional del Trabajo, 112 (1), 75-107.

Wagner, R.W. (1989). **The Role of Film, Television, and Video.** In: Eraut, M. (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Technology (pp.183-189). Oxford: Pergamon Press.

Walther, R. (1991). **Compétitivité des Entreprises et Compétences des Salariés. Les Enjeux du Programme Force.** Actualité de la Formation Permanente, 114 (septembre-octobre), 97-101. Dossier - "PME-PMI: L'Enjeu Formation".

Weschler, F. y Barraza, S. (1984). Introducción al Método del Caso. Barcelona: ESADE.

Weygand, F. (1987). Formation à Distance pour les Dirigeants et Cadres de PME/PMI. Berlín: Document CEDEFOP.

Whitehead, A.N. (1947). Adventures of Ideas. Cambridge (Massachusetts): University Press.

Wilcox, R.R. (1994). **Simulation as a Research Technique.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.5467-5471). Vol. 9. Oxford: Pergamon Press.

Wiles, P.J. (1974). **The Correlation Between Education and Earnings: The External-Test-not-Content Hypothesis.** Higher Education, 3 (1), 43-57.

Williams, F. (1982). Razonamiento Estadístico. México: Nueva Editorial Interamericana.

Wittrock, M.C. (Ed.). (1986). Handbook of Research on Teaching. A Projet of the American Educational Research Association (third edition). New York: McMillan Publishing Company.

Wobbe, W. (1992). **Sistemas Antropocéntricos de Producción: La Fabricación Avanzada se basa en Personas Cualificadas.** Herramientas, 2 (20), 36-41.

Wolf, H.C. De. (1994). **Distance Education.** In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.1557-1563). Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.

Wollschläger, N. (1992). **France, Allemagne et les Autres. Les Systemes de Formation Professionnelle.** Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 108-110. Dossier - "La Formation: Cap à l'Este".

Wright, P.W.G. (1991). Open and Distance Learning in Higher Continuing Education and Training with Particular Reference to S.M.E.s. Brussels: Commission of the European Communities / Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

Wynne, E.A. (1994). **Games, Competition and Learning.** Curriculum Review, 33 (7, march), 3-10.

Yagüe Guillén, Mª. J. (1992). **La Actividad Innovadora de la PME Industrial Española.** Economía Industrial, 284 (marzo-abril), 137-149.

Yela, M. (1957). La Técnica del Análisis Factorial. Madrid: Biblioteca Nueva.

Zabala Martínez, J.Mª. (1992). **La Cooperación Empresarial en el Marco de los Programas de la CE.** Economía Industrial, 287 (septiembre-octubre), 61-62.

Zarifian, P. (1992). **Acquisition et Reconnaissance des Compétences dans une Organisation Qualificante.** Éducation Permanente, 112, 15-22.

B I B L I O G R A F I A L E G I S L A T I V A

BIBLIOGRAFIA LEGISLATIVA *

1) EUROPA.

Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional. (63/266/CEE). DOCE Nº 63, 20.4.1963, p.1338.

Estatuto del Comité Consultivo de Formación Profesional. (63/688/CEE). DOCE Nº 190, 30.12.1963, p.3090.

Déclaration du Conseil du 8 mai 1964 concernant un premier programme commun pour favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté. (64/307/CEE). JOCE Nº 78, 22.5.1964, p.1226.

Recomendación de la Comisión de 18 de julio de 1966 a los Estados miembros para fomentar la orientación profesional. (66/484/CEE). DOCE Nº 154, 24.8.1966, p.2815.

Orientaciones Generales del Consejo de 26 de julio de 1971 para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. DOCE Nº C 81, 12.8.1971, p.5.

Comunicación relativa a las primeras medidas para la realización de una política común de formación profesional (presentada por la Comisión al Consejo). SEC (72) 3450 final. Bruselas, 25 de octubre de 1972.

Décision de la Commission du 21.6.1973. Procédure écrite C/1721/73 du 2.7.1973.

Résolution du Conseil du 14 janvier 1974 concernant un premier programme d'action des Communautés européennes dans le domaine de la science et de la technologie. JOCE Nº C 7, 29.1.1974, p.6.

Resolución del Consejo de 12 de Enero de 1974 relativa a un Programa de Acción Social. (1974). Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento/2.

Resolución del Consejo de 21 de enero de 1974 relativa a un Programa de Acción Social. DOCE Nº C 13, 12.2.1974, p.1.

Resolución del Consejo de 27 de junio de 1974 relativa al establecimiento del primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos. DOCE Nº C 80, 9.7.1974, p.30.

Resolución del Consejo de 6 de junio de 1974 relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos. DOCE Nº C 98, 20.8.1974, p.1.

Résolution des Ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 6 juin 1974 concernant la coopération dans le domaine de l'éducation. JOCE Nº C 98, 20.8.1974, p.2.

Règlament (CEE) Nº 337/75 du Conseil du 10 février 1975 portant la création d'un Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. JOCE Nº L 39, 13.2.1975, p.1.

Directiva del Consejo de 10 de febrero de 1975 relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros que se refieren a la aplicación del principio de igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos. (75/117/CEE). DOCE Nº L 45, 19.2.1975, p.19.

---

* La referencias legislativas recogidas en el presente apartado se establecen en orden cronológico, en lugar de en orden alfabético, cuya finalidad consiste en describir paulatinamente la configuración normativa sobre la que se fundamenta el tema de la formación empresarial en Europa y España.

Directiva del Consejo de 9 de febrero de 1976 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo. (76/207/CEE). DOCE Nº L 39, 14.2.1976, p.40.

Reglamento (CEE) Nº 1416/76 del Consejo de 1 de junio de 1976 por el que se establecen las normas financieras aplicables al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. DOCE Nº L 164, 24.6.1976, p.1.

Reglamento (CECA, CEE, Euratom) Nº 1859/76 del Consejo de 29 de junio de 1976 por el que se establece el régimen aplicable al personal del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. DOCE Nº L 214, 6.8.1976, p.1.

Décision de la Commission du 16.12.1976. P.V. de la Commission Nº 410 du 23.12.1976.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 13 de diciembre de 1976 relativa a las medidas que hay que tomar para mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa. DOCE Nº C 308, 30.12.76, p.1.

Décision du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 14 mars 1977 arrêtant le quatriéme programme de politique économique à moyen terme. (77/294/CEE). JOCE Nº L 101, 25.4.1977, p.1.

Recommandaction de la Commission du 6 juillet 1977 aux États membres concernant la préparation professionnelle pour les jeunes en chômage ou menacés de perdre leur emploi. (77/467/CEE). JOCE Nº L 180, 20.7.1977, p.18.

Décision de la Commission du 20.7.1977. P.V. de la Commission Nº 439 du 25.7.1977.

Projet de Résolution du Conseil, concernant les lígnes directrices de la politique communne dans le domaine de la science et de la technologie (présenté par la Commission au Conseil, le 30 juin 1977). JOCE Nº C 187, 5.8.1977, p.3.

Projet de Décision du Conseil, concernant la promotion des projets de recherche d'intérêt industriel (présenté par la Commission au Conseil, le 30 juin 1977). JOCE Nº C 187, 5.8.1977, p.5.

Projet de Décision du Conseil, concernant un programme de recherche en matière de prévision et d'évolution dans le domaine de la science et de la technologie (présenté par la Commission au Conseil, le 30 juin 1977). JOCE Nº C 187, 5.8.1977, p.7.

Règlement (CEE) Nº 2893/77 du Conseil du 20 décembre 1977 modifiant le Règlement (CEE) Nº 2396/71 portant application de la Décision du Conseil, du premier février 1971, concernant la réforme du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 337, 27.12.1977, p.1.

Décision du Conseil du 20 décembre 1977 modifiant la Décision 71/66/CEE concernant la réforme du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 337, 27.12.1977, p.8.

Décision du Conseil du 20 décembre 1977 modifiant certaines Décisions adoptées en vertu de l'article 4 de la Décision 71/66/CEE concernant la réforme du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 337, 27.12.1977, p.10.

Décision du Conseil du 25 juillet 1978 concernant un programme de recherche de la Communauté Économique Européenne en matière de prévision et d'évaluation dans le domaine de la science et de la technologie (1978-1982). (78/668/CEE). JOCE Nº L 225, 16.8.1978, p.38.

Décision du Conseil du 16 juillet 1979 établissant un deuxième programme commun visant à favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté. (79/642/CEE). JOCE Nº L 185, 21.7.79, p.24.

Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1979 sobre la formación en alternancia de los jóvenes. DOCE Nº C 1, 3.1.1980, p.1.

Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation, réunis au sein du Conseil du 15 janvier 1980, concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active. JOCE Nº C 23, 30.1.1980, p.1.

Reglamento (CEE, Euratom, CECA) Nº 1237/80 del Consejo de 13 de mayo de 1980 por el que se modifica el Reglamento (CECA, CEE, Euratom) Nº 1859/76, en el que se establece el régimen aplicable al personal del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. DOCE Nº L 127, 22.5.1980, p.1.

Resolución del Consejo de 27 de junio de 1980 sobre orientaciones para una política comunitaria en relación al mercado de trabajo. DOCE Nº C 168, 8.7.1980, p.1.

Résolution du Parlement Européen sur les activités de la jeunesse. JOCE Nº C 77, 6.4.1981, p.58.

Résolution du Parlement Européen sur la formation en alternance des jeunes dans la Communauté. JOCE Nº C 77, 6.4.1981, p.71.

Programa de Acción de la Comunidad referente a la promoción de la igualdad de oportunidades para las mujeres para el período 1982-1985. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (81) 758 final. Bruselas, 9 de diciembre de 1981.

Proyet de Résolution du Conseil concernant un nouveau programme d'action communautaire sur la promotion de l'égalité des chances pour les femmes. JOCE Nº C 22, 29.1.1982, p.7.

Reglamento (CECA, CEE, Euratom) Nº 509/82 del Consejo de 22 de febrero de 1982 por el que se modifica el Reglamento (CECA, CEE, Euratom) Nº 1859/76, por el que se fija el régimen aplicable al personal del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. DOCE Nº L 64, 8.3.1982, p.1.

Résolution du Parlement Européen sur un programme communautaire dans le secteur de l'éducation. JOCE Nº C 87, 5.4.1982, p.90.

Avis sur un nouveau programme de la Communautaire sur la promotion de l'égalité des chances pour les femmes (1982-1985). JOCE Nº C 178, 15.7.1982, p.22.

Résolution du Conseil du 12 juillet 1982 concernant la promotion de l'égalité des chances pour les femmes. JOCE Nº C 186, 21.7.1982, p.3.

Proposition de Décision du Conseil relatif à un plan de développement transnational de l'infraestructure d'assistance à l'innovation et au transfert des technologies (1983-1985) (présenté par la Commission au Conseil, le 18 juin 1982). JOCE Nº C 187, 22.7.1982, p.4.

Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation, réunis au sein du Conseil, du 12 juillet 1982, concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de leur faciliter le passage de l'éducation à la vie active. JOCE Nº C 193, 28.7.1982, p.1.

Avis sur une proposition de Décision du Conseil relative à un plan de développement transnational de l'infraestructure d'assistance à l'innovation et au transfert des technologies (1983-1985). JOCE Nº C 33, 7.2.1983, p.17.

Avis sur les nouvelles technologies de l'information et de la formation professionnelle: Nouvelles initiatives communautaires pour la période 1983-1987. JOCE Nº C 77, 21.3.1983, p.7.

Résolution clôturant la procédure de consultation du Parlement Européen sur la proposition de la Commission des Communautés Européennes au Conseil concernant une Décision relative à un plan de développement transnational de l'infraestructure d'assistance à l'innovation et au transfert des technologies (1983-1985). JOCE Nº C 96, 11.4.1983, p.104.

Petites et moyennes entreprises, artisanat, coopératives, services et creation d'emplois. JOCE Nº C 135, 24.5.1983, p.17.

Communication de la Commission au Conseil vers un financement communautaire de l'innovation dans les petites et moyennes entreprises. Proposition de Décision du Conseil habilitant la Commission à concourir au financement de l'innovation dans la Communauté. Commission des Communautés Européennes. COM (83) 241 final. Bruxelles, le 7 juin 1983.

Résolution du Conseil concernant des mesures relatives à la formation professionnelle pour l'introduction des nouvelles technologies de l'information. JOCE Nº C 161, 20.6.1983, p.25.

Résolution du Conseil concernant les politiques de formation professionnelle dans les Communautés Européennes pour les années 1980. JOCE Nº C 161, 20.6.1983, p.28.

Résolution du Conseil du 2 juin 1983 concernant les mesures relatives à la formation professionnelle aux nouvelles technologies de l'information. JOCE Nº C 166, 25.6.1983, p.1.

Résolution du Parlement Européen sur un programme des Communautés Européennes visant à promouvoir les échanges de jeunes (programme d'échange de jeunes des Communautés Européennes). JOCE Nº C 184, 11.7.1983, p.22.

Résolution du Conseil du 11 juillet 1983 concernant les politiques de formation professionnelle dans la Communauté Européenne pour les années 1980. JOCE Nº C 193, 20.7.1983, p.2.

Résolution du Conseil du 25 juillet 1983 relative à des programmes-cadres pour des activities communautaires de recherche, de développement et de démonstration, et au premier programme-cadre (1984-1987). JOCE Nº C 208, 4.8.1983, p.1.

Proposition de Décision du Conseil: I. Arrêtant un programme pluriannuel de recherche et de développement pour la Communauté Économique Européenne dans le domaine de la recherche technologique fondamentale. II. Arrêtant un programme de recherche et de développement pluriannuel pour la Communauté Économique Européenne dans le domaine des applications des nouvelles technologies. JOCE Nº C 230, 27.8.1983, p.3.

Règlement (CEE) Nº 2950/83 du Conseil du 17 octobre 1983 portant application à la Décision 83/516/CEE concernant les missions du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 289, 22.10.1983, p.1.

Décision du Conseil du 17 octobre 1983 concernant les missions du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 289, 22.10.1983, p.38.

Décision du Conseil du 17 octobre 1983 relative au statut du comité du Fonds Social Européen. JOCE Nº L 289, 22.10.1983, p.42.

Décision du Conseil du 25 novembre 1983 relative à un plan de développement transnational de l'infrastucture d'assistance à l'innovation et au transfert des technologies (1983-1985). (83/624/CEE). DOCE Nº L 353, 15.12.1983, p.15.

Résolution clôturant la procédure de consultation du Parlement Européen sur les propositions de la Commission des Communautés Européennes au Conseil relatives a: I. Une Décision arrêtant un programme pluriannuel de recherche et de développement pour la Communauté Economique Européenne

dans le domaine de la recherche technologique fondamentale. II. Une Décision arrêtant un programme de recherche et de développement pluriannuel pour la Communauté Economique Européenne dans le domaine des applications de nouvelles technologies. JOCE Nº C 342, 19.12.1983, p.162.

Avis du Comité Économique et Social sur proposition de Décision du Conseil. I. Arrêtant un programme pluriannuel de recherche et de développement pour la Communauté Economique Européenne dans le domaine de la recherche technologique fondamentale. II. Arrêtant un programme de recherche et de développement pluriannuel pour la Communauté Economique Européenne dans le domaine des applications de nouvelles technologies. JOCE Nº C 358, 31.12.1983, p.1.

Decisión del Consejo de 28 de febrero de 1984 relativa a un Programa europeo de investigación y desarrollo en la demanda de tecnologías de información. DOCE Nº L 67, 9.3.1984, p.54.

Huitième Rapport d'Activité du Bureau de Rapprochement des Entreprises (Années 1980-1983). Commission des Communautés Européennes. COM (84) 169 final. Bruxelles, le 28 mars de 1984.

Rapport fait au nom de la Commission Économique et Monétaire sur la politique communautaire en faveur des petites et moyennes entreprises et de l'artisanat. Partie A. Proposition de Résolution. Rapporteur: M. Gustave Deleau. Document 1-69/84/A. Documents de séance 1984-1985. Parlement Européen-Communautés Européennes. 2 avril 1984.

Résolution sur le siège de l'Office Européen des Marques, de l'Organisme Européen de Développement et d'un Centre Européen des Petites et Moyennes Entreprises et de l'Artisanat. JOCE Nº C 127, 14.5.1984, p.123.

Después de 1983: Año de la Pequeña y Mediana Empresa y del Artesanado. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (84), 263 final. Bruselas, 29 de mayo de 1984.

Résolution sur la politique communautaire en faveur des petites et moyennes entreprises et de l'artisanat. JOCE Nº C 172, 2.7.1984, p.190.

Conclusiones del Consejo de 22 de junio de 1984 relativas a un programa de acción social comunitario a medio plazo. (84/C 175/01). DOCE Nº C 175, 4.7.1984, p.1.

Decisión del Consejo 84/338/Euratom, CECA, CEE, por la que se crea el Comité Consultivo de Gestión y Coordinación (CGC). JOCE Nº L 177, 4.7.1984, p.25.

Communication de la Commission concernant un appel aux propositions pour la promotion de la coopération transnationale entre services consultifs en matiére de technologie et de gestion auprès des petites et moyennes entreprises (84/C 210/03). JOCE Nº C 210, 10.8.1084, p.3.

Decisión del Consejo de 13 de diciembre de 1984 por la que se establece un Tercer Programa Común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad para el período 1985-1990. (84/636/CEE). DOCE Nº L 331, 19.12.1984, p.36.

Asunto 293/83 -Françoise Gravier contre Ville de Liège- de 13 de febrero de 1985. **T.J.C.E. Cour de Justice des Communautés Européennes**. (1985). Recueil de la Jurisprudencia de la Cour, 2, 593-615.

Décision du Conseil du 12 mars 1985 concernant un programme pluriannuel de recherche et de développement pour la Communauté Économique Européenne dans les domaines de la recherche technologique fondamentale et de l'application des technologies nouvelles (Brite) (1985-1988). (85/19-6/CEE). JOCE Nº L 83, 25.3.1985, p.8.

Communication de la Commission au Conseil: La formation professionnelle et les nouvelles technologies de l'information. Programme de travail 1985-1988. Commission des Communautés Européennes. COM (85) 167 final. Bruxelles, le 18 avril 1985.

Pequeñas y Medianas Empresas y su Situación en Europa. Respuesta de la Comisión a la cuestión de Mrs. Oppenheim (H-147/85). (1985). Debates of the European Parliament, 2-326, 8 may, pp.178-179.

Decisión de la Comisión de 30 de abril de 1985 sobre orientaciones para la gestión del Fondo Social Europeo durante los ejercicios 1986 a 1988. (85/261/CEE). DOCE Nº L 133, 22.5.1985, p.26.

Proposition de Décision du Conseil concernant l'action préparatoire d'un programme communautaire de recherche et développement dans le domaine des technologies des télécommunications. Recherche et développement sur les technologies de pointe dans le domaine des télécommunications. Recherche and développement in advanced communications-technólogies for Europe (Race) (présentée par la Commission au Conseil le 28 mai 1985). Phase de définition. COM (85) 113 final. (85/C 148/07). JOCE Nº C 148, 18.6.1985, p.5.

Resolución del Consejo de Ministros de Educación reunidos en Consejo el 3 de junio de 1985 relativa a un Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades de los niños y niñas en Educación. (85/C 166/01). DOCE Nº C 166, 5.7.1985, p.1.

Reglamento (CEE) Nº 2137/85 del Consejo de 25 de julio de 1985 relativo a la constitución de una Agrupación Europea de Interés Económico (AEIE). DOCE Nº L 199, 31.7.1985, p.1.

Décision du Conseil du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés Européennes. (85/368/CEE). DOCE Nº L 199, 31.7.1985, p.56.

Décision du Conseil du 25 juillet 1985 concernant une phase de définition d'une action communautaire dans le domaine des technologies des télécommunications. Programme de la recherche et du développement sur les technologies de pointe dans le domaine des télécommunications pour l'Europe (Race). (85/372/CEE). JOCE Nº L 210, 7.8.1985, p.24.

Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre la necesidad de introducir lo antes posible la licencia pagada de estudios en todos los Estados Miembros. Ponente: Sr. Christiansen. Documento B 2-733/85, Serie B. Documentos de Sesión del Parlamento Europeo de 9 de septiembre de 1985.

Dictamen de la Comisión de 31 de mayo de 1985 relativo a las solicitudes de adhesión a las Comunidades Europeas del Reino de España y de la República Portuguesa. DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.3.

Decisión del Consejo de las Comunidades Europeas de 11 de junio de 1985 relativa a la adhesión del Reino de España y de la República Portuguesa a la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.5.

Decisión del Consejo de las Comunidades Europeas de 11 de junio de 1985 relativa a la admisión del Reino de España y de la República Portuguesa a la Comunidad Económica Europea de la Energía Atómica. DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.7.

Tratado (firmado el día 12 de junio de 1985) entre el Reino de Bélgica, el Reino de Dinamarca, la República Federal de Alemania, la República Helénica, la República Francesa, Irlanda, la República Italiana, el Gran Ducado de Luxemburgo, el Reino de los Países Bajos, el Reino de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (Estados miembros de las Comunidades Europeas) y el Reino de España y la República Portuguesa, relativo a la adhesión del Reino de España y de la República Portuguesa a la Comunidad Económica Europea y a la Comunidad Europea de la Energía Atómica. DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.9.

Acta relativa a las condiciones de adhesión del Reino de España y de la República Portuguesa y a la adaptación de los Tratados. DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.23.

Texto del Acta final (firmado el día 12 de junio de 1985). DOCE Nº L 302 (edición especial), 15.11.1985, p.466.

Rapport de la Commission au Conseil sur la mise en ouvre du nouveau programme d'action de la Communauté sur la promotion de l'égalité des chances pour les femmes. (1982-1985). Commission des Communautés Européennes. COM (85) 641 final. Bruxelles, le 29 novembre 1985.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a un Programa de la Comunidad para crear y desarrollar una Red Europea de Centros de Empresa e Innovación. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (86) 785 final. Bruselas, 23 de enero de 1986.

Communication de la Commission concernant un appel à proposition pour la promotion de la coopération transnationele entre services consultifs en matiére de technologie et de gestion de l'innovation auprès les petites et moyennes entreprises (86/C 40/02). JOCE Nº C 40, 21.2.1986, p.2.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para el fomento del intercambio de jóvenes en la Comunidad -"Yes por Europa"- 1987/1989 (presentada por la Comisión al Consejo, el 7 de marzo de 1986). COM (86) 52 final. (86/C 72/04). DOCE Nº C 72, 27.3.1986, p.5.

Resolución del Consejo de 8 de abril de 1986 relativa a la evaluación inicial del programa Esprit. (86/C 102/01). DOCE Nº C 102, 29.4.1986, p.1.

Documento de información de la Sección de Energía y Asuntos Nucleares sobre la importancia de la investigación y el desarrollo tecnológico para la pequeña y mediana empresa (interrelación entre la tecnología y PYME). Ponente: Sr. J. de Normann. Asamblea Consultiva Económica y Social. CES/896/85 fin. Bruselas, 4 de junio de 1986.

Décision du Conseil du 10 juin 1986 arrêtant un programme de recherche dans le secteur des matériaux (matiéres premières et matériaux avancés) (1986-1989). (86/235/CEE). JOCE Nº L 159, 14.6.1986, p.36.

Le Projet de Résolution du Conseil concernant le Programme d'Action pour les PME (presenté par la Commission au Conseil). COM (86) 445 final. Bruxelles, le 7 août 1986.

Decisión del Consejo de 24 de julio de 1986 por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett). (86/365/CEE). DOCE Nº L 222, 8.8.1986, p.17.

Programa Comunitario a medio plazo (1986-1990) para el fomento de la Igualdad de Oportunidades para la mujer. Presentado por la Comisión en diciembre de 1985 y aprobado por el Consejo en su Resolución de 24 de julio de 1986. DOCE Nº C 203, 12.8.1986, p.2.

Directiva del Consejo de 24 de julio de 1986 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en los regímenes profesionales de la seguridad social. (86/378/CEE). DOCE Nº L 225, 12.8.1986, p.40.

Recomendación del Consejo de 24 de julio de 1986 sobre el empleo de los minusválidos en la Comunidad. (86/379/CEE). DOCE Nº L 225, 12.8.1986, p.43.

Rapport d'information de la section de l'énergie et des affaires nucléares sur l'importance de la recherche et du développement technologie pour les petites et moyennes entreprises (les passerelles technologie/PME) Rapporteur: M. John A. de Normann. Comité Économique et Social. CES (85) 896. Bruxelles, le 20 août 1986.

La Consecución del Mercado Interior. Libro Blanco de la Comisión para el Consejo Europeo. Junio de 1985. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (85) 310 final. Bruselas, 9 de septiembre de 1986.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 83/624/CEE relativa a un plan de desarrollo transnacional de la infraestructura de asistencia a la innovación y a la transferencia de tecnología (presentada por la Comisión al Consejo). COM (86) 483 final. Bruselas, 14 de octubre de 1986.

Comunicación de la Comisión al Consejo relativa a la reconducción y a la revisión del Plan de desarrollo transnacional de la infraestructura de asistencia a la innovación y a la transferencia de tecnología (Programa Sprint). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (86) 483 final. Bruselas, 14 de octubre de 1986.

Propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo relativo al programa marco de acciones comunitarias de investigación y desarrollo tecnológico (1987-1991) (presentada por la Comisión al Consejo el 1 de agosto de 1986). COM (86) 430 final. (86/C 275/03). DOCE Nº C 275, 31.10.1986, p.4.

Propuesta de Decisión por la que se modifica la Decisión 83/624/CEE relativa a un Plan de desarrollo transnacional de la infraestructura de asistencia a la innovación y a la transferencia de tecnología (presentada por la Comisión al Consejo el 16 de octubre de 1986). COM (86) 483 final. (86/C 278/03). DOCE Nº C 278, 4.11.1986, p.3.

Résolution du Conseil du 3 novembre 1986 concernant le programme d'action pour les petites et moyennes entreprises (PME). (86/C 287/01). JOCE Nº C 287, 14.11.1986, p.1.

Propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo relativo a una acción comunitaria en el sector de las tecnologías de las telecomunicaciones. I+D sobre las tecnologías avanzadas de telecomunicaciones en Europa (Programa Race) (presentada por la Comisión al Consejo el 29 de octubre de 1986). COM (86) 547 final. (86/C 304/02). DOCE Nº C 304, 28.11.1986, p.2.

Mesures en faveur des petites et moyennes entreprises. (1986). Débat du Parlement Européen, 2-346. 10 december, pp.204-206.

Directiva del Consejo de 11 de diciembre de 1986 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejerzan una actividad autónoma, incluidas las actividades agrícolas; así como, sobre la protección de la maternidad. (86/613/CEE). DOCE Nº L 359, 19.12.1986, p.56.

Dictamen sobre la propuesta de Reglamento del Consejo relativa al marco de actividades comunitarias en el campo de la investigación y el desarrollo tecnológico (1987-1991). (86/C 333/12). DOCE Nº C 333, 29.12.1986, p.45.

Résolution du Conseil du 22 décembre 1986 concernant un Programme d'Action pour la croissance de l'emploi. (86/C 340/02). JOCE Nº C 340, 31.12.1986, p.2.

Decisión del Consejo de 22 de diciembre de 1986 por la que se adopta el Informe Anual sobre la situación económica de la Comunidad y se establecen las orientaciones de política económica para 1987. (86/667/-CEE). DOCE Nº L 385, 31.12.1986, pp.1, 27 y 63.

Comunicación relativa al desarrollo de la formación continua para empleados de empresas de la Comunidad (presentada por la Comisión al Consejo). COM (86) 780 final. Bruselas, 14 de enero de 1987.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a un programa de la Comunidad para crear y desarrollar una Red Europea de Centros de Empresas y de Innovación (presentada por la Comisión al Consejo). COM (86) 785 final. Bruselas, 22 de enero de 1987.

Comunicación de la Comisión sobre: Business Cooperation Network (BC-NET). Refuerzo de la cooperación entre las empresas europeas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (87) 370 final. Bruselas, 27 de enero de 1987.

Avis sur la proposition de Directive du Conseil modifiant la Directive 77/388/CEE en matiére d'harmonisation des legislations des Etats membres relatives aux taxes sur le chiffre d'affaires en ce qui concerne le régime particulier applicable aux petites et moyennes entreprises (Doc. COM (86) 444 final). Comité Économique et Social. CES (87) 95. Bruxelles, le 28 janvier 1987.

Dictamen común de los interlocutores sociales de 6 de marzo de 1987 sobre la formación, la motivación, la información y la consulta. (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 3 (punto 2.1.93), 40-41.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para el fomento de intercambios de jóvenes en la Comunidad "Yes por Europa" (presentada por la Comisión al Consejo en virtud del párrafo segundo del artículo 149 del Tratado CEE, el 26 de febrero de 1987). COM (87) 76 final. (87/C 77/12). DOCE Nº C 77, 24.3.-1987, p.8.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (presentada por la Comisión al Consejo el 20 de marzo de 1987). COM (87) 90 final. (87/C 90/04). DOCE Nº C 90, 4.4.1987, p.4.

Resolución con la que concluye el procedimiento de consulta al Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo referente a una Decisión por la que se modifica la Decisión 83/624/CEE relativa a un plan de desarrollo transnacional de asistencia a la innovación y a la transferencia de tecnología (Programa Sprint). DOCE Nº C 125, 11.5.1987, p.146.

Petites et moyennes entreprises. (1987). Débats du Parlement Européen, 2-352, 14 may, pp.252-266.

Decisión del Consejo de 9 de junio de 1987 por la que se modifica la Decisión 83/624/CEE relativa a un plan de desarrollo transnacional de la infraestructura de asistencia a la innovación y a la transferencia de tecnologías (1983-1985). (87/307/CEE). DOCE Nº L 153, 13.6.1987, p.45.

Résolution sur les Petites et Moyennes Entreprises et l'Artisanat. JOCE Nº C 156, 15.6.1987, p.192.

Documento de Trabajo de la Comisión acerca de los Centros Europeos de Información Empresarial (comunicación remitida al Consejo, al Parlamento y al Comité Económico y Social). COM (87) 152 final. Bruselas, 19 de junio de 1987.

Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus). (87/327/CEE). DOCE Nº L 166, 25.6.1987, p.20.

Acta Unica Europea (firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986). DOCE Nº L 169, 29.6.1987.

Avis sur le Programme d'Action pour les PME [doc. COM (86) 445 final]. Comité Économique et Social. CES (87) 646. Bruxelles, le 1 juillet 1987.

Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 1987 relativas a la formación profesional de las mujeres. DOCE Nº C 178, 7.7.1987, p.3.

Conclusiones del Consejo de 15 de junio de 1987 relativas al desarrollo de la formación profesional permanente en la empresa de los trabajadores adultos por cuenta ajena (87/C 178/05). DOCE Nº C 178, 7.7.1987, p.5.

Dictamen elaborado en nombre de la Comisión de Asuntos Sociales y Empleo sobre la licencia pagada de estudios. Ponente: Sra. H. d'Ancona. Documento A 2-123/87, Serie A. Documentos de Sesión del Parlamento Europeo de 13 de julio de 1987.

Résolution clôturant la procédure de consultation du Parlement Européen sur la proposition de la Commission au Conseil relative à une Directive modifiant la Directive 77/388/CEE en matiére d'harmonisation des législations des Etats membres relatives aux taxes sur le chiffre d'affaires en ce qui concerne le régime particulier applicable aux petites et moyennes entreprises. Doc. A 2-46/87. 18 juin 1987. JOCE Nº C 190, 20.7.1987, p.115.

Informe de la Comisión al Consejo sobre la realización de los objetivos del programa de la Comunidad para las pequeñas y medianas empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (87) 238 final. Bruselas, 20 de julio de 1987.

BC-NET: Un Instrument Communautaire à la Disposition des PME pour faire face au Défi du Grand Marché Européen. Note d'Information de la Commission des Communautés Européennes. Bruxelles, 20 juillet 1987.

Comunicación de la Comisión relativa a una invitación a la presentación de propuestas y de manifestaciones de interés para la ejecución del programa Sprint (programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnología). (87/C 196/02). DOCE Nº C 196, 25.7.1987, p.2.

Avis sur le Programme d'Action pour les PME [doc. COM (86) 445 final] Corrigendum. Comité Économique et Social. CES (87) 646/87/Corr. Bruxelles, le 27 juillet 1987.

Comunicación de la Comisión "Business Cooperation Network (BC-Net)". Refuerzo de la cooperación entre empresas europeas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (87) 370 final. Bruselas, 27 de julio de 1987.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo el 14 de mayo de 1987 relativas a un Programa Europeo de colaboración en materia de integración de los niños minusválidos en las escuelas normales. (87/C 211/01). DOCE Nº C 211, 8.8.1987, p.1.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo el 14 de mayo de 1987 sobre la formación continua del profesorado. DOCE Nº C 211, 8.8.1987, p.6.

Oferta de cooperación para la creación de la red europea de cooperación empresarial "Business Cooperation Network" (BC-NET). (87/C 224/02). DOCE Nº C 224, 21.8.1987, p.2.

Dictamen sobre el Programa de Acción para las PYME. (87/C 232/20). DOCE Nº C 232, 31.8.1987, p.58.

Propuesta de Decisión del Consejo sobre la revisión del programa plurianual de investigación y desarrollo para la Comunidad Económica Europea dentro del campo de la investigación tecnológica básica y la aplicación de nuevas tecnologías (Brite) (1985-1988) (presentada por la Comisión al Consejo el 29 de julio de 1987). COM (87) 307 final (87/C 238/02). DOCE Nº C 238, 4.9.1987, p.2.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción a escala Comunitaria para promover la rehabilitación profesional y la integración económica de los minusválidos (presentada por la Comisión al Consejo el 24 de julio de 1987). COM (87) 342 final. (87/C 257/03). DOCE Nº C 257, 28.9.1987, p.32.

Propuesta de Reglamento CEE del Consejo relativo a un programa europeo de investigación y desarrollo en el ámbito de las tecnologías de la información (Esprit) (presentada por la Comisión al Consejo el 29 de julio de 1987). COM (87) 313 final/2. (87/C 283/05). DOCE Nº C 283, 21.10.1987, p.4.

Decisión del Consejo de 28 de septiembre de 1987 relativa al programa marco de actividades de la Comunidad en el ámbito de la investigación y desarrollo tecnológico (1987-1991). (87/516/Euratom, CEE). DOCE Nº L 302, 24.10.1987, p.1.

Modificaciones a la propuesta de Directiva del Consejo por la que se transforma la Directiva 77/388/CEE en materia de armonización de las legislaciones de los Estados miembros relativas a los impuestos sobre el volumen de negocios en lo que se refiere al régimen particular aplicable a las pequeñas y medianas empresas (presentadas por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE). COM (87) 524 final. Bruselas, 29 de octubre de 1987.

Recomendación de la Comisión de 24 de noviembre de 1987 sobre la formación profesional de las mujeres. (87/567/CEE). DOCE Nº L 342, 4.12.1987, p.35.

Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987 sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Programa Petra). (87/569/CEE). DOCE Nº L 346, 10.12.1987, p.31.

Modificación a la propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo relativa a una acción comunitaria en el sector de las tecnologías de telecomunicaciones - I+D sobre las tecnologías avanzadas de telecomunicaciones en Europa (Programa Race) (presentada por la Comisión al Consejo con arreglo al tercer párrafo del artículo 149 del Tratado CEE, el 28 de septiembre de 1987). COM (87) 460 final. (87/C 340/07). DOCE Nº C 340, 18.12.1987, p.8.

Resolución legislativa. Procedimiento de cooperación que contiene el Dictamen consultivo del Parlamento Europeo en primera lectura sobre la propuesta de Reglamento del Consejo, presentada por la Comisión, relativa a un programa estratégico europeo de investigación y desarrollo de tecnologías de la información (Esprit). DOCE Nº C 345, 21.12.1987, p.88.

Dictamen sobre la propuesta de Reglamento del Consejo relativo a un programa europeo de investigación y desarrollo en el ámbito de las tecnologías de la información (Esprit). (87/C 347/06). DOCE Nº C 347, 22.12.1987, p.16.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (presentada por la Comisión en virtud del párrafo 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 25 de noviembre de 1987). COM (87) 619 final. (88/C 4/04). DOCE Nº C 4, 8.1.1988, p.3.

Legislative Resolution embodying the opinion of the European Parliament on the proposal from the Commission to the Council for a Decision concerning a Community programme to create and develop business and innovation centres and their network. Doc. A2-217/87. 18 december 1987. JOCE Nº C 13, 18.1.1988, p.176.

Decisión del Consejo de 14 de diciembre de 1987 relativa a un programa comunitario en el sector de las tecnologías de telecomunicaciones, investigación y desarrollo sobre tecnologías avanzadas de las comunicaciones en Europa (Programa Race). (88/28/CEE). DOCE Nº L 16, 21.1.1988, p.35.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa a una acción comunitaria en el sector de las tecnologías de telecomunicaciones - I+D sobre las tecnologías avanzadas de telecomunicaciones en Europa (Programa Race) (presentada por la Comisión al Consejo en virtud del párrafo tercero del apartado 2 del artículo 149 del Tratado CEE, el 26 de noviembre de 1987). COM (87) 618 final. (88/C 34/01). DOCE Nº C 34, 8.2.1988, p.1.

Deuxième Rapport de la Commission sur la Réalisation des Objectives du Programme d'Action de la Communauté en faveur des PME. Commission des Communautés Européennes. COM (88) 64 final, Bruxelles, le 29 février 1988.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa al programa estratégico europeo de investigación y desarrollo en tecnologías de la información (Esprit) (presentada por la Comisión al Consejo, de conformidad con el artículo 149.2 del Tratado). COM (88) 102 final. Bruselas, 29 de febrero de 1988.

Segundo informe de la Comisión sobre la realización de los objetivos del programa de la Comunidad para las pequeñas y medianas empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 64 final. Bruselas, 2 de marzo de 1988.

Decisión del Consejo de 29 de febrero de 1988 por la que se modifica la Decisión 85/196/CEE, referente a un programa plurianual de investigación y de desarrollo para la Comunidad Económica Europea dentro del campo de la investigación tecnológica básica y de la aplicación de las nuevas tecnologías (Brite) (1985-1988). (88/108/CEE). DOCE Nº L 59, 4.3.1988, p.23.

Decisión relativa a la posición común del Consejo sobre la propuesta de la Comisión de un Reglamento relativo a un programa europeo de investigación y desarrollo en el ámbito de las tecnologías de la información (Esprit). Procedimiento de cooperación, segunda lectura. DOCE Nº C 68, 14.3.1988, p.53.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación Delta (Desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico) (presentada por la Comisión en virtud del párrafo 3 del artículo 149 del Tratado CEE). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 166 final - SYN 96. Bruselas, 22 de marzo de 1988.

Decisión del Consejo de 28 de marzo de 1988 por la que se completa la Decisión 87/516/Euratom, CEE relativa al programa marco de actividades de la Comunidad en el ámbito de la investigación y desarrollo tecnológico (1987-1991). (88/193/CEE, Euratom). DOCE Nº L 89, 6.4.1988, p.35.

Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos (Helios). (88/231/CEE). DOCE Nº L 104 de 23.4.1988, p.38.
Los Centros Europeos de Información Empresarial. Ampliación del Proyecto. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 161 final. Bruselas, 26 de abril de 1988.

Comunicación de la Comisión para reforzar la cooperación entre las empresas europeas. Una respuesta a la realización del mercado interno en 1992. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 162 final. Bruselas, 26 de abril de 1988.

Decisión del Consejo de 11 de abril de 1988 relativa al programa estratégico europeo de investigación y desarrollo en el ámbito de las tecnologías de la información (Esprit). (88/279/CEE). DOCE Nº L 118, 6.5.1988, p.32.

Proyecto de Resolución del Consejo relativo a la mejora del entorno empresarial y a la acción para promover el desarrollo de las PYME en la Comunidad (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (88) 317 final. Bruselas, 21 de junio de 1988.

Decisión del Consejo de 16 de junio de 1988 por la que se establece un programa de acción "La Juventud con Europa", para el fomento de intercambios de jóvenes en la Comunidad. (88/348/CEE). DOCE Nº L 158, 25.6.1988, p.42.

La simplificación administrativa en la Comunidad. Consideraciones generales (comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (88) 404 final. Bruselas, 5 de julio de 1988.

Reglamento (CEE) Nº 2052/88 del Consejo de 24 de junio de 1988 relativo a las funciones de los Fondos con finalidad estructural y a su eficacia, así como a la coordinación entre sí de sus intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes (Reglamento Marco). DOCE Nº L 185, 15.7.1988, p.9.

Resolución del Consejo de 30 de junio de 1988 relativa a la mejora del medio ambiente de las empresas y a la promoción del desarrollo de las

empresas, en particular de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. (88/C 197/04). DOCE Nº C 197, 27.7.1988, p.6.

Decisión del Consejo de 29 de junio de 1988 relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación y el desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (Delta). Acción exploratoria. (88/417/CEE). DOCE Nº L 206, 30.7.1988, p.20.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico para la Comunidad Económica Europea en el sector de las tecnologías de la fabricación industrial y en el de las aplicaciones de los materiales avanzados (Brite/Euram) (1989-1992) (presentada por la Comisión el 29 de julio de 1988). COM (88) 385 final - SYN 142. (88/C 228/03). DOCE Nº C 228, 3.9.1988, p.3.

Propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo relativa a una Decisión por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett II) (presentada por la Comisión el 26 de julio de 1988). COM (88) 429 final. (88/C 239/04). DOCE Nº C 239, 14.9.1988, p.3.

Propuesta de Decisión del Consejo acompañada de una Propuesta de Decisión sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías - Sprint (1989-1993) (presentada por la Comisión el 26 de julio de 1988). COM (88) 426 final. (88/C 268/04). DOCE Nº C 268, 15.10.1988, p.3.

Extension du Projet Euro Info Centres: Identification des Organismes d'Accueil Candidats. Procédure Restreinte. Supplément au JOCE Nº S 218, 8.11.1988, p.53.

El programa Erasmus: primeros resultados y perspectivas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 660 final. Bruselas, 18 de noviembre de 1988.

Informe sobre el Progreso de Extensión del Proyecto de los Centros Europeos de Información (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (88) 693 final. Bruselas, 5 de diciembre de 1988.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa europeo Comett II. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (88) 429 final. DOCE Nº C 326, 19.12.1988, p.301.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la Propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo relativa a una Decisión por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett II). DOCE Nº C 326, 19.12.1988, p.302.

Decisión del Consejo relativa a la apertura del programa Comett II a los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y a la cooperación con las organizaciones internacionales. DOCE Nº C 326, 19.12.1988, p.303.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo relativa a una Decisión relativa a la apertura del programa Comett II a los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y a la cooperación con las organizaciones internacionales. DOCE Nº C 326, 19.12.1988, p.304.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa al Programa Estratégico Europeo de Investigación y Desarrollo en Tecnologías de la Información (Esprit). Presentada por la Comisión al Consejo, de conformidad con el Artículo 149 (2d) del Tratado. COM (88) 101 final. Bruselas, 29 de febrero de 1988. DOCE Nº C 356, 31.12.1988, p.5.

Reglamento (CEE) Nº 4253/88 del Consejo de 19 de diciembre de 1988 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) Nº 2052/88, en lo relativo, por un lado, a la coordinación de las intervenciones de los Fondos Estructurales y, por otro, a la coordinación de estas intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes. DOCE Nº L 374, 31.12.1988, p.1.

Reglamento (CEE) Nº 4255/88 del Consejo de 19 de diciembre de 1988 por el que se aprueban las disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) Nº 2052/88, en lo relativo al Fondo Social Europeo. DOCE Nº L 374, 31.12.1988, p.21.

Decisión del Consejo de 16 de diciembre de 1988 por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (Comett II) (1990-1994). (89/27/CEE). DOCE Nº L 13, 17.1.1989, p.28.

Commission des Communautés Européennes. Préparer les petites et moyennes entreprises a l'Europe de 1992. Actions experimentales de formation. SEC (88) 1860 final. Bruxelles, le 17 janvier 1989.

Directiva del Consejo de 21 de diciembre de 1988 relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. (89/48/CEE). DOCE Nº L 19, 24.1.1989, p.16.

Modificación de la Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico para la Comunidad Económica Europea en el sector de las tecnologías de la fabricación industrial y en el de las aplicaciones de los materiales avanzados (Brite/Euram) (1989-1992). (DOCE Nº C 228, 3.9.1988, p.3) (presentada por la Comisión en virtud del artículo 149 del Tratado CEE, el 9 de diciembre de 1988). COM (88) 830 final - SYN 142. (89/C 19/11). DOCE Nº C 19, 25.1.1989, p.10.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías, Sprint (1989-1993). (89/C 23/04). DOCE Nº C 23, 30.1.1989, p.6.

Preparación de las pequeñas y medianas empresas (PYME) para la Europa de 1992. Identificación de las entidades de formación y consejo susceptibles de participar en acciones experimentales de formación (89/C 33/04). DOCE Nº C 33, 9.2.1989, p.3.

Preparación de las pequeñas y medianas empresas (PYME) para la Europa de 1992. Identificación de los organismos con vocación sectorial o regional susceptibles de participar en acciones de sensibilización, análisis e información (89/C 33/05). DOCE Nº C 33, 9.2.1989, p.4.

Orientaciones para las intervenciones del Fondo Social Europeo sobre la lucha contra el desempleo de larga duración y la inserción profesional de los jóvenes (Objetivos Nº 3 y Nº 4 adoptados con motivo de la reforma de los fondos estructurales (89/C 45/04). DOCE Nº C 45, 24.2.1989, p.6.

Tercer Informe de la Comisión sobre la realización de los objetivos del Programa de la Comunidad para las Pequeñas y Medianas Empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 38 final. Bruselas, 24 de febrero de 1989.

Propuesta de Decisión por la que se establece el "Programa Lingua" para promover la formación en lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (presentada por la Comisión el 9 de enero de 1989). COM (88) 841 final. (89/C 51/07). DOCE Nº C 51, 28.2.1989, p.7.

Propuesta de Decisión del Consejo para promover la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea como parte del "Programa Lingua" (presentada por la Comisión el 9 de enero de 1989). COM (88) 841 final. (89/C 51/08). DOCE Nº C 51, 28.2.1989, p.13.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico para la Comunidad Económica Europea en el sector de las tecnologías de la fabricación industrial y en el de las aplicaciones de los materiales avanzados (Brite/Euram) (1989-1992). (89/C 56/06). DOCE Nº C 56, 6.3.1989, p.14.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad (presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (89) 102 final. Bruselas, 7 de marzo de 1989.

Propuesta reexaminada de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico para la Comunidad Económica Europea en el sector de las tecnologías de la fabricación industrial y en el de las aplicaciones de los materiales avanzados. Brite/Euram. (1989-1992). Parte I (presentada por la Comisión el 24 de febrero de 1989, con arreglo a la letra d) del apartado 2 del artículo 149 del Tratado CEE). COM (89) 84 final - SYN 142. (89/C 67/06). DOCE Nº C 67, 17.3.1989, p.7.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías Sprint (1989-1993) (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 24 de febrero de 1989). COM (89) 105 final. (89/C 68/12). DOCE Nº C 68, 18.3.1989, p.10.

Propuesta de la Comisión al Consejo para una Decisión del Consejo sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías (Sprint) (1989-1993). DOCE Nº C 69, 20.3.1989, p.140.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo relativa a una Decisión sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías (Sprint) (1989-1993). DOCE Nº C 69, 20.3.1989, p.143.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas, de la Comunidad (presentada por la Comisión el 1 de marzo de 1989). COM (89) 102 final. (89/C 79/06). DOCE Nº C 79, 30.3.1989, p.5.

Resolución del Consejo de Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales relativa a la Formación Porfesional Continua, aprobada en el Consejo de Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales del día 5 de Abril de 1989. (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 4, 39-40.

Decisión del Consejo de 14 de marzo de 1989 por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el sector de las tecnologías de la fabricación industrial y en el de las aplicaciones de los materiales avanzados (Brite/Euram). (1989-1992). (89/237/CEE). DOCE Nº L 98, 11.4.1989, p.18.

Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas sobre la Formación Profesional Permanente aprobada en el Consejo de Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales del día 15 de abril. (1989). Revista del Trabajo, 95 (julio-septiembre), 183-187.

Resolución sobre la dimensión social del mercado interior aprobada por el Parlamento Europeo el 15 de marzo de 1989. DOCE Nº C 96, 17.4.1989, p.61.

Resolución sobre el informe final del Segundo Programa de Acción de la Comunidad Europea (1982-1987) titulado "transición de los jóvenes a la vida adulta y activa [COM (87) 705 final], así como sobre las prioridades de una política comunitaria de formación profesional en el marco del mercado interior de 1992. DOCE Nº C 96, 17.4.1989, p.252.

Decisión del Consejo de 17 de abril de 1989 sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías (1989-1993) (programa Sprint). (89/286/CEE). DOCE Nº L 112, 25.4.1989, p.12.

Rapport fait au nom de la Commission Économique, monétaire et de la politique industrielle, sur la proposition de la Commission des Communautés Européennes au Conseil (COM (89) 102 final - Doc C 2-7/89), concernant une Décision relative à l'amélioration de l'environnement des entreprises et à la promotion du développement des entreprises, en particulier de petites et moyennes entreprises, dans la Communauté. Serie A. Document A 2-118/89. M. Aldo Bonaccini. Communautés Européennes. Parlement Européen. Documents de Séance 1989/90. 25 avril 1989.

Avis sur la proposition de Décision du Conseil relative à l'amélioration de l'environnement des entreprises et à la promotion du développement des entreprises, en particulier des petites et moyennes entreprises dans la Communauté (Doc. COM (89) 102 final). Comité Économique et Social. CES (89) 559. Bruxelles, le 26 avril 1989.

Comunicación de la Comisión relativa a una invitación a la presentación de propuestas para la ejecución del programa Sprint (Programa Estratégico para la Innovación y la Transferencia de Tecnología). (89/C 119/05). DOCE Nº C 119, 15.5.1989, p.7.

Propuesta modificada de Decisión por la que se establece el Programa Lingua para promover la formación en lenguas extranjeras en la Comunidad Europea. DOCE Nº C 120, 16.5.1989, p.246.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo relativa a una Decisión por la que se establece el Programa Lingua para promover la formación en lenguas extranjeras en la Comunidad Europea. DOCE Nº C 120, 16.5.1989, p.248.

Propuesta modificada de Decisión para promover la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea como parte del Programa Lingua. DOCE Nº C 120, 16.5.1989, p.249.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo relativa a una Decisión para promover la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea como parte del Programa Lingua. DOCE Nº C 120, 16.5.1989, p.251.

Propuesta de Decisión del Consejo sobre el entorno empresarial [COM (89) 102 final]. DOCE Nº C 158, 26.5.1989, p.419.

Asunto 242/87 -la Comisión de las Comunidades Europeas contra el Consejo- de 30 de mayo de 1989, referido al "Programa de acción comunitaria en materia de movilidad de estudiantes (Erasmus)". **T.J.C.E. Cour de Justice des Communautés Européennes**. (1989). Recueil de la Jurisprudencia de la Cour, 1, 1425-1460.

Asunto 56/88 -Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte contra el Consejo de las Comunidades Europeas- de 30 de mayo de 1989 en relación al "Programa de acción para la formación profesional de los jóvenes". **T.J.C.E. Cour de Justice des Communautés Européennes**. (1989). Recueil de la Jurisprudencia de la Cour, 1, 1615-1619.

La Educación y la Formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992. Comunicación de la Comisión al Consejo. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 236 final. Bruselas, 2 de junio de 1989.

Dictamen sobre el proyecto de Decisión del Consejo por el que se establece el programa Lingua para promover la formación de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea, y el proyecto de Decisión del Consejo para promover la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea como parte del programa Lingua (DOCE Nº C 51, 28.2.1989, p.7). DOCE Nº C 139, 5.6.1989, p.12.

Modificación de la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE). COM (89) 254 final. Bruselas, 7 de junio de 1989.

Resolución del Consejo de 5 de junio de 1989 sobre la formación profesional permanente. (89/C 148/01). DOCE Nº C 148, 15.6.1989, p.1.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (presentada por la Comisión el 12 de mayo de 1989). COM (89) 235 final. (89/C 150/15). DOCE Nº C 150, 17.6.1989, p.10.

Dictamen sobre la Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno de las empresas y el fomento del desarrollo de las empresas, especialmente las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad. (DOCE Nº C 79, 30.3.1989, p.5). (89/C 159/14). DOCE Nº C 159, 26.6.1989, p.38.

Recomendación del Consejo relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa en favor de las pequeñas y medianas empresas en los Estados miembros (presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (89) 259 final. Bruselas, 28 de junio de 1989.

Conclusiones del Consejo de 12 de junio de 1989 relativas al empleo de los minusválidos en la Comunidad. (89/C 173/01). DOCE Nº C 173, 8.7.1989, p.1.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo por la que se establece el Programa Lingua para promover la formación en lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 26 de mayo de 1989). COM (89) 194 final. (89/C 181/11). DOCE Nº C 181, 18.7.1989, p.12.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo para promover la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea como parte del Programa Lingua (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 26 de mayo de 1989). COM (89) 194 final. (89/C 181/12). DOCE Nº C 181, 18.7.1989, p.13.

Dictamen sobre la situación económica de la Comunidad a mediados de 1989. (89/C 201/04). DOCE Nº C 201, 7.8.1989, p.8.

Dictamen sobre la evolución social en la Comunidad en 1988. (89/C 201/05). DOCE Nº C 201, 7.8.1989, p.17.

Propuesta de Directiva del Consejo relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales (presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (89) 372 final-SYN 209. Bruselas, 8 de agosto de 1989.

Anuncio de licitación relativo al programa Lingua para mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (89/01/TFHR). (89/C 207/06). DOCE Nº C 207, 12.8.1989, p.6.

Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua). (89/489/CEE). DOCE Nº L 239, 16.8.1989, p.24.

Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. (89/490/CEE). DOCE Nº L 239, 16.8.1989, p.33.

Modificación de la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad (presentada por la Comisión en virtud del párrafo 3 del artículo 149 del Tratado

CEE el 9 de junio de 1989). COM (89) 254 final. (89/C 232/11). DOCE Nº C 232, 9.9.1989, p.8.

Propuesta revisada de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (DOCE Nº C 150, 17.6.1989, p.10) (presentada por la Comisión el 3 de agosto de 1989). COM (89) 392 final. (89/C 232/12). DOCE Nº C 232, 9.9.1989, p.9.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa marco de acciones comunitarias de investigación y desarrollo tecnológico (1990-1994) (presentada por la Comisión el 4 de agosto de 1989). COM (89) 397 final. (89/C 243/06). DOCE Nº C 243, 21.9.1989, p.4.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la adopción de un programa de acción comunitario sobre formación profesional y cambio tecnológico (Eurotecnet) (presentada por la Comisión el 27 de julio de 1989). COM (89) 355 final. (89/C 242/07). DOCE Nº C 242, 22.9.1989, p.7.

Avis sur la recommandaction du Conseil relative à la mise en oeuvre d'une politique de simplification administrative en faveur des petites et moyennes entreprises dans les États membres [Doc. COM (89) 259 final]. Avis et rapports. Comité Économique et Social. CES (89) 1030. Bruxelles, le 28 septembre 1989.

Propuesta de Decisión del Consejo referida a la continuación del desarrollo del sistema Handynet en el marco del programa Helios (presentada por la Comisión el 3 de octubre de 1989). COM (89) 450 final. (89/C 272/13). DOCE Nº C 272, 25.10.1989, p.10.

Supplément d'avis sur la proposition de Décision du Conseil relative à l'amélioration de l'environement des entreprises et à la promotion du développement des entreprises, en particulier des petites et moyennes entreprises dans la Communauté [Doc. COM (89) 102 final]. Comité Économique et Social. CES (89) 1256. Bruxelles, le 16 novembre 1989.

Comunicación de la Comisión sobre su programa de acción para la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 568 final. Bruselas, 5 de diciembre de 1989.

Propuesta de Decisiones del Consejo relativas a la firma de Acuerdos entre la Comunidad Económica Europea y los países AELC para cooperar en el campo de la formación en el contexto de la realización Comett II (1990-1994) (presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (89) 613 final. Bruselas, 7 de diciembre de 1989.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa de acción comunitaria para el desarrollo de la formación profesional continuada. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 567 final. Bruselas, 8 de diciembre de 1989.

Policy of administrative simplification in favour of SMU'S. (1989). Debates of the European Parliament, 3-384, 14 december, pp.247-250.

Reglamento (CEE) Nº 3906/89 del Consejo de 18 de diciembre de 1989 relativo a la ayuda económica a favor de la República de Hungría y de la República Popular de Polonia (Programa Phare). DOCE Nº L 375, 23.12.1989, p.11.

Parte II. Textos aprobados por el Parlamento Europeo. 1. Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales-Cohesión económica y social. DOCE Nº C 323, 27.12.1989, p.44.
a) Doc. A 3-69/89. Resolución sobre la Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales.
b) Doc. B 3-510/89. Resolución sobre la cohesión económica y social.
c) Doc. B 3-511/89. Resolución sobre la realización de la cohesión económica y social.
d) Resolución común que sustituye a los Docs. B 3-515/89 y B 3-520/89. Resolución sobre la realización económica y social.

e) Doc. B 3-517/89. Resolución sobre la aceleración de la realización de la cohesión económica y social y la Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales.
f) Doc. B 3-518/89. Resolución sobre la aceleración de la realización de la cohesión económica y social.
g) Doc. B 3-523/89. Resolución sobre la ejecución de la cohesión económica y social.

Propuesta revisada de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (DOCE Nº C 232, 9.9.1989, p.9). DOCE Nº C 323, 27.12.1989, p.172.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la Propuesta de la Comisión al Consejo relativa a una Decisión referente un programa de acción comunitario sobre formación profesional y cambio tecnológico (Eurotecnet II). DOCE Nº C 323, 27.12.1989, p.172.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la Propuesta revisada de la Comisión al Consejo relativa a una Decisión por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus). DOCE Nº C 323, 27.12.1989, p.177.

Decisión del Consejo de 14 de diciembre de 1989 que modifica la Decisión 87/327/CEE, por la que se adopta el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus). (89/663/CEE). DOCE Nº L 395, 30.12.1989, p.23.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la adopción de un programa de acción comunitario sobre formación profesional y cambio tecnológico (Eurotecnet II). [DOCE Nº C 242, 22.9.1989, p.7]. (89/C 329/11). DOCE Nº C 329, 30.12.1989, p.28.

Dictamen sobre la Propuesta revisada de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE del 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (DOCE Nº C 150, 17.6.1989, p.10/DOCE Nº C 232, 9.9.1989, p.9). (89/C 329/12). DOCE Nº C 329, 30.12.1989, p.29.

Decisión del Consejo de 18 de diciembre de 1989 por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (Eurotecnet). (89/657/CEE). DOCE Nº L 393, 30.12.19-89, p.29.

Decisión del Consejo de 18 de diciembre de 1989 relativa a la continuación del desarrollo del sistema Handynet en el marco del programa Helios. (89/658/CEE). DOCE Nº L 393, 30.12.1989, p.35.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa de acción comunitaria para el desarrollo de la formación profesional continua (comunicación de la Comisión de 20 de noviembre de 1989). COM (89) 567 final. (90/C 12/08). DOCE Nº C 12, 18.1.1990, p.16.

Resolución legislativa que contiene el dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo de una Decisión relativa al programa marco de acciones comunitarias de investigación y desarrollo tecnológico (1990-1994). DOCE Nº C 15, 22.1.1990, p.356.

Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa en favor de las pequeñas y medianas empresas en los Estados miembros. DOCE Nº C 15, 22.1.1990, p.362.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo sobre una Recomendación relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa

en favor de las pequeñas y medianas empresas en los Estados miembros. DOCE Nº C 15, 22.1.1990, p.363.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 14 de diciembre de 1989 sobre la importancia de la enseñanza técnica y profesional y la formación inicial. (90/C 27/03). DOCE Nº C 27, 6.2.1990, p.4.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 14 de diciembre de 1989 acerca de las relaciones con los países de Europa Central y Oriental en el ámbito de la educación y la formación. (90/C 27/04). DOCE Nº C 27, 6.2.1990, p.7.

Modificación de la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la adopción de un programa de acción comunitario sobre formación profesional y cambios tecnológicos (Eurotecnet II) (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 24 de enero de 1990). COM (89) 612 final. (90/C 32/08). DOCE Nº C 32, 10.2.1990, p.9.

Proposición Nº V/001/90 concerniente a un programa especial para la promoción de la vida autónoma de los minusválidos (1990-1991). JOCE Nº C 50 de 1.3.1990, p.3.

Propuesta modificada de Recomendación del Consejo relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa en favor de las pequeñas y medianas empresas en los Estados miembros (presentada por la Comisión en virtud del párrafo tercero del artículo 149 del Tratado CEE). COM (90) 58 final. Bruselas, 2 de marzo de 1990.
Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la firma de Acuerdos entre la Comunidad Económica Europea y los países AELC para cooperar en el campo de la formación en el contexto de la realización Comett II (1990-1994) (presentada por la Comisión el 12 de diciembre de 1989). (89/C 53/06). DOCE Nº C 53, 5.3.1990, p.67.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa marco de acciones comunitarias de investigación y de desarrollo tecnológico (1990-1994). (DOCE Nº C 243, 23.9.1989, p.4). (90/C 56/11). DOCE Nº C 56, 7.3.1990, p.34.

Dictamen adicional sobre la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la mejora del entorno de las empresas y a la promoción del desarrollo de las empresas, especialmente de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. (90/C 56/17). DOCE Nº C 56, 7.3.1990, p.65.

Resolución, aprobada por el Parlamento Europeo el 16 de febrero de 1990 sobre programas comunitarios de educación y formación. DOCE Nº C 68, 19.3.1990, p.175.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se crea un Proyecto de Movilidad Transeuropea en materia de Estudios Universitarios "Tempus" (presentada por la Comisión el 24 de enero de 1990). COM (90) 16 final. (90/C 85/18). DOCE Nº C 85, 3.4.1990, p.9.

Propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo por el que se crea la Fundación Europea para la Formación (presentada por la Comisión el 8 de febrero de 1990). COM (90) 15 final/3. (90/C 86/06). DOCE Nº C 86, 4.4.1990, p.12.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y la República de Austria por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/190/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.1.

Propuesta modificada de Recomendación del Consejo relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa en favor de las pequeñas y medianas empresas en los Estados miembros (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 8 de marzo de 1990). (DOCE Nº C 189, 26.7.1989, p.17). COM (90) 58 final. (90/C 101/14). DOCE Nº C 101, 21.4.1990, p.8.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y la República de Finlandia por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/191/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.11.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y la República de Islandia por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/192/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.21.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y el Reino de Noruega por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/193/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.31.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y el Reino de Suecia por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/194/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.41.

Decisión del Consejo de 29 de marzo de 1990 relativa a la celebración del Acuerdo entre la CEE y la Confederación Suiza por el que se establece una cooperación en materia de formación en el contexto de la realización de Comett II (1990-1994). (90/195/CEE). DOCE Nº L 102, 21.4.1990, p.51.

Dictamen sobre la Propuesta de Decisiones del Consejo relativas a la firma de Acuerdos entre la Comunidad Económica Europea y los países de la Asociación Europeas de Libre Comercio (AELC) para cooperar en el campo de la formación en el contexto de la realización Comett II (1990-1994). Adoptado por el Comité Económico y Social, el 28 de febrero de 1990 por unanimidad (90/C 112/09). DOCE Nº C 112, 7.5.1990, p.27.

Programa "Tempus". Propuesta de Decisión COM (90) 16 final/2, por la que se crea un Proyecto de Movilidad Transeuropea en materia de Estudios Universitarios "Tempus". DOCE Nº C 113, 7.5.1990, p.158.

Resolución Legislativa que contiene el Dictamen del parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo relativa a una decisión por la que se crea un Proyecto de Movilidad Transeuropea en materia de Estudios Universitarios "Tempus". DOCE Nº C 113, 7.5.1990, p.165.

Propuesta modificada de Reglamento COM (90) 15 final/3 del Consejo por el que se crea la Fundación Europea para la Formación. DOCE Nº C 113, 7.5.1990, p.166.

Comunicación de la Comisión al Consejo relativa al Fomento de la Participación de las Pequeñas y Medianas Empresas en la Contratación Pública de la Comunidad. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 166 final. Bruselas, 7 de mayo de 1990.

Decisión del Consejo de 23 de abril de 1990 relativa al programa marco de acciones comunitarias de investigación y de desarrollo tecnológico (1990-1994). (90/221/Euratom CEE). DOCE Nº L 117, 8.5.1990, p.28.

Reglamento (CEE) Nº 1306/90 del Consejo de 7 de mayo de 1990 por el que se crea la Fundación Europea para la Formación. DOCE Nº L 131, 23.5.1990, p.1.

Decisión del Consejo de 7 de mayo de 1990 por la que se crea un Programa de movilidad transeuropea en materia de Estudios Universitarios ("Tempus"). (90/233/CEE). DOCE Nº L 131, 23.5.1990, p.21.

Modificación de la Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa de acción comunitaria para el desarrollo de la formación profesional continua (presentada por la Comisión el 27 de abril de 1990 en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE). COM (90) 188 final. (90/C 130/03). DOCE Nº C 130, 29.5.1990, p.8.

Recomendación del Consejo de 28 de mayo de 1990 relativa a la aplicación de una política de simplificación administrativa en los Estados miembros. (90/246/CEE). DOCE Nº L 141, 2.6.1990, p.55.

Informe de la Comisión al Consejo sobre la mejora del entorno empresarial en la Comunidad especialmente en lo que respecta a las PYME. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 200 final/2. Bruselas, 11 de junio de 1990.

Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990 por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea (Force). (90/267/CEE). DOCE Nº L 156, 21.6.1990, p.1.

Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990 que modifica la Decisión 84/636/CEE por la que se establece un Tercer Programa Común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad para el período 1985-1990. (90/268/CEE). DOCE Nº L 156, 21.6-.1990, p.8.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 31 de mayo de 1990 sobre el fomento de la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos en la formación inicial y formación permanente de los profesores. (90/C 162/05). DOCE Nº C 162, 3.7.1990, p.6.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y de desarrollo tecnológico en el ámbito de la información (1990-1994). (90/C 174/01). DOCE Nº C 174, 16.7.1990, p.1.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y de desarrollo tecnológico en el ámbito de las tecnologías de comunicación (1990-1994). (90/C 174/02). DOCE Nº C 174, 16.7.1990, p.9.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y de desarrollo tecnológico en el ámbito del capital humano y de la movilidad (1990-1994). (90/C 174/13). DOCE Nº C 174, 16.7.1990, p.85.

Programa "La Juventud con Europa". Informe Anual 1988/89. Comisión de las Comunidades Europeas. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 378 final. Bruselas, 1 de agosto de 1990.

Segundo informe sobre el tercer programa común de intercambio de jóvenes trabajadores (1988-1989). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 377 final. Bruselas, 1 de agosto de 1990.

Anuncio de licitación Nº TFHR/06/90 relativo a los estudios de evaluación del Programa Erasmus y a los estudios comparativos sobre acceso y movilidad en la enseñanza superior en la Comunidad Europea. (90/C 199/15). DOCE Nº C 199, 8.8.1990, p.10.

Memorandum sobre la racionalización y coordinación de los programas comunitarios de formación profesional. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 334 final. Bruselas, 21 de agosto de 1990.

Reglamento (CEE) Nº 2698/90 del Consejo de 17 de septiembre de 1990 por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 3906/89 con vistas a la ampliación de la ayuda económica a otros países de Europa central y oriental. DOCE Nº L 257, 21.9.1990, p.1.

Los jóvenes en la Comunidad Europea. Memorandum de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 469 final. Bruselas, 17 de octubre de 1990.

Informe de las Actividades del BC-NET. Evaluación y Resultados de la Fase Experimental. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 476 final. Bruselas, 18 de octubre de 1990.

Igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres. Tercer Programa de Acción Comunitaria a medio plazo (1991-1995). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 449 final. Bruselas, 6 de noviembre de 1990.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a un programa de acción de la Comunidad sobre la cualificación profesional y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y activa (Petra). Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo. COM (90) 467 final. Bruselas, 9 de noviembre de 1990.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para promover la movilidad y los intercambios de jóvenes en la Comunidad: El Programa "La Juventud con Europa" (presentada por la Comisión el 15 de octubre de 1990). COM (90) 470 final. (90/C 308/06). DOCE Nº C 308, 8.12.1990, p.6.

Política Empresarial: Una nueva dimensión para las pequeñas y medianas empresas. Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la revisión del programa de mejora del entorno empresarial y de fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 528 final. Bruselas, 18 de diciembre de 1990.

Politique d'Entreprise: La Commission propose un "Saut Qualitatif" pour mieux prépare les PME aux défis de 1993. Note d'Information de la Commission de las Communautés Européennes. Bruxelles, le 22 novembre 1990.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (presentada por la Comisión el 15 de octubre de 1990). COM (90) 467 final. (90/C 322/05). DOCE Nº C 322, 21.12.1990, p.21.

Resolución del Parlamento Europeo sobre los proyectos de comunicación de la Comisión a los Estados miembros relativa a la fijación de las orientaciones para los programas operativos o subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a crear en el marco de una iniciativa comunitaria relativa a las nuevas cualificaciones, nuevas competencias y nuevas oportunidades de empleo (Iniciativa Euroform). DOCE Nº C 324, 24.12.1990, p.129.

Resolución del Parlamento Europeo sobre los proyectos de comunicación de la Comisión a los Estados miembros relativa a la fijación de las orientaciones para los programas operativos o subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a crear en el marco de una iniciativa comunitaria relativa a las nuevas cualificaciones, nuevas competencias y nuevas oportunidades de empleo para los minusválidos y ciertos grupos desfavorecidos (Iniciativa Horizon). DOCE Nº C 324, 24.12.1990, p.129.

Resolución del Parlamento Europeo por la que se fijan las orientaciones para los programas operativos o subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a elaborar en el marco de una iniciativa comunitaria para la promoción de la igualdad de oportunidades en el ámbito del empleo y de la formación profesional (Iniciativa Now). DOCE Nº C 324, 24.12.1990, p.133.

Proyecto de Comunicación a los Estados miembros relativo a la fijación de las orientaciones para los programas operativos o subvenciones globales que los mencionados Estados están invitados a crear en el marco de una iniciativa comunitaria relativa a las nuevas cualificaciones, nuevas competencias y nuevas oportunidades de empleo. Iniciativa "Euroform". (90/C 327/03). DOCE Nº C 327, 29.12.1990, p.3.

Proyecto de Comunicación a los Estados miembros por el que se fijan las orientaciones para los programas operativos o subvenciones globales que los Estados mencionados están invitados a elaborar en el marco de una iniciativa comunitaria para la promoción de la igualdad de oportunidades en el ámbito del empleo y de la formación profesional. Iniciativa "Now". (90/C 327/04) DOCE Nº C 327, 29.12.1990, p.5.

Proyecto de Comunicación a los Estados miembros por el que se fijan las orientaciones para los programas operativos/subvenciones globales para los proyectos piloto que los Estados miembros están invitados a elaborar en el marco de una iniciativa comunitaria referente a los minusválidos

y a ciertos grupos desfavorecidos. Iniciativa "Horizon". (90/C 327/0-5). DOCE Nº C 327, 29.12.1990, p.9.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 6 de diciembre de 1990 relativa a la red Eurydice de información sobre la educación en la Comunidad Europea (90/C 329/08). DOCE Nº C 329, 31.12.1990, p.33.

Anuncio de licitación BC-NET/BRE. Procedimiento restringido. (91/C 3/04). DOCE Nº C 3, 5.1.1991, p.5.

Invitation to tender Euromanagement Pilot Project. Audit of the Technological Research and Development (RDT) potential of european SMEs in connection with RDT Community Programmes. (91/C 4/14). OJEC Nº C 4, 8.1.1991, p.9.

Rectificación al proyecto relativo a la iniciativa "Euroform". (91/C 6/04). DOCE Nº C 6, 10.1.1991, p.7.

Rectificación al proyecto relativo a la Iniciativa "Now". (91/C 6/04). DOCE Nº C 6, 10.1.1991, p.7.

Rectificación al proyecto relativo a la Iniciativa "Horizon". (91/C 6/04). DOCE Nº C 6, 10.1.1991, p.7.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la revisión del programa de mejora del entorno empresarial y de fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas, en la Comunidad (presentada por la Comisión el 18 de diciembre de 1990). COM (90) 528 final. (91/C 13/05). DOCE Nº C 13, 19.1.1991, p.5.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo referente a una Decisión relativa a un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de la tecnología de la información (1990-1994). DOCE Nº C 19, 28.1.1991, p.138.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de las tecnologías de la comunicación (1990-1994). DOCE Nº C 19, 28.1.1991, p.139.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 89/657/CEE por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (Eurotecnet) y la Decisión 90/267/CEE, por la que se establece un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad Europea (Force), a fin de crear un Comité consultivo sobre formación y educación continua que abarque al programa Force y al programa Eurotecnet (presentada por la Comisión el 21 de diciembre de 1990). COM (90) 648 final. (91/C 24/05). DOCE Nº C 24, 31.1.1991, p.6.

Propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 337/75 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (presentada por la Comisión el 17 de diciembre de 1990). COM (90) 534 final. (91/C 23/02). DOCE Nº C 23, 31.1.1991, p.26.

Modificación de la propuesta de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de la tecnología de la información (1990-1994). DOCE Nº C 174, 16.7.1990, p.1 (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 14 de diciembre de 1990). COM (90) 679 final-SYN 258. (91/C 30/07). DOCE Nº C 30, 6.2.1991, p.16.

Dictamen sobre la Iniciativa "Euroform". (91/C 41/09).
DOCE Nº C 41, 18.2.1991, p.32.

Dictamen sobre la Iniciativa "Now". (91/C 41/09). DOCE Nº C 41, 18.2.1991, p.33.

Dictamen sobre la Iniciativa "Horizon". (91/C 41/09). DOCE Nº C 41, 18.2.1991, p.33.

Convocatoria para ampliar la red de consultores BC-NET (Business Cooperation Network) en la Comunidad. (91/C 42/01). DOCE Nº C 42, 18.2.1991, p.1.

Avis sur la politique d'entreprise: une nouvelle dimension pour les petites et moyennes entreprises - Proposition de Décision du Conseil relative à la révision du programme d'amélioration de l'environnement des entreprises et de promotion du développement des entreprises, en particulier des petites et moyennes entreprises dans la Communauté. (Doc. COM (90) 528 final). Comité Économique et Social. CES (91) 270. Bruxelles, le 27 février 1991.

Propuesta de Directiva del Consejo relativa a las disposiciones mínimas destinadas a mejorar la movilidad y el transporte en condiciones seguras de los trabajadores de movilidad reducida en el trayecto del trabajo (presentado por la Comisión). COM (90) 588 final-SYN 327. Bruselas, 28 de febrero de 1991.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la difusión y a la valoración de los conocimientos resultantes de los programas específicos de investigación y desarrollo tecnológico de la Comunidad (presentada por la Comisión el 17 de diciembre de 1990). COM (90) 61 final. (91/C 53/05). DOCE Nº C 53, 28.2.1991, p.39.

Evaluación del programa Erasmus - Anuncio de licitación. (91/C 54/06). DOCE Nº C 54, 1.3.1991, p.8.

Rapport de la Commission économique, monétaire et de la politique industrielle sur la proposition de la Commission au Conseil concernant une Décision relative à la reunion du programme d'amélioration de l'environement des entreprises et de promotion du développement des entreprises, en particulier des petites et moyennes entreprises dans la Communauté (COM (90) 0528-C 3-0035/91). M. Roberto Speciale. A 3-0049/91. Documents de Séance du Parlement Européen. 4 mars 1991.

Improving the business environment. (1991). Debates of the European Parliament, 3-403, 12 march, pp.5-9.

Convocatoria de expresión de interés para la convocatoria de licitación Nº TFRH 02/91 relativo a la evaluación del programa Tempus. (91/C 68/13). DOCE Nº C 68, 16.3.1991, p.15.

Gestión y Desarrollo de la red Euro Info Centre (Centro Europeo de Información Empresarial). Procedimiento Restringido. (91/C 81 /10). DOCE Nº C 81, 26.3.1991, p.17.

Informes de la Comisión. Solicitud de ofertas-contrato para la provisión de los servicios de asistencia técnica necesarios para hacer efectivas las iniciativas comunitarias Euroform, Now y Horizon. (91/C 86/14). DOCE Nº C 86, 3.4.1991, p.14.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra). (DOCE Nº C 322, 21.12. 1990, p.21.). (91/C 102/02). DOCE Nº C 102, 18.4.1991, p.2.

Dictamen sobre la política empresarial: Una nueva dimensión para las PYME. (91/C 102/07). DOCE Nº C 102, 18.4.1991, p.16.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la revisión del programa de mejora del entorno empresarial y de fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas, en la Comunidad. Aprobada con ciertas modificaciones introducidas por el Parlamento Europeo. DOCE Nº C 106, 22.4.1991, p.93.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo referente a una Decisión relativa a la revisión del programa de mejora del entorno empresarial y de fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. DOCE Nº C 106, 22.4.1991, p.95.

Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional. (91/C 109/01). DOCE Nº C 109, 24.4.1991, p.1.

Aviso de convocatoria de solicitudes para el programa Force. (91/C 111/07). DOCE Nº C 111, 26.4.1991, p.9.

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre la creación de Redes Transeuropeas de Formación Profesional. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (90) 585 final.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 89/657/CEE, que establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (Eurotecnet) y la Decisión 90/267/CEE, que favorece la realización de un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad Europea (Force), a fin de crear un Comité consultivo sobre formación y educación continua que abarque el programa Force y el programa Eurotecnet (DOCE Nº C 24, 31.1.1991, p.6). (91/C 120/07). DOCE Nº C 120, 6.5.1991, p.23.

Informe Anual del Programa Erasmus -1990/91-. Comisión de las Comunidades Europeas. SEC (91) 902 final. Bruselas, 22 de mayo de 1991.

Resolución del Consejo de 27 de mayo de 1991 sobre el programa de acción para las pequeñas y medianas empresas, incluidas las del artesanado. (91/C 146/03). DOCE Nº C 146, 5.6.1991, p.3.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para promover la movilidad y los intercambios de jóvenes en la Comunidad: El programa "La Juventud con Europa" (DOCE Nº C 308, 8.12.1990, p.6). (91/C 159/03). DOCE Nº C 159, 17.6.1991, p.5.

Decisión del Consejo de 18 de junio de 1991 relativa a la revisión del programa de mejora del entorno empresarial y de fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las pequeñas y medianas empresas en la Comunidad. (91/319/CEE). DOCE Nº L 175, 4.7.1991, p.32.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para promover la movilidad y los intercambios de jóvenes en la Comunidad - El programa "Juventud con Europa" (DOCE Nº C 308, 8.12.1990, p.6) (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE el 5 de junio de 1991). COM (91) 216 final. (91/C 175/05). DOCE Nº C 175, 6.7.1991, p.4.

Información sobre actividades en proyectos en la Comunidad Europea en relación con la puesta en ejecución del programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de las tecnologías industriales y de los materiales. (91/C 178/19). DOCE Nº C 178, 9.7.1991, p.15.

Convocatoria de propuestas para el programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de los sistemas telemáticos de interés general. (91/C 184/05). DOCE Nº C 184, 16.7.1991, p.7.

Decisión del Consejo de 7 de junio de 1991 relativa a un programa comunitario en el sector de las tecnologías de telecomunicaciones, investigación y desarrollo sobre tecnologías avanzadas de las comunicaciones en Europa (Programa Race II). (91/352/CEE). DOCE Nº L 192, 16.7.1991, p.8.

Decisión del Consejo de 7 de junio de 1991 por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el

ámbito de los sistemas telemáticos de interés general (1990-1994). (91/353/CEE). DOCE Nº L 192, 16.7.1991, p.18.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito del capital humano y de la movilidad (1991-1994) (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 24 de junio de 1991). (91/C 188/07). COM (91) 234 final-SYN 270. DOCE Nº C 188, 19.7.1991, p.11.

Convocatoria de participación en el Plan de asesoramiento en parques tecnológicos que se emprenderá en el marco del programa Sprint. (91/C 198/08). DOCE Nº C 198, 27.7.1991, p.9.

Convocatoria de propuestas para el programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de la tecnología de la información. (91/C 198/09). DOCE Nº C 198, 27.7.1991, p.12.

Anuncio de licitación. Igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres - Tercer Programa de Acción Comunitaria a medio plazo 1991-1995. (91/C 200/10). DOCE Nº C 200, 30.7.1991, p.18.

Decisión del Consejo de 22 de julio de 1991 por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra). (91/387/CEE). DOCE Nº L 214, 2.8.1991, p.69.

Decisión del Consejo de 29 de julio de 1991 por la que se adopta el programa "La juventud con Europa" (segunda fase). (91/395/CEE). DOCE Nº L 217, 6.8.1991, p.25.

Decisión del Consejo de 8 de julio de 1991 por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de la tecnología de la información (1990-1994). (91/394/CEE). DOCE Nº L 218, 6.8.1991, p.22.

Resolución del Consejo de los Ministros reunidos en el seno del Consejo de 26 de junio de 1991 sobre las medidas prioritarias en el ámbito de la juventud. (91/C 208/01). DOCE Nº C 208, 9.8.1991, p.1.

Informaciones de la Comisión. Observatorio Europeo para las PYME. (91/C 208/25). DOCE Nº C 208, 9.8.1991, p.22.

Rectificaciones al anuncio de convocatoria de ofertas para un estudio relativo a la localización de las actividades de la tecnología de la información y las telecomunicaciones. (91/C 211/14). DOCE Nº C 211, 13.8.1991, p.14.

Eurotecnet - Programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos. (91/C 226/12). DOCE Nº C 226, 31.8.1991, p.25.

Programa Comett. Informe de Actividades 1990. (Presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). SEC (91) 1587 final. Bruselas, 6 de septiembre de 1991.

Rectificación a Eurotecnet - Programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos. DOCE Nº C 226, 31.8.1991, p.25. (91/C 235/08). DOCE Nº C 235, 10.9.1991, p.14.

Aviso de convocatoria de solicitudes para el programa Comett II. (91/C 238/03). DOCE Nº C 238, 13.9.1991, p.7.

Resolución del Parlamento Europeo sobre el Tercer Programa de Acción Comunitaria a medio plazo para la igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres. DOCE Nº C 240, 16.9.1991, p.247.

Decisión del Consejo de 9 de septiembre de 1991 por la que se aprueba un programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el

ámbito de las tecnologías industriales y de los materiales (1990-1994). (91/506/CEE). DOCE Nº L 269, 25.9.1991, p.30.

Nota d'information. Service du porte-parole. "Helios II Programme: Integrating the disabled". Commission des Communautés Européennes. COM (91) 350 final. Bruxelles, le 2 octobre 1991.

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre el Programa "La Juventud con Europa". Informe Anual 1990. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (91) 355 final. Bruselas, 4 de octubre de 1991.

Proyecto relativo a la evaluación de las intervenciones de los fondos estructurales en favor de los recursos humanos en las regiones menos desarrolladas de la Comunidad - Procedimiento abierto. (91/C 262/05). DOCE Nº C 262, 8.10.1991, p.12.

Dictamen sobre el empleo en Europa - 1990. (91/C 269/18). DOCE Nº C 269, 14.10.1991, p.58.

Memorandum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (91) 349 final. Bruselas, 5 de noviembre de 1991.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa a la elaboración de un tercer programa de acción comunitario en favor de los minusválidos -Helios II- (1992-1996) (presentada por la Comisión el 8 de octubre de 1991). COM (91) 350 final. (91/C 293/02). DOCE Nº C 293, 12.11.1991, p.2.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y la República de Austria por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/611/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.1.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y la República de Finlandia por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/612/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.11.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y la República de Islandia por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/613/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.21.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y el Reino de Noruega por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/614/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.31.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y el Reino de Suecia por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/615/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.41.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y la Confederación Suiza por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/616/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.51.

Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la CEE y el Principado de Liechtenstein por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus. (91/617/CEE). DOCE Nº L 332, 3.12.1991, p.61.

Programa Helios II. anuncio de licitación. (91/C 320/07). DOCE Nº C 320, 11.12.1991, p.11.

Note d'information. La formation professionnelle dans la Communauté Européenne pour les anneés 90. Résumé du mémorandum de la Commission. Bruxelles, le 11 décembre 1991.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 sobre la investigación y las estadísticas en materia educativa en la Comunidad Europea. (91/C 321/01). DOCE Nº C 321, 12.12.1991, p.1.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 sobre la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. (91/C 321/02). DOCE Nº C 321, 12.12.1991, p.2.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 sobre una cooperación para una mayor movilidad de los estudiantes de enseñanza superior. (91/C 321/03). DOCE Nº C 321, 12.12.1991, p.2.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 relativas a un programa piloto de asociaciones escolares multilaterales en las Comunidad Europea. (91/C 321/04). DOCE Nº C 321, 12.12.1991, p.3.

Memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (91) 397 final. Bruselas, 18 de diciembre de 1991.

Primer Informe sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social). COM (91) 511 final. Bruselas, 20 de diciembre de 1991.

Convocatoria de propuestas para el programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de las tecnologías industriales y de los materiales (Anexo 1 y 2). Brite Euram II. (91/C 333/10). DOCE Nº C 333, 24.12.1991, p.13.

Iniciativas a favor de las pequeñas empresas y de las industrias del artesanado - Procedimiento abierto, tomadas por las Comunidades Europeas en diciembre de 1991. (91/C 334/24). DOCE Nº C 334, 28.12.1991, p.30.

Aviso de convocatoria de solicitudes para el programa Force. (92/C 1/15). DOCE Nº C 1, 4.1.1992, p.20.

Propuesta de Decisión del Consejo que modifica la Decisión (90/233/CEE) de 7 de mayo de 1990 por la que se adopta el Programa de movilidad transeuropea en materia de Estudios Universitarios ("Tempus") (presentada por la Comisión el 13 de diciembre de 1991). COM (91) 513 final. (92/C 11/06). DOCE Nº C 11, 17.1.1992, p. 9.

Rectificación a las Iniciativas a favor de las pequeñas empresas y de las industrias del artesanado - Procedimiento abierto (DOCE Nº C 334, 28.12.1991). (92/C 17/10). DOCE Nº C 17, 23.1.1992, p.11.

Rectificación a las conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 sobre cooperación para una mayor movilidad de los estudiantes de enseñanza superior (92/C 19/15). DOCE Nº C 19, 25.1.1992, p.30.

Rectificación a las conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 relativas a un programa piloto de asociaciones escolares multilaterales en la Comunidad Europea (92/C 19/16). DOCE Nº C 19, 25.1.1992, p.31.

Evaluación del sistema de transferencia de créditos académicos de la Comunidad Europea. Anuncio de licitación (TFRH/01/92). (92/C 36/08). DOCE Nº C 36, 14.2.1992, p.19.

Decisión del Consejo de 16 de marzo de 1992 por la que se crea un Comité Consultivo único Eurotecnet y Force y se modifican las Decisiones 89/657/CEE y 90/267/CEE. (92/170/CEE). DOCE Nº L 75, 21.3.1992, p.51.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo que modifica la Decisión 90/233/CEE del 7 de mayo de 1990 por la que se adopta el programa de movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios (Tempus). (92/C 98/02). DOCE Nº C 98, 21.4.1992, p.3.

Decisión del Consejo de 28 de abril de 1992 que modifica la Decisión 90/233/CEE por la que se crea un programa de movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios (Tempus). (92/240/CEE). DOCE Nº L 122, 7.5.1992, p.43.

Nota informativa sobre la convocatoria abierta de propuestas para el programa específico de investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito de las tecnologías industriales y de los materiales (Areas I y II) Brite/Euram II. (92/C 139/06). DOCE Nº C 139, 2.6.1992, p.18.

Resolución de 15 de mayo de 1992 sobre la política de educación y de formación con vistas a 1993. DOCE Nº C 150, 15.6.1992, p.366.

Resolución del Consejo de 17 de junio de 1992 relativa a las medidas comunitarias de apoyo a la empresa, especialmente a las pequeñas y medianas empresas, incluidas las del artesanado. (92/C 178/04). DOCE Nº C 178, 15.7.1992, p.8.

Directiva 92/51/CEE del Consejo de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE. DOCE Nº L 209, 24.7.1992, p.25.

Directrices Comunitarias sobre ayudas estatales a las pequeñas y medianas empresas (PYME) adoptadas por la Comisión el 20 de mayo de 1992, en las que se propugnan apoyos incluidos en el ámbito de las inversiones, encaminados a la protección del medio ambiente, para el asesoramiento, formación y difusión de conocimientos y como ayudas para programas de I+D. (92/C 213/02). DOCE Nº C 213, 19.8.92, p.2.

Comunicación de la Comisión relativa al procedimiento acelerado de aprobación de los planes de ayudas a las PYMES y de modificaciones de planes vigentes (adoptada por la Comisión el 2 de julio de 1992). (92/C 213/03). DOCE Nº C 213, 19.8.1992, p.10.

Anuncio de licitación relativo a la evaluación del programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad (Force) (TFRH/06/92). (92/C 297/17). DOCE Nº C 297, 13.11.1992, p.10.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta la segunda fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus II) (1994-1998) (presentada por la Comisión el 1 de octubre de 1992). COM (92) 407 final. (92/C 311/01). DOCE Nº C 311, 27.11.1992, P.1.

Dictamen sobre la PYME y la artesanía. (92/C 332/13). DOCE Nº C 332, 16.12.1992, p.27.

Segundo Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales fundamentales de los trabajadores. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (92) 562 final. Bruselas, 23 de diciembre de 1992.

Propuesta de Recomendación del Consejo sobre el Acceso a la Formación Profesional Continua (93/C 23/05) (presentada por la Comisión el 24 de diciembre de 1992). COM (92) 486 final. DOCE Nº C 23, 27.1.1993, p.8.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo para la elaboración de un tercer programa de acción comunitario en favor de los minusválidos Helios II (1993-1997) (presentada por la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE, el 16 de noviembre de 1992). COM (92) 482 final. (93/C 25/01). DOCE Nº C 25, 28.1.1993, p.1.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1993-1996) de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios de la política empresarial de la Comunidad, en particular a favor de las PYME

(presentado por la Comisión el 13 de enero de 1993). COM (92) 470 final. (93/C 30/07). DOCE Nº C 30, 3.2.1993, p.8.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1994-1997) de acciones comunitarias para garantizar la continuidad de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME (presentado por la Comisión el 13 de enero de 1993). COM (92) 470 final. (93/C 30/08). DOCE Nº C 30, 3.2.1993, p.10.

Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Evaluación del Programa Tempus (mayo 1992). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 29 final. Bruselas, 3 de febrero de 1993.

Informe anual de la Comisión al Consejo, al Parlamento y al Comité Económico y Social, relativo al programa para la cooperación y la movilidad entre Europa Central y del Este y la Comunidad Europea en materia de educación superior (Tempus) (1 de agosto de 1991 - 30 de julio 1992). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 30 final. Bruselas, 3 de febrero de 1993.

Informe de la Comisión sobre la aplicación del Programa Petra. 1988-1991. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 48 final. Bruselas, 11 de febrero de 1993.

Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992 sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales. (93/C 49/01). DOCE Nº C 49, 19.2.1993, p.1.

Anuncio de licitación relativo a la evaluación del programa de acción comunitario para la formación profesional de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional (Petra). (93/C 63/07). DOCE Nº C 63, 5.3.1993, p.14.

Decisión del Consejo de 25 de febrero de 1993 por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (Helios II) (1993-1996). (93/136/CEE). DOCE Nº L 56, 9.3.1993, p.30.

I+D en Tecnologías de Comunicaciones Avanzadas para Europa-Race. Informe final sobre la Fase I (1988-1992) del Programa decenal Race (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas de conformidad con el apartado 3 del artículo 6 y del artículo 9 de la Decisión del Consejo 88/28/CEE sobre el Programa Race). COM (93) 118 final. Bruselas, 30 de marzo de 1993.

Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1993-1996) de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME. Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1994-1997) de acciones comunitarias para garantizar la continuidad y la consolidación de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME (presentados a la Comisión en virtud del apartado 3 del artículo 149 del Tratado CEE). Informe COM (93) 180 final. Bruselas, 23 de abril de 1993.

Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social, sobre los resultados y los logros de los Programas de Enseñanza y Formación en la CEE durante el período 1986-1992. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 151 final. Bruselas, 5 de mayo de 1993.

Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo de 1993.

Decisión del Consejo de 29 de abril de 1993 por la que se adopta la segunda fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus II) (1994-1998). (93/246/CEE). DOCE Nº L 112, 6.5.1993, p.34.

Informe de actividades del Programa Lingua establecido por la Comisión para 1992. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 194 final. Bruselas, 10 de mayo de 1993.

Dictamen sobre la propuesta de Recomendación del Consejo sobre el acceso a la formación profesional continua. (93/C 129/12). DOCE Nº C 129, 10.5.1993, p.57.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1993-1996) de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.43.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo de una Decisión relativa al programa plurianual (1993-1996) de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios de la política empresarial en la Comunidad, en particular en favor de las PYME. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.47.

Propuesta de Decisión del Consejo relativa al program plurianual (1994-1997) de acciones comunitarias para garantizar la continuidad de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.48.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo de una Decisión relativa al programa plurianual (1994-1997) de acciones comunitarias para garantizar la continuidad de la política empresarial en la Comunidad, en particular en favor de las PYME. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.52.

Propuesta de Recomendación del Consejo sobre el acceso a la formación profesional continua. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.80.

Resolución legislativa que contiene el Dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión al Consejo de una Recomendación sobre el acceso a la formación profesional continua. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.85.

Resolución del Parlamento Europeo de 21 de abril de 1993 sobre la política de formación profesional de la Comunidad para los años noventa. DOCE Nº C 150, 31.5.1993, p.85.

Reforzar la eficacia del Mercado Interior. Documento de Trabajo de la Comisión para un Programa estratégico sobre el Mercado Interior (comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo). COM (93) 256 final. Bruselas, 2 de junio de 1993.

Decisión de la Comisión de 10 de mayo de 1993 relativa a un sistema de ayudas fiscales a la inversión en el País Vasco (93/337/CEE). DOCE Nº L 134, 3.6.1993, p.25.

Dictamen sobre: 1. La dimensión empresarial, clave del crecimiento europeo. Acciones comunitarias para reforzar y garantizar la continuidad de la política empresarial en la Comunidad, en particular en favor de las pequeñas y medianas empresas (PYME). 2. La propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1993-1996) de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios de la política empresarial en la Comunidad, en particular en favor de las PYME (presentada por la Comisión). 3. La propuesta de Decisión del Consejo relativa al programa plurianual (1994-1997) de acciones comunitarias para garantizar la continuidad de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las PYME (presentada por la Comisión). (93/C 161/02). DOCE Nº C 161, 14.6.1993, p.6.

Decisión de la Comisión de 9 de marzo de 1993 relativa a la aplicación del régimen nacional de incentivos regionales en España a una zona situada al norte de la provincia de Madrid (93/353/CEE). DOCE Nº L 145, 17.6.1993, p.25.

Bancos de datos sobre cualificaciones y certificación de formaciones profesionales-Creación de una Red Europea. Convocatoria de

manifestaciones de interés (93/C 173/16). DOCE Nº C 173, 24.6.1993, p.21.

Informe de la Comisión: Programa Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) - 1992. Informe anual. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 268 final. Bruselas, 25 de junio de 1993.

Decisión del Consejo de 14 de junio de 1993 relativa a un programa plurianual de acciones comunitarias para reforzar los ejes prioritarios y para garantizar la continuidad y la consolidación de la política empresarial en la Comunidad, en particular a favor de las pequeñas y medianas empresas (PYME). (93/379/CEE). DOCE Nº L 161, 2.7.1993, p.68.

Reglamento (CE) Nº 1764/93 del Consejo, relativo a la ayuda económica a favor de la República de Hungría y de la República Popular de Polonia (Programa Phare). DOCE Nº L 162, 3.7.1993, p.1.

Resolución del Consejo de 11 de junio de 1993 relativa a la formación profesional para los años noventa. (93/C 186/02). DOCE Nº C 186, 8.7.1993, p.3.

Informe de la Comisión sobre el funcionamiento del Programa Eurotecnet (enero 1990-junio 1992). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 317 final. Bruselas, 14 de julio de 1993.

Resolución sobre la red Iris y la formación profesional de las mujeres. DOCE Nº C 194, 19.7.1993, p.361.

Reglamento (CE) Nº 1956/93 del Consejo de 30 de junio de 1993 por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 337/75 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (93/404/CEE). DOCE Nº L 181, 23.7.1993, p.11.

Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso a la formación profesional permanente.
(93/404/CEE). DOCE Nº L 181, 23.7.1993, p.37.

Tercer Informe de aplicación de la Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 relativa a la mejora del entorno empresarial y al fomento del desarrollo de las empresas, en especial de las PYME en la Comunidad -Año 1992- (presentado por la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social). COM (93) 365 final. Bruselas, 23 de julio de 1993.

Propuesta de Decisión del Consejo de 5 de julio de 1993 por la que se modifica la Decisión 89/286/CEE del Consejo sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías (1989-1993) (programa Sprint). DOCE Nº C 200, 24.7.1993, p.7.

Reglamento (CEE, Euratom) Nº 2053/93 del Consejo de 19 de julio relativo a la concesión de una asistencia técnica a los Estados independientes de la antigua Unión Soviética y a Mongolia, en su esfuerzo de reforma y de recuperación económicas (Programa Tacis). DOCE Nº L 187, 29.7.1993, p.1.

Reglamento (CE) Nº 2081/93 del Consejo de 20 de julio de 1993 por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 2052/88 relativo a las funciones de los Fondos con finalidad estructural y a su eficacia, así como a la coordinación entre sí de sus intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con los demás instrumentos financieros existentes. DOCE Nº L 193, 31.7.1993, p.5.

Reglamento (CE) Nº 2082/93 de 20 de julio de 1993 que modifica el Reglamento (CEE) Nº 4253/88 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) Nº 2052/93, en lo relativo, por una parte, a la coordinación de las intervenciones de los Fondos estructurales y, por otra, de éstas con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes. DOCE Nº L 193, 31.7.1993, p.20.

Reglamento (CE) Nº 2084/93 del Consejo de 20 de julio de 1993 por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 4255/88 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) Nº 2052/88, en lo relativo al Fondo Social Europeo. DOCE Nº L 193, 31.7.1993, p.39.

Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Programa Comett. Informe de actividades 1992. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 409 final. Brusela, 1 de septiembre de 1993.

Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación (presentado por la Comisión). COM (93) 457 final. Bruselas, 29 de septiembre de 1993.

Comunicación de la Comisión; Las PYME y las actividades comunitarias en materia de investigación y desarrollo tecnológico. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 356 final. Bruselas, 30 de septiembre de 1993.

Craft: Procedimiento específico destinado a fomentar la investigación cooperativa realizada por y para las PYME. Documento de trabajo de la Comisión sobre el contenido científico y tecnológico de los programas específicos por los que se aplican el cuarto programa-marco de acciones comunitarias de investigación y desarrollo tecnológico (1994-1998) y el programa-marco de acciones comunitarias de investigación y enseñanza de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (1994-1998). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 459 final. Bruselas, 6 de octubre 1993.

Programa la "Juventud con Europa": Informe anual de la Comisión-1992. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 524 final. Bruselas, 28 de octubre de 1993.

Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, por la que se adopta la tercera fase del programa "la Juventud con Europa", destinado a fomentar el desarrollo de los intercambios de jóvenes y de las actividades en el ámbito de la juventud en la Comunidad. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 523 final-COD 474. Bruselas, 4 de noviembre de 1993.

Rectificación -Programa Tempus- Anuncio de licitación Nº TFRH/03/93 relativo a la asistencia técnica que se ha de prestar a la Comisión de las Comunidades Europeas para la puesta en práctica de Tempus, programa de cooperación con los países de Europa Central y Oriental y con las Repúblicas de la antigua URSS en materia de la enseñanza superior (DOCE Nº C 286, 22.10.1993, p.10). (93/C 336/11). DOCE Nº C 336, 11.12.1993, p.12.

Tercer Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 668 final. Bruselas, 21 de diciembre de 1993.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea. Leonardo Da Vinci. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 686 final-SYN 494. Bruselas, 21 de diciembre de 1993.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo relativa a la subvención comunitaria de intereses de los préstamos a PYME otorgados por el BEI con cargo a su línea de crédito temporal (93/C 352/01). DOCE Nº C 352, 30.12.1993, p.1.

Dictamen sobre el Segundo Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. (93/C 352/14). DOCE Nº C 352, 30.12.1993, p.55.

Decisión del Consejo de 20 de diciembre de 1993 por la que se modifica la Decisión 89/286/CEE sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia

de tecnologías (1989-1993) (programa Sprint). (94/5/CE). DOCE Nº L 6, 8.1.1994, p.25.

Informe sobre la ejecución del Programa Petra (programa de acción para la formación profesional de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional) (presentado por la Comisión en virtud del artículo 8 de la Decisión 91/387/CEE). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 704 final. Bruselas, 14 de enero de 1994.

Propuesta de Reglamento (CE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 1360/90 por el que se crea una Fundación Europea de la Formación. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 21 final. Bruselas, 2 de febrero de 1994.

Dictamen sobre la propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 89/286/CEE del Consejo sobre la aplicación a nivel comunitario de la fase principal del programa estratégico para la innovación y la transferencia de tecnologías (1989-1993) (programa Sprint). (94/C 34/04). DOCE Nº C 34, 2.2.1994, p.8.

Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se crea el Programa de Acción Comunitario "Sócrates". Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 708 final-94/0001 (COD). Bruselas, 3 de febrero de 1994.

Informe Especial Nº 6/93 establecido por el Tribunal de Cuentas de la Comunidad referido a los programas europeos de investigación y de desarrollo en el ámbito de la tecnología de la información (programas Esprit), acompañado de las respuestas de la Comisión. (94/C 45/01) (observaciones efectuadas en virtud del párrafo segundo del apartado 4 del artículo 188 C del Tratado CE). DOCE Nº C 45, 14.2.1994, p.1.

Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se crea el programa de acción comunitario "Sócrates" (presentada por la Comisión el 3 de febrero de 1994). Texto pertinente a los fines del EEE. COM (93) 708 final-94/0001 (COD). (94/C 66/03). DOCE Nº C 66, 3.3.1994, p.3.

Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea "Leonardo da Vinci" (presentada por la Comisión el 4 de febrero de 1994). Texto pertinente a los fines del EEE. COM (93) 686 final-SYN 494. (94/C 67/08). DOCE Nº C 67, 4.3.1994, p.12.

Propuesta de Reglamento (CE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 337/75 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (presentada por la Comisión el 25 de febrero de 1994). COM (94) 20 final. (94/C 74/08). DOCE Nº C 74, 12.3.1994, p.12.

El Mercado Interior de la Comunidad. Informe 1993 (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). COM (94) 55 final. Bruselas, 14 de marzo de 1994.

Convocatoria de propuestas relativas a una acción comunitaria de desarrollo y demostración en materia de enseñanza abierta y a distancia. (94/C 78/12). DOCE Nº C 78, 15.3.1994, p.15.

Selección de un coordinador para la actuación piloto Euromanagement I+DT II. Auditorías de las actividades potenciales de investigación y desarrollo tecnológico (I+DT) de las PYME europeas en el marco de los programas comunitarios de I+DT. Procedimiento abierto. (94/C 80/09). DOCE Nº C 80, 17.3.1994, p.14.

Propuesta de Reglamento (CEE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 1360/90 por el que se crea una Fundación Europea para la Formación (presentada por la Comisión el 25 de febrero de 1994). COM (94) 21 final. (94/C 82/08). DOCE Nº C 82, 19.3.1994, p.11.

Informe anual: 1 de agosto de 1992 - 31 de julio de 1993. Tempus-PHARE (Programa europeo de cooperación en materia de enseñanza superior entre

Europa central y oriental y la Comunidad Europea). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 142 final. Bruselas, 20 de abril de 1994.

Informe de la Comisión: El Empleo en Europa 1993. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 314 final. Bruselas, 26 de abril de 1994.

Dictamen de la Comisión con arreglo a la letra d) del apartado 2 del artículo 189 B del Tratado CE sobre las enmiendas del Parlamento Europeo a la posición común del Consejo Europeo relativas a la propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, estableciendo el programa de acción comunitario "Sócrates" por el que se modifican las propuestas de la Comisión con arreglo al apartado 2 del artículo 189 A del Tratado CE. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 502 final. Bruselas, 11 de noviembre de 1994.

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre el nuevo objetivo 4 del Fondo Social Europeo. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 510 final. Bruselas, 16 de noviembre de 1994.

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, sobre la educación y la formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales: Primeras reflexiones. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 528 final. Bruselas, 23 de noviembre de 1994.

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Situación actual y perspectivas futuras del acceso abierto a las redes y servicios de telecomunicación (oferta de red abierta). Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 513 final. Bruselas, 29 de noviembre de 1994.

Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (94) 596 final. Bruselas, 13 de diciembre de 1994.

Propuesta de Reglamento (CE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) Nº 337/75 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (presentado por la Comisión). COM (94) 672 final. Bruselas, 21 de diciembre de 1994.

2) ESPAÑA.

Real Decreto de 1 de febrero de 1815 por el que manda S.M. que la Junta que ha de nombrar para proporcionar el más acertado plan general de estudios, se ocupe sin pérdida de tiempo de su formación, con el fin de asegurar la educación e instrucción pública (**Real Cédula**, de 10 de febrero de 1815). De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1815). Colección de Decretos (pp.82-84). Tomo 2. Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 1 de febrero de 1815 por el que nombra S.M. para la formación de la Junta que debe trabajar en el arreglo de un plan general de estudios a los individuos que se expresan (**Real Cédula**, de 10 de febrero de 1815). De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1815). Colección de Decretos (pp.84-85). Tomo 2. Madrid: Imprenta Real.

Decreto de 6 de agosto de 1820 restableciendo interinamente el Plan de Estudios publicado en Cédula de 12 de julio de 1807. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1820) Colección de Decretos (pp.30-31). Tomo 6. Madrid: Imprenta Real.

Decreto LXV de 28 de junio de 1821 sobre que en todos los cuerpos del ejército se establezcan escuelas de enseñanza mutua. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1820-1821). Colección de Decretos (pp.217-218). Tomo 7/8. Madrid: Imprenta Real.

Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821 por el que se aprueba el Reglamento general de instrucción pública. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1820-1821). Colección de Decretos (pp.362-381). Tomo 7-8. Madrid: Imprenta Real.

Dos Reales Decretos dictados por el Rey el 13 de febrero de 1824 y comunicados al Consejo Real, restableciendo la junta de Ministros, como se ordenó el 1 de febrero de 1815, para que formen un plan general de estudios y, nombrando asimismo las personas que han de componerla. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1824). Colección de Decretos (pp.206-207). Tomo 8. Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 18 de agosto de 1824 a través de la cual se manda originar un depósito de máquinas e instrumentos artísticos bajo la planta que se señala, cuyo establecimiento se titulará "Real Conservatorio de Artes". De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1824). Colección de Decretos (pp.155-160). Tomo 9. Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 14 de octubre de 1824 sobre el nuevo plan general de estudios del Reino. De Nieva, J.Mª. (Ed). (1824). Colección de Decretos (pp.230-296). Tomo 9. Madrid: Imprenta Real.

Real Orden circular de 30 de mayo de 1832 por la que se establece el plan de enseñanza del Real Conservatorio de Artes. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1832). Colección de Decretos (pp.60-77). Tomo 17. Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto, en San Ildefonso, a 4 de agosto de 1836 que incluye un plan general de Instrucción Pública. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1836). Colección de Decretos (pp.301-328). Tomo 21. Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 4 de septiembre de 1836 comunicada al jefe político de Burgos, previniendo que se suspenda la ejecución del nuevo plan de estudios. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1836). Colección de Decretos (p.372). Tomo 21. Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 8 de octubre de 1836 por el que se restablece interinamente la Dirección General de Estudios, según se expresa en la Constitución, cuya finalidad es consolidar un órgano de gobierno provisional que ponga en funcionamiento el nuevo plan general de Instrucción Pública. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1836). Colección de Decretos (pp.456-457). Tomo 21. Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 29 de octubre de 1836 en cumplimiento de lo establecido por Real Decreto de 9 de octubre del mismo año, se consolida un nuevo plan general de estudios provisional, que desarrolla medidas educativas determinadas para la mejora de la segunda enseñanza y de la enseñanza universitaria. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1836). Colección de Decretos (pp.496-504). Tomo 21. Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 28 de agosto de 1838 que contiene varias disposiciones dirigidas a llevar a efecto el plan de instrucción primaria que está autorizado el Gobierno para establecer provisionalmente. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1838). Colección de Decretos (pp.390-401). Tomo 24. Madrid: Imprenta Real.

Orden del Regente del reino de 8 de julio de 1841 mandando que los colegios que hayan de convertirse en institutos de segunda enseñanza, continúen hasta que lo sean prestando a la instrucción pública el mismo servicio que al presente. De Nieva, J. Mª. (Ed.). (1841). Colección de Decretos (p.439). Tomo 27. Madrid: Imprenta Real.

Decreto del Regente del reino, en Pamplona, a 6 de noviembre de 1841 sobre los derechos que se recaudan con destino al sostenimiento y fomento de la instrucción pública. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1841). Colección de Decretos (pp.775-777). Tomo 27. Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto, en Madrid, a 17 de septiembre de 1845 aprobando el plan general de estudios. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1845). Colección de Decretos (pp.197-246). Tomo 35 (segundo semestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 26 de septiembre de 1845 por el que se establecen las reglas que deben observarse para que se lleve a pronto efecto el nuevo plan de estudios y reorganización de las universidades. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1845). Colección de Decretos (pp.268-270). Tomo 35 (segundo semestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 22 de octubre de 1845 por el que se aprueba el Reglamento para la ejecución del plan de estudios. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1845). Colección de Decretos (pp.400-475). Tomo 35 (segundo semestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 8 de julio de 1847 en el que se pretende actualizar las enseñanzas a las nuevas demandas sociales del momento. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1847). Colección de Decretos (pp.295-317). Tomo 41 (segundo cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 19 de agosto de 1847 preceptuando se observe y cumpla el Reglamento que se acompaña para la ejecución del Real Decreto de 8 de julio último, por el cual se modifica el plan de estudios. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1847). Colección de Decretos (pp.556-624). Tomo 41 (segundo cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 17 de febrero de 1848 organizando el Consejo de Instrucción Pública. Colección Legislativa de España. (1848). Tomo 43 (primer cuatrimestre), pp.98-99. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 8 de septiembre de 1849 estableciendo escuelas comerciales. Colección Legislativa de España (1850). Tomo 51 (tercer cuatrimestre), pp.48-50. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 31 de octubre de 1849 relativo a la creación de las Escuelas Provinciales de Bellas Artes. Colección Legislativa de España. (1849). Tomo 48 (tercer cuatrimestre), pp.274-287. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 28 de agosto de 1850 reformando el plan de estudios. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1850). Colección de Decretos (pp.772-806). Tomo 50 (segundo cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 4 de septiembre de 1850 por el que se establecen escuelas industriales. Colección Legislativa de España. (1850). Tomo 51 (tercer cuatrimestre), pp.5-19. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 8 de septiembre de 1850 por el que se establecen escuelas comerciales como complemento a la política formativa de la época en materia de enseñanzas profesionales. Colección Legislativa de España. (1850). Tomo 51 (tercer cuatrimestre), pp.48-50. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Orden de 10 de septiembre de 1850 por la que se dictan varias disposiciones para la ejecución del plan de estudios ínterin no se publique el nuevo Reglamento. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1850). Colección de Decretos (pp.73-80). Tomo 51 (tercer cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 10 de septiembre de 1851 mandando observar y cumplir el Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado el 28 de agosto de 1850. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1851). Colección de Decretos (pp.40-142). Tomo 54 (tercer cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 30 de enero de 1852 creando una Comisión para que proponga el proyecto de un nuevo plan de instrucción pública. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1852). Colección de Decretos (p.112). Tomo 55 (primer cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 8 de septiembre de 1852 comunicando ínterin se publica el nuevo Reglamento de estudios, algunas de sus disposiciones. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1852). Colección de Decretos (pp.14-16). Tomo 57 (tercer cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 10 de septiembre de 1852 mandando que se observe y cumpla el nuevo Reglamento de estudios. De Nieva, J.Mª. (Ed.). (1852). Colección de Decretos (pp.25-126). Tomo 57 (tercer cuatrimestre). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 20 de mayo de 1855 estableciendo el plan de enseñanza para las escuelas industriales (**Gaceta de Madrid**, de 22 de mayo de 1855).

Colección Legislativa de España. (1855). Tomo 65 (segundo cuatrimestre), pp.93-113. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 27 de mayo de 1855 mandando observar y cumplir el Reglamento de las escuelas industriales (**Gaceta de Madrid**, de 28 de mayo de 1855). Colección Legislativa de España. (1855). Tomo 65 (segundo cuatrimestre), pp.136-153. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Decreto de 18 de marzo de 1857 aprobando el plan orgánico de las escuelas de comercio y el Reglamento que ha de regir en las mismas (**Gaceta de Madrid**, de 23 de marzo de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 71 (primer cuatrimestre), p.380. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Ley de 17 de julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública (**Gaceta de Madrid**, de 22 de julio de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 73 (tercer trimestre), pp.68-70. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 22 de julio de 1857 nombrando las personas que han de componer la Junta encargada de examinar la Ley de Instrucción Pública para cuya ejecución está autorizado el Gobierno (**Gaceta de Madrid**, de 25 de julio de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 73 (tercer trimestre), pp.87-88. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ministerio de Fomento (**Gaceta de Madrid**, de 10 de septiembre de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 73 (tercer trimestre), pp.256-306. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 10 de septiembre de 1857 suprimiendo el actual Consejo de Instrucción Pública y reorganizándolo según lo previsto en la nueva Ley de Instrucción Pública (**Gaceta de Madrid**, de 17 de septiembre de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 73 (tercer trimestre), pp.322-323. Madrid: MInisterio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 23 de septiembre de 1857 dictando las disposiciones provisionales que han de regir durante el curso académico de 1857 a 1858 para la ejecución de la Ley de Instrucción Pública (**Gaceta de Madrid**, de 24 de septiembre de 1857). Colección Legislativa de España. (1857). Tomo 73 (tercer trimestre), pp.360-392. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 26 de agosto de 1858 aprobando el programa general de estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 31 de agosto de 1858). Colección Legislativa de España. (1858). Tomo 77 (tercer trimestre), pp.151-158. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 30 de agosto de 1858 por la que se dictan varias disposiciones para la debida ejecución del Real Decreto de 26 del actual, relativo a los estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 31 de agosto de 1858). Colección Legislativa de España. (1858). Tomo 77 (tercer trimestre), pp.178-180. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real decreto de 22 de mayo de 1859 aprobando el Reglamento de Segunda Enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 24 de mayo de 1859). Colección Legislativa de España. (1859). Tomo 80 (segundo trimestre), pp.269-309. Madrid: MInisterio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 21 de agosto de 1861 modificando el plan de estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 26 de agosto de 1861). Colección Legislativa de España. (1861). Tomo 86 (segundo semestre), pp.206-210. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 21 de agosto de 1861 mandando se proceda a formar el escalafón de los profesores de enseñanza profesional (**Gaceta de Madrid**, de 1 de septiembre de 1861). Colección Legislativa de España. (1861). Tomo 86 (segundo semestre), pp.210-212. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 22 de agosto de 1861 dictando varias reglas para llevar a efecto la reforma de los estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 26 de agosto de 1861). Colección Legislativa de España. (1861). Tomo 86 (segundo semestre), pp.212-213. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 22 de agosto de 1861 dictando varias disposiciones para el exacto cumplimiento del Real Decreto de 21 del actual mes de agosto, reformando los estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 26 de agosto de 1861). Colección Legislativa de España. (1861). Tomo 86 (segundo semestre), pp.213-218. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 23 de agosto de 1861 refundiendo en los institutos de segunda enseñanza los estudios de agricultura, artes, industria y comercio (**Gaceta de Madrid**, de 31 de agosto de 1861). Colección Legislativa de España. (1861). Tomo 86 (segundo semestre), pp.220-223. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 23 de diciembre de 1863 creando una comisión que examine la legislación de instrucción pública y proponga las reformas que crea conveniente introducir (**Gaceta de Madrid**, de 30 de diciembre de 1863). Colección Legislativa de España. (1863). Tomo 90 (segundo semestre), pp.894-895. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 9 de octubre de 1866 reformando los estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 12 de octubre de 1866). Colección Legislativa de España. (1866). Tomo 96 (segundo semestre), pp.681-688. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 9 de octubre de 1866 dictando reglas para llevar a efecto el Real Decreto de esta fecha sobre reforma de los estudios de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 12 de octubre de 1866). Colección Legislativa de España. (1866). Tomo 96 (segundo semestre), pp.702-703. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Orden de 16 de octubre de 1866 dictando varias disposiciones para llevar a debido efecto lo establecido en el Real Decreto de 9 del corriente sobre segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 17 de octubre de 1866). Colección Legislativa de España. (1866). Tomo 96 (segundo semestre), pp.733-735. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 15 de julio de 1867 aprobando el adjunto Reglamento de segunda enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 17 de julio de 1867). Colección Legislativa de España. (1867). Tomo 98 (segundo semestre), pp.108-154. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 5 de mayo de 1871 creando en el Conservatorio de Artes una Escuela de Artes y Oficios destinada a vulgarizar la ciencia y sus importantes aplicaciones (**Gaceta de Madrid**, de 8 de mayo de 1871). Colección Legislativa de España. (1871). Tomo 106 (primer semestre), pp.776-782. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Decreto de 3 de junio de 1873 reorganizando los estudios de la segunda enseñanza que son necesarios para aspirar al título de Bachiller (**Gaceta de Madrid**, de 8 de junio de 1873). Colección Legislativa de España. (1873). Tomo 110 (primer trimestre), pp.1443-1454. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Orden de 12 de diciembre de 1873 del Gobierno de la República aprobando el proyecto de nuevos estatutos de la Academia de Bellas Artes y disponiendo que se titule en lo sucesivo de "San Fernando" (**Gaceta de Madrid**, de 28 de mayo de 1874). Colección Legislativa de España. (1874). Tomo 111 (segundo semestre), pp.992-1000. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 20 de octubre de 1876 disponiendo se proceda a la creación del número de secciones necesarias en la Escuela de Artes y Oficios para dar instrucción desde el presente curso a 4.000 alumnos y estableciendo una Junta con el propósito de estudiar y proponer cuanto pueda conducir a la mejor organización de estas Escuelas y a la mayor difusión de su enseñanza (**Gaceta de Madrid**, de 21 de octubre de 1876).

Colección Legislativa de España. (1876). Tomo 117 (segundo semestre), pp.576-580. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 14 de agosto de 1884 creando una Junta directiva de la escuela de Artes y Oficios, compuesta por tres personas designadas por el Ministerio de Fomento (**Gaceta de Madrid**, de 19 de agosto de 1884). Colección Legislativa de España. (1884). Tomo 133 (segundo semestre), pp. 291-293. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 reformando la organización de la Escuela de Artes y Oficios de Madrid y creando siete Escuelas de distrito, que habrán de establecerse en las poblaciones siguientes: Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago y Villanueva y Geltrú (**Gaceta de Madrid**, de 6 de noviembre de 1886). Colección Legislativa de España. (1886). Tomo 137 (segundo semestre), pp.876-898. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.

Real Decreto de 13 de septiembre de 1894 creando en la Escuela Central de Artes y Oficios una sección especial para las enseñanzas de carácter técnico-industrial y artístico-industrial (**Gaceta de Madrid**, de 16 de septiembre de 1894). Colección Legislativa de España. (1894). Tomo 155, Volumen II (junio-septiembre), pp.615-624. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 4 de enero de 1895 promulgado para restablecer la enseñanza de maquinistas en la Sección Central de la Escuela de Artes y Oficios (**Gaceta de Madrid**, de 5 de enero de 1895). Colección Legislativa de España. (1895). Tomo 157, Volumen I (enero-junio), pp.16-18. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 20 de agosto de 1895 reorganizando las enseñanzas de la Escuela Central de Artes y Oficios (**Gaceta de Madrid**, de 23 de agosto de 1895). Anuario Legislativo de Instrucción Pública. (1895). Pp.187-216. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio.

Real Decreto de 15 de febrero de 1896 modificando las asignaturas que se cursan en varias Escuelas de Artes y Oficios, forma de provisión de vacantes de Profesores y de las plazas de Director, Ayudantes numerarios y Repetidores, y derogación de los apartados 6º y 7º del art. 60 del Reglamento de la Escuela Central de Artes y Oficios y de los arts. 5º, 16º y 17º del Real Decreto de 20 de agosto de 1895 y el 28º del Reglamento de la misma fecha (**Gaceta de Madrid**, de 16 de febrero de 1896). Colección Legislativa de España. (1896). Tomo 159, Volumen I (enero-agosto), pp.156-159. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 4 enero de 1900 reorganizando las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Provinciales de Bellas Artes y denominándolas "Escuelas de Artes e Industrias" (**Gaceta de Madrid**, de 5 de enero de 1900). Anuario Legislativo de Instrucción Pública. (1900). Pp.5-23. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio.

Real Decreto de 4 de enero de 1900 por el queda aprobado el Reglamento de las Escuelas de Artes e Industrias (**Gaceta de Madrid**, de 10 de enero de 1900). Anuario Legislativo de Instrucción Pública. (1900). Pp.24-50. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio.

Real Orden de 26 de abril de 1900 dictando reglas para la adaptación de las antiguas Escuelas de Artes y Oficios al nuevo plan de las Escuelas de Artes e Industrias (**Gaceta de Madrid**, de 2 de mayo de 1900). Colección Legislativa de España. (1900). Tomo V, Volumen I, pp.917-918. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 17 de agosto de 1901 organizando los Institutos generales y técnicos (**Gaceta de Madrid**, de 19 de agosto de 1901 y rectificada el día 25 de agosto de 1901). Anuario Legislativo de Instrucción Pública. (1901). Pp.445-484. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio.

Real Orden Circular de 9 de agosto de 1902 resolviendo las dudas suscitadas por la aplicación del Real Decreto de 17 de agosto de 1901 sobre estudios elementales de Industrias y Bellas Artes en los Institutos de Segunda Enseñanza y disponiendo continúen funcionando las Escuelas de Artes e Industrias existentes. (**Gaceta de Madrid**, de 13 de agosto de 1902). Anuario Legislativo de Instrucción Pública. (1902). Pp.608-610. Madrid: Sección de Estadística de Instrucción Pública de la Subsecretaría del Ministerio.

Real Orden de 29 de agosto de 1903 determinando los cargos para los cuales habrán de ser preferidos los poseedores del título de Peritos mecánicos electricistas (**Gaceta de Madrid**, de 30 de agosto de 1903). Colección Legislativa de España. (1903). Tomo 15, Volumen II (mayo-agosto), pp.1015-1016. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 6 de agosto de 1907 reorganizando la Escuela Superior de Artes e Industrias de Madrid y clasificando las Escuelas, atendido su carácter y naturaleza, en dos grupos, que se denominarán Escuelas de Artes Industriales y Escuelas de Industrias (**Gaceta de Madrid**, de 9 de agosto de 1907). Colección Legislativa de España. (1907). Tomo 29, Volumen II (julio-septiembre), pp.215-231. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 6 de agosto de 1907 por el que se aprueba el Reglamento orgánico para las Escuelas de Artes e Industrias y de Industrias (**Gaceta de Madrid**, de 10 de agosto de 1907). Colección Legislativa de España. (1907). Tomo 29, Volumen II (julio-septiembre), pp.231-254. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 8 de junio de 1910 organizando la enseñanza en Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas Industriales (**Gaceta de Madrid**, de 10 de junio de 1910). Colección Legislativa de España. (1910). Tomo 38, Volumen II (julio-septiembre), pp.54-66. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto de 16 de diciembre de 1910 por el que se dispone que las Escuelas destinadas a la enseñanza técnica, artística e industrial, en sus dos primero grados, se divida en dos grupos: "Escuelas de Artes y Oficios" y "Escuelas Industriales" (**Gaceta de Madrid**, de 28 de diciembre de 1910). Colección Legislativa de España. (1910). Tomo 39, Volumen III (octubre-diciembre), pp.422-430. Madrid: Revista de Legislación.

Real decreto de 16 de diciembre de 1910 por el que se aprueba el Reglamento orgánico para las Escuelas Industriales y las de Artes y Oficios (**Gaceta de Madrid**, de 28 de diciembre de 1910). Colección Legislativa de España. (1910). Tomo 39, Volumen III (octubre-diciembre), pp.430-455. Madrid: Revista de Legislación.

Real Decreto-Ley de 21 de octubre de 1924 por el que se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial (**Gaceta de Madrid**, de 5 de noviembre de 1924). Martínez Alcubilla, M. (Ed.). (1925). Diccionario de Administración (pp.838-849). Apéndice. Madrid: Martínez Alcubilla.

Real Decreto-Ley de 6 de octubre de 1925 aprobando el adjunto Reglamento provisional para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 21 de octubre de 1924 a las enseñanzas elementales y profesionales (**Gaceta de Madrid**, de 10 de octubre de 1925). Martínez Alcubilla, M. (Ed.). (1925). Diccionario de Administración (pp.896-905). Apéndice. Madrid: Martínez Alcubilla.

Real Decreto 2451/1928 de 21 de diciembre, del Ministerio de Trabajo y Previsión, por el que se adopta el Estatuto de Formación Profesional (**Gaceta de Madrid**, de 28 de diciembre de 1928). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1951). Diccionario de Legislación (pp.1475-1499). Tomo 7. Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 19 de septiembre de 1931 relativo a la dependencia de los servicios de formación y perfeccionamiento profesional (**Gaceta de Madrid**, de 23 de septiembre de 1931). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1931). Repertorio Cronológico de Legislación (p.643). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 10 de febrero de 1932 por el que se crea la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica (**Gaceta de Madrid**, de 13 de febrero de 1932). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1932). Repertorio Cronológico de Legislación (p.126). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 10 de marzo de 1932 por la que se adscriben los centros dependientes de la Dirección General, entre ellos, las Escuelas de Comercio y las de Artes y Oficios (apartado d) (**Gaceta de Madrid**, de 12 de marzo de 1932). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1932). Repertorio Cronológico de Legislación (p.222). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 19 de octubre de 1933 que regula la provisión de plazas en el cuerpo consultivo de la Junta Central de Formación Profesional (**Gaceta de Madrid**, de 20 de octubre de 1933). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1933). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1016). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 28 de septiembre de 1935 por el que se reorganizan los servicios centrales de la Administración en los diferentes departamentos ministeriales (**Gaceta de Madrid**, de 29 de septiembre de 1935). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1935). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1288-1289). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 24 de febrero de 1936 por el que se crea la Dirección General de Segunda Enseñanza y Enseñanza Superior (**Gaceta de Madrid**, de 25 de febrero de 1936). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1936). Repertorio Cronológico de Legislación (p.208). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 20 de septiembre de 1938 por la que se aprueba la reforma de la segunda enseñanza (**Boletín Oficial del Estado**, de 23 de septiembre de 1938). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1938). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 804-810). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 24 de noviembre de 1939 sobre ordenación y defensa de la protección y fomento de la Industrial Nacional (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de diciembre de 1939). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1939). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1152-1157). Pamplona: Aranzadi.

Orden del Ministerio de Industria y Comercio de 23 de febrero de 1940 por la que se establecen las Escuelas de Aprendizaje en las Industrias (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de febrero de 1940). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1940). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.271-272). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 30 de marzo de 1940 por la que se modifica el apartado g) del artículo 24 del Libro I del Estatuto de Formación Profesional, de 21 de diciembre de 1928 (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de abril de 1940). M.E.C. (1940). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.87). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 25 de junio de 1940 por la que se modifica el artículo 10 del Libro VI del Estatuto de Formación Profesional vigente (**Boletín del Ministerio**, de 8 de julio de 1940). M.E.C. (1940). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.167-168). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 27 enero de 1941 por el que se modifica el Estatuto de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 2 de febrero de 1941). M.E.C. (1941). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.458-461). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley de 10 de abril de 1942 por la que se organiza el Ministerio de Educación Nacional (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de abril de 1942). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1942). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.449-451). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se establece el texto refundido de la Ley reguladora del Contrato de Trabajo, derogando la Ley de 21 de noviembre de 1931 (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de febrero de 1944). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1944). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.251-260). Libro I. Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 31 de marzo de 1944 por el que se aprueba el texto refundido del Libro II de la Ley reguladora del Contrato de Trabajo, que comprende el contrato de embargo, el de aprendizaje, el de mujeres y niños y el de trabajo a domicilio, derogando las disposiciones que hasta la fecha los regulaban (**Boletín Oficial del Estado**, 11 de abril de 1944). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1944). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.549-557). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (**Boletín Oficial del Estado**, de 18 de julio de 1945). M.E.C. (1945). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.838-886). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 11 de marzo de 1946 en la que se establece la defensa y representación de los Patronatos Locales de formación profesional (**Boletín Oficial de Educación Nacional**, de 8 de abril de 1946). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1946). Repertorio Cronológico de Legislación (p.561). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de julio de 1949). M.E.C. (1948/49). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.729-736). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 19 de julio de 1949 por la que se constituye el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de julio de 1949). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1949). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1012-1013). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 23 de diciembre de 1949 estableciendo el Plan General de distribución y creación de centros de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de enero de 1950). M.E.C. (1948/49). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.866-868). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 30 de diciembre de 1949 por la que se aprueba el Reglamento para la organización y funcionamiento de los Patronatos de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de enero de 1950). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1949). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.75-78). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 24 de marzo de 1950 por el que se regulan los estudios de los centros de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de abril de 1950). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1950). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.389-393). Pamplona: Aranzadi.

Circular de 24 de abril de 1950 relativa a la provisión interina de vacantes en Patronatos. (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de junio de 1950). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1950). Repertorio Cronológico de Legislación (p.578). Pamplona: Aranzadi.

Decreto-Ley de 27 de julio de 1951 por el que se crea la Dirección General de Enseñanza Laboral como órgano de gobierno de los centros de enseñanza (**Boletín Oficial del Estado**, de 29 de julio de 1951). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1951). Repertorio Cronológico de Legislación (p.863). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 28 de marzo de 1952 estableciendo obligaciones de las empresas industriales en orden a la Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de abril de 1952). M.E.C. (1952). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.127-128). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 22 de julio de 1952 conjunta de ambos Departamentos -Industria y Educación y Ciencia-, por la que se aclara la de 28 de marzo de igual año que establecía las obligaciones de las empresas industriales en orden a la formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de agosto de 1952). M.E.C. (1952). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.262-263). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 30 de julio de 1952 sobre reconocimiento oficial de las Escuelas de Aprendizaje en las Industrias (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de septiembre de 1952). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1952). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.902-903). Pamplona: Aranzadi.

Resolución de 23 de diciembre de 1952 de la Dirección General de Enseñanza Laboral del Ministerio de Industria y de Educación y Ciencia, por la que se dictan disposiciones para la aplicación de las Ordenes Ministeriales de 28 de marzo y de 22 de julio del año precedente (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 de enero de 1953). M.E.C. (1953). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.421-450). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de febrero de 1953). M.E.C. (1953). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.68-90). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 8 de enero de 1954 incrementando la cuota de seguros sociales obligatorios en un 1% destinado a formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de enero de 1954).

Decreto de 8 de enero de 1954 por el que se autoriza al Ministerio de Educación Nacional a organizar en los centros de Enseñanza Media y Profesional cursos de perfeccionamiento para los Bachilleres Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de enero de 1954). M.E.C. (1954). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.6-7). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 1 de junio de 1954 por la que se aprueban provisionalmente las conmutaciones entre el Bachillerato Laboral y el Preuniversitario (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de julio de 1954). M.E.C. (1954). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.293-295). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley de 15 de julio de 1954 que establece una modificación de la base VII de la Ley de 16 de julio de 1949 relativa a la organización y funcionamiento de los Centros estatales y no estatales de Enseñanza Laboral (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de julio de 1954). M.E.C. (1954). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.351-352). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 4 de octubre de 1954 por la que se aprueba el Reglamento de los Patronatos Provinciales de Enseñanza Media y Profesional, a propuesta del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 21 de octubre de 1954). M.E.C. (1954). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.505-511). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley de 14 de abril de 1955 por la que se modifica la Ley Orgánica de 10 de abril de 1942 a través de la cual se organizaba el Ministerio de Educación Nacional (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de abril de 1955). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1955). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.515-517). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 21 de julio de 1955). M.E.C. (1955). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.368-387). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 23 de septiembre de 1955 por la que se constituye la Junta General de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de octubre de 1955). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1955). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1158-1160). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se establece la cuota global de cotización de seguros sociales (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de diciembre de 1955). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1955). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1477-1478). Pamplona: Aranzadi.

Orden conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y de Trabajo de 7 de enero de 1956 por la que se establece el sistema que han de seguir las Empresas estatales y paraestatales para realizar el ingreso del 2 por 100 de Formación Profesional, establecido para las mismas en la Ley de 20 de julio de 1955 (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de enero de 1956). M.E.C. (1956). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.8-9). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 31 de enero de 1956 por la que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Juntas Centrales, Provinciales y Locales de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 3 de marzo de 1956). M.E.C. (1956). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.69-86). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 23 de marzo de 1956 por el que se fijan los seguros sociales y su ámbito de aplicación, derogando disposiciones anteriores (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de marzo de 1956). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1955). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.572-573). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 6 de julio de 1956 sobre coordinación de las Enseñanzas Medidas y creación del Bachillerato Laboral Superior (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de agosto de 1956). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1956). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1260). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 12 de julio de 1956 por la que se aprueban los Estatutos de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de julio de 1956). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1956). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 1148-1162). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 26 de julio de 1956 por el que se constituyen en organismos docentes las Universidades Laborales de Gijón, Córdoba, Sevilla y Tarragona (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de agosto de 1956). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1956). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1275). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 26 de octubre de 1956 por el que se fijan las cuotas de seguros sociales y se deroga el Decreto de 23 de marzo de 1956 (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 de octubre de 1956). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1956). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1420-1422). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 21 de diciembre de 1956 por el que se aprueba el nuevo Plan de Estudios para el Bachillerato Laboral (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de enero de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.70-73). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 6 de febrero de 1957 por la que se reorganiza el Consejo Técnico de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 8 de febrero de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.119-120). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 24 de abril de 1957 por la que se aprueba el plan de estudios del curso de adaptación para transformar Bachilleratos Elementales en Bachilleratos Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de mayo de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (p.479). Pamplona: Aranzadi.

Resolución de 24 de abril de 1957 de la Dirección General de Enseñanza Laboral para el desarrollo de la Orden de 24 de abril de 1957, que aprueba el plan de estudios del curso de adaptación para transformar Bachilleratos Elementales en Bachilleratos Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de mayo de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.479-481). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 29 de mayo de 1957 por el que se modifica el régimen de cotización de la cuota de formación profesional y se clasifican las empresas (**Boletín Oficial del Estado**, de 6 de junio de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.555-556). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 31 de mayo de 1957 por la que se autoriza a reducir la tasa de formación profesional de las empresas (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 junio de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (p.590). Pamplona: Aranzadi.

Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas (**Boletín Oficial del Estado**, de 22 de julio de 1957). M.E.C. (1957). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (Pp.526-541). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 24 de julio de 1957 por la que se modifican las bases 75 y 76 del Estatuto de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de agosto de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.839-840). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 23 de agosto de 1957 por el que se coordina y desarrolla los estudios del grado de Iniciación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 18 de septiembre de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (p.913). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 23 de agosto de 1957 sobre estudios de primer año de Aprendizaje Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de septiembre de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (p.915). Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 3 de octubre de 1957 por la que se aprueban los cuestionarios y orientaciones metodológicas para las enseñanzas del grado de Iniciación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 21 de octubre de 1957). M.E.C. (1957). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.765-776). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto, de 18 de octubre de 1957 por el que se crea la Oficina Sindical de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de noviembre de 1957). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1957). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 1065-1066). Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 13 de diciembre de 1957 por la que se dictan normas para la realización, por parte de los Centros de Formación Profesional Industrial, de cursos monográficos y de extensión cultural sobre materias determinadas, con vistas a la formación de especialistas para la Industria (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de enero de 1958). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1958). Repertorio Cronológico de Legislación (p.56). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 10 de enero de 1958 por el que se regulan las convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 de enero de 1958). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1958). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.89-90). Pamplona: Aranzadi.

Decreto de 21 de marzo de 1958 por el que se autoriza el nuevo plan de estudios de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de abril de 1958). M.E.C. (1958). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.276-277). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 23 de mayo de 1958 por la que se crea la Junta Coordinadora de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de junio de 1958). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1958). Repertorio Cronológico de Legislación (p.834). Pamplona: Aranzadi.

Orden, de 16 de agosto de 1958 por la que se aprueba el Estatuto Docente de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de agosto de 1958). M.E.C. (1958). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.828-842). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 5 de septiembre de 1958 por el que se regula la asistencia de los trabajadores a los Centros de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 26 de diciembre de 1958). M.E.C. (1958).

Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.874-876). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de 11 de noviembre de 1958 por la que se publican los cuestionarios del curso de adaptación para transformar Bachilleres Generales Elementales en Bachilleres Laborales Elementales de modalidad administrativa (**Boletín Oficial des Estado**, de 20 de noviembre de 1958). M.E.C. (1958). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.1104-1119). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 8 de diciembre de 1958 por la que se aprueba el Estatuto Patrimonial de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de diciembre de 1958). M.E.C. (1958). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.1186-1210). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 2 de enero de 1959 por la que se establece el Reglamento de la Sección Central de Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 22 de enero de 1959). M.E.C. (1959). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.3-12). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de 14 de enero de 1959 sobre reducción de la tasa o cuota de formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 3 de marzo de 1959). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1959). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.323-324). Pamplona: Aranzadi.

Ley 40/1959 de 11 de mayo sobre Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de mayo de 1959). M.E.C. (1959). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.241-243). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 18 de junio de 1959 por la que se aprueba el plan de estudios y cuadro horario de las enseñanzas de los cursos de adaptación para transformar Bachilleres Elementales en Bachilleres Laborales de las distintas modalidades (**Boletín Oficial del Estado**, de 18 de agosto de 1959). M.E.C. (1959). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.339-341). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 23 de julio de 1959 por la que se aprueba el Estatuto del personal docente de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 25 de agosto de 1959). M.E.C. (1959). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.394-403). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 20 de noviembre de 1959 por la que se aprueba el Reglamento de las Escuelas de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de diciembre de 1959). M.E.C. (1959). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.710-743). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 288/1960 de 18 de febrero por el que se regula el Reglamento Orgánico del Ministerio de Trabajo (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de marzo de 1960). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1960). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.345-391). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 914/1960 de 4 de mayo por el que se establecen convalidaciones entre los estudios de Iniciación Profesional, Bachillerato General y Bachillerato Laboral (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de mayo de 1960). M.E.C. (1960). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.324-327). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 45/1960 de 21 de julio por la que se crean los Fondos Nacionales para la Aplicación Social del Impuesto del Ahorro (**Boletín Oficial del Estado**, de 23 de julio de 1969). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1960). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1201-1206). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 5 de septiembre de 1960 por la que se aprueban los cuestionarios del grado de Maestría Industrial de las enseñanzas de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 22 de septiembre de

1960). M.E.C. (1960). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.613-638). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 22 de septiembre de 1960 por la que se modifica la de 15 de enero de 1959 sobre reducción de la Tasa de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de enero de 1961). M.E.C. (1960). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.728). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2265/1960 de 24 de noviembre por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las Universidades Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 6 de diciembre de 1960). M.E.C. (1960). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.794-818). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 125/1960 de 22 de diciembre por la que se modifica el tercer párrafo del artículo 20 de la Ley de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 26 de diciembre de 1960). M.E.C. (1960). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.868-869). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 746/1961 de 8 de mayo por el que se constituyen Comisiones Provinciales de Servicios Técnicos Delegados, se suprimen las Juntas y se refunden otros organismos (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de mayo de 1961). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1961). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.715-718). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 746/1961 de 8 de mayo por el que se rectifica el Decreto de similar fecha relativo a la constitución de Comisiones Provinciales de Servicios Técnicos Delegados, se suprimen las Juntas y se refunden otros organismos (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de diciembre de 1961). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1961). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1460). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 5 de octubre de 1961 por la que se rectifica el artículo 42 del Reglamento de las Escuelas de Formación Profesional Industrial aprobado por Orden de 20 de noviembre de 1959 (**Boletín Oficial del Estado**, de 26 de octubre de 1961). M.E.C. (1961). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.607). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 6 de octubre de 1961 por la que se organizan los servicios administrativos del Ministerio de Educación Nacional (**Boletín Oficial del Estado**, 31 de octubre de 1961). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1961). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1308-1309). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 7 de noviembre de 1961 por la que se dispone que los alumnos de enseñanza laboral que no puedan realizar cursos de adaptación por no hallarse éstos establecidos, se acojan al régimen general de convalidaciones y cursen sus estudios en un sólo año (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de noviembre de 1961). M.E.C. (1961). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.663-664). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 11/1962 de 14 de abril sobre extensión de la Enseñanza Media (**Boletín Oficial del Estado**, de 16 de abril de 1962). M.E.C. (1962). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.179). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 1352/1962 de 14 de junio por el que se modifica la distribución de la cuota de formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 21 de junio de 1962). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1962). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.893-894). Pamplona: Aranzadi.

Resolución de 23 de octubre de 1962 disponiendo la publicación del programa oficial de necesidades, condiciones técnicas y características generales que deben reunir los proyectos para centros de Enseñanza Media y Profesional (Institutos Laborales, campos de prácticas agrícolas anexos a los mismos y Centros de Formación Profesional Industrial) (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de noviembre de 1962). M.E.C. (1962). Colección

Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.665-689). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2901/1962 de 9 de noviembre por el que se crea la Dirección General de Promoción Social (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de noviembre de 1962). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1962). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1873). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 56/1963 de 17 de enero sobre bases de cotización y cuotas para seguros sociales, seguro de desempleo, mutualismo laboral y formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de enero de 1963). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1963). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.143-145). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 14 de mayo de 1963 por la que se aprueba el Reglamento de las Comisiones Provinciales de Enseñanza Laboral (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de junio de 1963). M.E.C. (1963). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.288-300). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 27 de junio de 1963 por la que se aplica y desarrolla el Decreto de 17 de enero sobre seguros sociales (**Boletín Oficial del Estado**, de 29 de junio de 1963). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1963). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1139-1141). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 27 de julio de 1963 por la que se aplica y desarrolla el Decreto de 17 de enero sobre seguros sociales (**Boletín Oficial del Estado**, de 2 de agosto de 1963). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1963). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1429). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 12 de septiembre de 1963 por la que se establecen nuevos planes de estudios, cuadros horarios y cuestionarios del Bachillerato Laboral Elemental en sus distintas modalidades (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de octubre de 1963). M.E.C. (1963). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.549-581). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 18 de septiembre de 1963 por la que se aprueban los cuestionarios y cuadros horarios del grado de Aprendizaje Industrial de los Estudios de Formación profesional Industrial (**Boletín Oficial de Educación Nacional**, de 26 de octubre de 1963). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1963). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1936-1937). Pamplona: Aranzadi.

Ley 194/1963 de 28 de diciembre por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1964-67 (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 de diciembre de 1963). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1963). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2291-2297). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 31 de enero de 1964 por la que se aprueban el plan de estudios, los cuadros horarios y los cuestionarios del grado de Maestría Industrial (**Boletín Oficial de Educación Nacional**, de 2 de marzo de 1964). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1964). Repertorio Cronológico de Legislación (p.559). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 8 de abril de 1964 por la que se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera (**Boletín Oficial del Estado**, de 23 de abril de 1964). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1964). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.777-778). Pamplona: Aranzadi.

Ley 2/1964 de 29 de abril sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de mayo de 1964). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1964). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.824-826). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 5 de agosto de 1964 por la que se especifican las enseñanzas que deben cursarse en los Centros Oficiales de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de septiembre de 1964). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1964). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1883-1888). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 30 de septiembre de 1964 por la que se rectifica y amplia la de 5 de agosto último sobre enseñanzas que se cursarán en las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de noviembre de 1964). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1964). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2209-2210). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 210/1966 de 2 de febrero de 1966 por el que se crea la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación y se reestructuran diversas Direcciones Generales (**Boletín Oficial del Estado**, de 3 de febrero de 1966). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1966). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.212-213). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 736/1966 de 17 de marzo por el que se estructuran los Organismos Provinciales de Enseñanza Media y Profesional y Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 2 de abril de 1966). M.E.C. (1966). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.254-255). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 20 de enero de 1967 sobre el ingreso conjunto de las cuotas del régimen general de la Seguridad Social, de la cuota sindical y de la de formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 26 de enero de 1967). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1967). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.197-198). Pamplona: Aranzadi.

Ley 16/1967 de 8 de abril sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de abril de 1967). M.E.C. (1967). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.456-458). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2764/1967 de 27 de noviembre por el que se reorganiza la Administración civil para reducir el gasto público (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de noviembre de 1967). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1967). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2517-2525). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley 1/1969 de 11 de febrero por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social para 1969-1971 (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de febrero de 1969). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1969). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.297-302). Pamplona: Aranzadi.

Decreto 902/1969 de 9 de mayo que refunde el texto legislativo de aprobación del II Plan de Desarrollo (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de mayo de 1969). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1969). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 929-937). Pamplona: Aranzadi.

Orden de 30 de septiembre de 1969 por la que se regula la organización de cursos de Promoción Profesional de Trabajadores que reciben ayuda del Fondo Nacional de Protección al Trabajo (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de octubre de 1969). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1969). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1901-1903). Pamplona: Aranzadi.

Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 6 de agosto de 1970). M.E.C. (1970). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.572-725). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2459/1970 de 22 de agosto relativo al calendario para la aplicación de la reforma educativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 5 de septiembre de 1970). M.E.C. (1970). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.743-750). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 23 de noviembre de 1970 por la que se establece el período transitorio de enseñanzas de adaptación y transición en los centros de Formación Profesional Industrial (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de enero de 1971). M.E.C. (1970). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.980). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 147/1971 de 28 de enero por el que se reorganiza el Ministerio de Educación y Ciencia (**Boletín Oficial del Estado**, de 5 y 8 de

febrero de 1971). M.E.C. (1971). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. (pp.46-57). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 6 de febrero de 1971 por la que se da cumplimiento a lo establecido en la disposición final tercera del Decreto 147/1971 de 28 de enero (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de febrero de 1971). M.E.C. (1971). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.126-129). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 13 de febrero de 1971 por la que se da cumplimiento a lo establecido en la disposición final tercera de Decreto 147/1971 de 28 de enero (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de febrero de 1971). M.E.C. (1971). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.154-158). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 463/1972 de 17 de febrero por el que se aprueba el Reglamento orgánico y provisional de la Junta Coordinadora de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 6 de marzo de 1972). M.E.C. (1972). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.130-135). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 22/1972 de 10 de mayo por la que se aprueba el III Plan de Desarrollo Económico y Social (**Boletín Oficial del Estado**, de 11, 12, 13 y 15 de mayo de 1972). M.E.C. (1972). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.257-284). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 1541/1972 de 15 de junio por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del III Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1972-1975 (**Boletín Oficial del Estado**, de 29 de julio de 1972). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1972). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1833). Vol II. Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 21 de junio de 1972 sobre iniciación de la implantación de la Formación Profesional de Primer Grado (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de julio de 1972). M.E.C. (1972). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.413). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de la Dirección General de Promoción Social de 26 de junio de 1972 por la que se desarrolla la Orden de 30 de septiembre de 1969 que regula la organización de cursos de Promoción Profesional de trabajadores que reciben ayuda del Fondo Nacional de Protección al Trabajo (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de julio de 1972). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1972). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1685-1692). Vol II. Pamplona: Aranzadi.

Decreto 2058/1972 de 21 de julio sobre integración en el Sistema Educativo de los Centros docentes dependientes de la Organización Sindical (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de julio de 1972). M.E.C. (1972). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.467-473). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2061/1972 de 31 de julio por el que se integran las Universidades Laborales en el régimen académico de la Ley General de Educación (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de julio de 1972). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1972). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1852-1854). Vol II. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 4 de agosto de 1972 por la que se regula la enseñanza permanente de adultos equivalente al Primer Grado de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de agosto de 1972). M.E.C. (1972). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.558-560). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 3090/1972 de 2 de noviembre sobre política de empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de noviembre de 1972). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1972). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2507-2512). Vol II. Pamplona: Aranzadi.

Decreto de la Presidencia del Gobierno 222/1973 de 15 de febrero sobre concesión del carácter de Formación Profesional de Primer Grado a determinados Cursos del Programa de Promoción Profesional Obrera (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de febrero de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.107-109). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 21 de julio de 1973 sobre regulación de enseñanzas en determinados Centros dependientes de la Organización Sindical (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de septiembre de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.761-764). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial de 14 de agosto de 1973 sobre regulación provisional de las enseñanzas complementarias de acceso del primer al segundo grado de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de agosto de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.688-696). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 14 de agosto de 1973 por la que se desarrolla el Decreto 222/1973, de 15 de febrero, en lo referente a concesión de carácter de Formación Profesional de Primer Grado a determinados Cursos del Programa de P.P.O. (**Boletín Oficial del Estado**, de 15 de agosto de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.681-683). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Corrección de errores de la Orden del Ministerio de Trabajo de 14 de agosto de 1973 por la que se desarrolla el Decreto 222/1973, de 15 de febrero, en lo referente a concesión de carácter de Formación Profesional de Primer Grado a determinados Cursos del Programa de P.P.O. (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de septiembre de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.785). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2163/1973 de 17 de agosto por el que se prorroga el plazo para dictar el Reglamento definitivo de la Junta Coordinadora de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 19 de septiembre de 1973). M.E.C. (1973). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.785). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 3206/1973 de 21 diciembre de 1973 por el que se constituye el Servicio de Acción Formativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de diciembre de 1973). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1973). Repertorio Cronológico de Legislación (p.3966). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 27 de diciembre de 1973, por la que se desarrolla el Decreto de constitución del Servicios de Acción Formativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de diciembre de 1973). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1973). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4029-4031). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Decreto 995/1974 de 14 de marzo sobre ordenación de la Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 18 de abril de 1974. M.E.C. (1974). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.434-448). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Corrección de errores del Decreto 995/1974 de 14 de marzo sobre ordenación de la Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de mayo de 1974). M.E.C. (1974). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.509). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 1854/1974 de 24 de mayo por el que se prorroga la vigencia del Reglamento orgánico provisional de la Junta Coordinadora de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 de julio de 1974). M.E.C. (1974). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (p.682). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 9 de julio de 1974 relativa a la elaboración del Programa Nacional de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 23 de agosto de 1974). M.E.C. (1974). Colección Legislativa del Ministerio de

Educación y Ciencia (pp.834-836). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial de 13 de julio de 1974 por la que se dispone el horario lectivo, cuestionarios y orientaciones pedagógicas del plan de estudios de la Formación Profesional de Primer Grado (**Boletín del Ministerio de Educación y Ciencia -BOMEC-**, de 26 de julio de 1974). M.E.C. (1974). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.920-1084). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 2689/1974 de 13 de septiembre por el que se estructura y otorga funciones a la Junta Coordinadora de Formación Profesional y al Patronato de Promoción (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de septiembre de 1974). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1974). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2819-2822). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Decreto-Ley 1/1975 de 22 de marzo por el que se reorganizan los servicios de Empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 24 de marzo de 1975). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1975). Repertorio Cronológico de Legislación (p.1143). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Decreto 1149/1975 de 23 de mayo por el que se reorganiza y da nueva denominación a la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 3 de junio de 1975). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1975). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1870-1871). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 13 de septiembre de 1975 sobre horarios, orientaciones metodológicas y cuestionarios de segundo grado de formación profesional. M.E.C. (1975). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.981-1220). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1975 que aprueba las enseñanzas complementarias para el acceso del Primer al Segundo Grado de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia - BOMEC-**, de 30 septiembre de 1975). M.E.C. (1975). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.849-872). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 30 de noviembre de 1975 por la que se aprueba el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia (**Boletín Oficial del Estado**, de 20 de diciembre de 1975). M.E.C. (1975). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.1410-1425). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 186/1976 de 6 de febrero de 1976 por el que se crea la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de febrero de 1976). M.E.C. (1976). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.75-76). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 707/1976 de 5 de marzo sobre Ordenación de la Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 12 de abril de 1976). M.E.C. (1976). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.215-228). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 16/1976 de 8 de abril de Relaciones Laborales (**Boletín Oficial del Estado**, de 21 de abril de 1976). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1976). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.952-961). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Decreto 1885/78 de 26 de julio por el que se establece el régimen jurídico, fiscal y financiero de las Sociedades de Garantías Recíprocas (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de agosto de 1978). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1978). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1792-1800). Vol. II. Pamplona: Aranzadi. Corrección de errores (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de octubre de 1978). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1978). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 2405-2406). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 23 de octubre de 1978 por la que se establecen los requisitos para la autorización, con carácter provisional, de enseñanzas no reguladas -en fase de experimentación- de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 13 de noviembre de 1978). M.E.C. (1978). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.1037-1038). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias de 18 de enero de 1979 por la que se desarrolla la Orden de 23 de octubre de 1978 sobre requisitos para la autorización, con carácter provisional, de enseñanzas no reguladas -en fase de experimentación- de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de febrero de 1979). M.E.C. (1979). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.107-108). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 8/1980 de 10 de marzo del Estatuto de los Trabajadores (**Boletín Oficial del Estado**, de 14 de marzo de 1980). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1980). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.724-742). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se aprueba el Estatuto de Centros de Enseñanza y las bases para la enseñanza en general -LOECE- (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de junio de 1980). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1980). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1829-1834). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Ley 51/1980 de 8 de octubre Básica de Empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 17 de octubre de 1980). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1980). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 2933-2944). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 1361/1981 de 3 de julio que regula el contrato de trabajo en prácticas y para la formación laboral (**Boletín Oficial del Estado**, de 11 de julio de 1981). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1981). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2469-2470). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 2 de abril de 1982 por la que se regula el Acuerdo General de colaboración para promover en las empresas el perfeccionamiento de los estudios de Formación Profesional, a través de un Programa de Contrato de Trabajo en Prácticas y de Formación Laboral, firmado entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), el 3 de marzo de 1982 (**Boletín Oficial del Estado**, de 16 de abril de 1982). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1982). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1739-1744). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 11 de mayo de 1982 por la que se establece el procedimiento para la concesión de subvenciones a las empresas que realicen nuevas instalaciones, transformen las existentes o precisen actualizar los bienes de equipo necesarios para impartir enseñanzas de formación profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 de junio de 1982). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1982). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2646-2647). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 1445/1982 de 25 de junio sobre medidas de fomento de empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de julio de 1982). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1982). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3059-3064). Vol II. Pamplona: Aranzadi.

Ley 4/1983 de 29 de junio de fijación de jornada máxima legal en cuarenta horas y de las vacaciones anuales mínimas en 30 días, en cuya virtud se modificaron los artículos 34 y 38 (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 junio de 1983). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1983). Repertorio Cronológico de Legislación (p.2131). Vol. II. Pamplona: Aranzadi. Corrección de errores (**Boletín Oficial del Estado**, de 23 de julio de 1983). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1983). Repertorio Cronológico de Legislación (p.2441). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley 27/1984 de 26 de julio sobre Reconversión y Reindustrialización (**Boletín Oficial del Estado**, de 28 de julio de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3827-3833). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley 31/1984 de 2 de agosto de Protección por Desempleo, por la que se modifica el título II de la Ley Básica de Empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de agosto de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4009-4017). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley 32/1984 de 2 de agosto sobre modificación de determinados artículos de la Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de agosto de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4017-4024). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Resolución de 9 de octubre de 1984 por la que se ratifica el Acuerdo Interconfederal para la negociación Colectiva 19851986, integrante del Acuerdo Económico y Social (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 de octubre de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4624-4635). Vol. III. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 1990/1984 de 17 de octubre sobre desarrollo de las medidas laborales de la Ley de 26 de julio de reconversión y reindustrialización (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de noviembre de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4928-4930). Vol. III. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 1992/1984 de 31 de octubre por el que se regulan los contratos en prácticas y para la formación (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de noviembre de 1984). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1984). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.4933-4937). Vol. III. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 625/1985 de 2 de abril que desarrolla la Ley 31/1984, de 2 de agosto, de Protección por Desempleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de mayo de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1787-1796). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 799/1985 de 25 de mayo por el que se incentiva la contratación de jóvenes trabajadores y se extiende esta medida a determinados programas y contratos vigentes (**Boletín Oficial del Estado**, de 1 de junio de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2243-2246). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación (**Boletín Oficial del Estado**, de 4 de julio de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3082-3091). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de FPO a impartir por los centros colaboradores del INEM (**Boletín Oficial del Estado**, de 7 de agosto de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3829-3833). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se dictan normas de desarrollo y aplicación del Real Decreto 1990/1984, de 17 de octubre (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 de agosto de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3975-3978). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Ley Orgánica 10/1985 de 2 de agosto de autorización para la adhesión de España a las Comunidades Europeas (**Boletín Oficial del Estado**, de 8 de agosto de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (p.3857). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 2404/1985 de 27 de diciembre por el que se dictaban determinadas normas relativas a la gestión del FSE para los ejercicios 1986-1988 como consecuencia de la adhesión de España y Portugal (**Boletín Oficial del Estado**, de 30 de diciembre de 1985). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1985). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.6755-6769). Vol. IV. Pamplona: Aranzadi.

Ley 1/1986 de 7 de enero por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (**Boletín Oficial del Estado**, de 10 de enero de 1986). M.E.C. (1986). Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (pp.26-27). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial de 20 de febrero de 1986 por la que se modifica la Orden de 31 de julio de 1985 que aprueba nuevos programas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y cursos a impartir por Centros colaboradores del INEM (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de febrero de 1986). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1986). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1527-1533). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Orden Ministerial de 21 de febrero de 1986 por la que se establecen diversos programas de apoyo a la creación de empleo (**Boletín Oficial del Estado**, de 27 de febrero de 1986). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1986). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1534-1537). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Corrección de errores de la Orden Ministerial de 20 de febrero de 1986 por la que se modifica la Orden de 31 de julio de 1985 que aprueba nuevos programas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y cursos a impartir por Centros colaboradores del INEM (**Boletín Oficial del Estado**, de 29 de marzo de 1986). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1986). Repertorio Cronológico de Legislación (p.2158). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto-ley 1/1986 de 14 de marzo de medidas urgentes administrativas, financieras, fiscales y laborales, por virtud del cual se da nueva redacción al párrafo 3 del número 2 del artículo 34, al número 4 del propio artículo 34 y a los números 1 y 2 del artículo 35 (**Boletín Oficial del Estado**, de 26 de marzo de 1986). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1986). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.2122-2126). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Real Decreto 1809/1986 de 28 de junio por el que se modifica la regulación de los trabajos de colaboración social contenida en el Real Decreto 1445/1982, de 25 de junio (**Boletín Oficial del Estado**, de 6 de septiembre de 1986). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1986). Repertorio Cronológico de Legislación (p.5873). Vol. IV. Pamplona: Aranzadi.

Orden de 9 de febrero de 1987 por la que se aprueban los programas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y cursos a impartir por centros colaboradores del INEM. **Boletín Oficial del Estado**, de 13 de febrero de 1987.

Rectificación de errores de la Orden de 9 de febrero de 1987 que aprueba los Programas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y cursos a impartir por centros colaboradores del INEM. **Boletín Oficial del Estado**, de 2 de marzo de 1987.

Real Decreto 365/1987 de 27 de febrero por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 14 de marzo de 1987.

Orden Ministerial de 15 de enero de 1988 reguladora de los Programas de actuación en favor de los emigrantes. **Boletín Oficial del Estado**, de 2 de febrero de 1988.

Orden de 22 de enero de 1988 por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de FPO a impartir por los Centros Colaboradores del INEM. **Boletín Oficial del Estado**, de 23 de enero de 1988.

Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad social de 29 de marzo de 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas-Taller y Casas de Oficios. **Boletín Oficial del Estado**, de 30 de marzo de 1988.

Ley 3/1989 de 3 de marzo por la que se amplía a dieciséis semanas el permiso por maternidad y se establecen medidas para favorecer la igualdad de trato de la mujer en el trabajo. **Boletín Oficial del Estado**, de 8 de marzo de 1989.

Orden de 4 de abril de 1989 por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros colaboradores del INEM. **Boletín Oficial del Estado**, de 7 de abril de 1989.

Rectificaciones de la Orden de 4 de abril de 1989 por la que se aprueban los Programas del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y cursos a impartir por centros colaboradores del INEM. **Boletín Oficial del Estado**, de 4 de mayo de 1989.

Resolución de 19 de mayo de 1989 de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, por la que se desarrolla la Orden de 4 de abril de 1989, que regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y los Cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los Centros Colaboradores del Instituto Nacional de Empleo. **Boletín Oficial del Estado**, de 30 de mayo de 1989.

Orden de 23 de junio de 1989 por la que se determinan las condiciones que han de regir en el Programa Experimental de Formación Ocupacional, dirigido a mujeres solas con cargas familiares. **Boletín Oficial del Estado**, de 29 de junio de 1989.

Orden de 21 de junio de 1990 por la que se crean Comisiones Provinciales de Formación Profesional Reglada. **Boletín Oficial del Estado**, de 22 de junio de 1990.

Resolución de 1 de octubre de 1990 tomada por la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, por la que se convocan ayudas para la realización de intercambios escolares entre alumnos de Centros docentes españoles y entre éstos y alumnos de Centros docentes de Estados miembros de la Comunidad Económica Europea. **Boletín Oficial del Estado**, de 9 octubre de 1990.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre General del Sistema Educativo. **Boletín Oficial del Estado**, de 4 de octubre de 1990.

Real Decreto 1618/1990 de 14 de diciembre por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 19 de diciembre de 1990.
Rectificación del Real Decreto 1618/1990 de 14 de diciembre sobre la regulación del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 11 de enero de 1991.

Orden de 13 de marzo de 1991 por la que se establecen las condiciones que han de regir en el Programa de Formación Ocupacional dirigido a mujeres con responsabilidades familiares. **Boletín Oficial del Estado**, de 21 de marzo de 1991.

Orden de 1 de abril de 1991 por la que se dictan las normas para la ejecución del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, regulado por Real Decreto 1681/1990 de 14 de diciembre. **Boletín Oficial del Estado**, de 8 de abril de 1991.

Orden de 1 de abril de 1991 por la que se establecen las bases generales de colaboración a través de contratos-programas entre el Instituto Nacional de Empleo y las Organizaciones Empresariales y Sindicales. **Boletín Oficial del Estado**, de 8 de abril de 1991.

Rectificación de la Orden de 1 de abril de 1991 por la que se establecen las bases generales de colaboración a través de contratos-programas entre el Instituto Nacional de Empleo y las Organizaciones Empresariales y Sindicales. **Boletín Oficial del Estado**, de 26 de abril de 1991.

Ley 8/1991 de 4 de abril por la que se crea el Instituto Madrileño para la Formación. **Boletín Oficial del Estado**, de 29 de mayo de 1991.

Orden Ministerial de Industria, Comercio y Turismo de 21 de mayo de 1991 sobre ayudas para la adaptación de las empresas españolas al Mercado Unico. **Boletín Oficial del Estado**, de 4 de junio de 1991.

Orden de 11 de junio de 1991 sobre la concesión de subvenciones en relación con el Programa de Cualificación Técnica e Industrial en la Empresa. **Boletín Oficial del Estado**, de 16 de julio de 1991.

Ley 21/1991 de 17 de junio por la que se crea el Consejo Económico y Social. **Boletín Oficial del Estado**, de 18 de junio de 1991.

Ley 8/1992 de 30 de abril sobre régimen de permisos por adopción. **Boletín Oficial del Estado**, de 1 de mayo de 1992.

Circular del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 20 de mayo de 1992 por la que se desconcentra la gestión de la formación ocupacional desde las direcciones provinciales a la red de oficinas del INEM, con descripción de las tareas a desarrollar por el personal dedicado a la formación e inserción profesional (documento interno).

Circular del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 16 de junio de 1992 por la que se establecen los objetivos del Observatorio Ocupacional, así como la territorialización de la planificación de la formación ocupacional a partir de la red de oficinas del INEM y de los análisis de mercado de trabajo territoriales (documento interno).

Resolución de 16 de diciembre de 1992 por la que se establece el Acuerdo Nacional de Formación Continua. **Boletín Oficial del Estado**, de 10 de marzo de 1993.

Orden de 8 de marzo de 1993 por la que se conceden ayudas para la realización de diagnósticos, definición de estrategias y formulación de recomendaciones en las empresas españolas. **Boletín Oficial del Estado**, de 18 de marzo de 1993.

Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 4 de mayo de 1993.

Real Decreto-Ley 18/1993 de 3 de diciembre de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación. **Boletín Oficial del Estado**, de 7 de diciembre de 1993.

Disposiciones Generales de la Jefatura del Estado sobre la creación de un instrumento de ratificación del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. **Boletín Oficial del Estado**, 13 de enero de 1994.

Resolución de la Dirección General de Trabajo de 13 de abril de 1994 por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del texto del Acuerdo Nacional de Formación Continua para Empresas Privadas sostenidas total o parcialmente con fondos públicos **Boletín Oficial del Estado**, de 27 de abril de 1994.

Orden de 13 de abril de 1994 por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, a través del cual se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 28 de abril de 1994.

Corrección de errores de la Orden de 13 de abril de 1994 por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo, a través del cual se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **Boletín Oficial del Estado**, de 21 de mayo de 1994.

Ley 10/1994 de 19 de mayo sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación. **Boletín Oficial del Estado**, de 23 de mayo de 1994.

Ley 11/1994 de 19 de mayo por la que se modifican determinados artículos del Estatuto de los Trabajadores, y del texto articulado de la Ley de Procedimiento Laboral y de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social. **Boletín Oficial del Estado**, de 23 de mayo de 1994.

Dictamen 2 sobre el Anteproyecto de Ley por el que se modifica el Artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores que regula los Contratos en Prácticas y para la Formación. Sesión del Pleno de 1 de abril de 1993.

C.E.S. (1994). Dictamenes 1993 (pp.15-24). Madrid: Centro Económico y Social.

Dictamen del Consejo Económico y Social sobre la Reforma del Mercado de Trabajo. (1994). Relaciones Laborales, 1 (enero), 92-114. Dictamen que es adoptado por el Pleno del Consejo en sus sesiones de los días 28 de octubre y 4 de noviembre de 1993.

3) AMBITO INTERNACIONAL.

Convenio Nº 82 relativo a la "Política Social (territorios no metropolitanos)", que surge como resultado de la 30ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 19 de junio de 1947. Convenio es adoptado por la O.I.T. el 11 de julio de 1947 y entra en vigor el 19 de junio de 1955.

Resolución sobre Licencia Pagada de Estudios. (1965). Actas de la Oficina Internacional del Trabajo (pp.515-516). Conferencia Internacional del Trabajo. Cuadragésimo Novena Reunión. Ginebra: OIT.

Convenio Nº 117 referido a la "Política Social (normas y objetivos básicos)" que surge como resultado de la 46ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 6 de junio de 1962. Convenio adoptado por la OIT el 22 de junio de 1962, ratificado por España el 19 de febrero de 1973 y registrado en la O.I.T. el 8 de mayo de 1973 (**Boletín Oficial del Estado**, de 5 de julio de 1974). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1974). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 1895-1898). Vol I. Pamplona: Aranzadi.

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974, en su 18ª reunión, donde se aprueba la Recomendación revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional (19 de noviembre de 1974).

Convenio Nº 140 referido a la "Licencia Pagada de Estudios", adoptado por la O.I.T. el 24 de junio de 1974, ratificado por España el 16 de agosto de 1978 y registrado por la O.I.T. el 18 de septiembre de 1978 (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de octubre de 1979). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1979). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.3281-3283). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

Convenio Nº 142 referido al "Desarrollo de los Recursos Humanos: Orientación Profesional y Formación Profesional" que surge como resultado de la 60ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, el 4 de junio de 1975. Convenio adoptado por la O.I.T. el 23 de junio de 1975, ratificado por España el 13 de abril de 1977 y registrado en la O.I.T. el 16 de mayo de 1977 (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de mayo de 1978). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1978). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1117-1118). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

Recomendación Nº 150 sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos, que surge como resultado de la 60ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo el 4 de junio de 1975 y adoptada por la O.I.T. el 23 de junio de 1975.

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976, en su 19ª reunión, donde se aprueba la Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos, en el

Informe de la Comisión del Programa II en su 34ª sesión plenaria (26 de noviembre de 1976).

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París del 24 de octubre al 28 de noviembre de 1978, en su 20ª reunión, donde se aprueba, previo Informe de la Comisión del Programa V, en la 35ª sesión plenaria, la Recomendación Revisada relativa a la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación (27 de noviembre de 1978).

Recomendación Nº 169 sobre la Política del Empleo, aprobada por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, congregada en dicha ciudad el 6 de junio de 1984 en su septuagésima reunión, y adoptada con fecha de 27 de junio de 1984.

Declaración Mundial sobre la Educación para Todos en el Marco de la Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Texto aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial.

A N E X O S

ANEXO I: CARTAS DE PRESENTACION

Madrid, a 18 de junio de 1993.

Muy Sr./Sra. mío/a:

Me pongo en comunicación con usted con el deseo de poder establecer -en breve- una entrevista en la cual abordar el tema de la formación dentro de su empresa.

Esta solicitud está motivada por la exigencia que surge ante la realización de una investigación que, sobre el tema: *"La Formación de los Empresarios y Directivos en la Pequeña y Mediana Empresa Madrileña"*, estoy llevando a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad *Complutense de Madrid*.

La mencionada investigación tiene como finalidad el diagnóstico de necesidades de formación en las PYME de nuestra Comunidad y hace imprescindible la contestación a un *cuestionario* que pretende reflejar esas necesidades y sus posibles vías de solución. Esta investigación constituye mi Tesis Doctoral y su dirección está a cargo del Dr. D. Gonzalo Vázquez Gómez, Catedrático de Teoría de la Educación y, en la actualidad, Decano de la mencionada Facultad.

La forma de contestación de las cuestiones es muy simple y sólo hace necesario rellenar unos espacios en una hoja al efecto que le será facilitada. Asimismo, las respuestas dadas por usted en nombre de su Organización no requieren ningún tipo de identificación (aunque en la hoja de respuestas haya un espacio específico para los datos del centro, dicho espacio no tiene que ser tenido en cuenta), de tal manera que el cuestionario es secreto y no da a conocer ningún dato referente a su empresa que no sean aquellos relativos al tema de investigación.

Reciba desde ahora mi gratitud por su colaboración y un saludo:

Fdo. Carolina Fernández-Salinero Miguel.
Responsable de la Investigación.

Madrid a 25 de junio de 1993.

Muy Sr./Sra. mío/a:

Me pongo en comunicación con usted con la intención de recordarle lo establecido en la carta que le fue enviada con fecha 18 de junio de 1993, en la que se solicitaba la posibilidad de establecer una entrevista conjunta, en la cual abordar el tema de la formación dentro de su empresa a través de la contestación a un cuestionario. Sin embargo, dadas las dimensiones de su organización, que puede ser considerada incluida en el ámbito de las medianas empresas, el contacto requerido puede realizarse por correo, facilitando así el acercamiento y la posibilidad de dar respuesta por su parte a un cuestionario, instrumento que en unión con una hoja de respuestas y un lápiz del nº 2, único útil necesario para tal misión, se le adjunta para su cumplimentación -por el empresario, directivo o persona responsable de las actividades de formación- y posterior reenvío.

Esta solicitud está motivada, como ya le fue notificado con anterioridad, por la exigencia que surge ante la realización de una investigación que, sobre el tema: *"La Formación de los Empresarios y Directivos en la Pequeña y Mediana Empresa Madrileña"*, se está llevando a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

La mencionada investigación tiene como finalidad el diagnóstico de necesidades de formación en las PYME de nuestra Comunidad y hace imprescindible la contestación a un *cuestionario* que pretende reflejar esas necesidades y sus posibles vías de solución. Esta investigación constituye la Tesis Doctoral de Dª Carolina Fernández-Salinero Miguel, estando a mi cargo la dirección de dicha investigación.

La forma de contestación de las cuestiones es muy simple y sólo hace necesario rellenar unos espacios en la hoja al efecto que se le remite conjuntamente con el cuestionario. Asimismo, las respuestas dadas por usted en nombre de su Organización no requieren ningún tipo de identificación (aunque en la hoja de respuestas haya un espacio específico para los datos del centro, dicho espacio no tiene que ser tenido en cuenta), de tal manera que el cuestionario es secreto y no da a conocer ningún dato referente a su empresa que no sean aquellos relativos al tema de investigación.

Con todo ello, sólo me queda agradecerle su colaboración y enviarle un cordial saludo.

Gonzalo Vázquez Gómez.
Catedrático de Teoría de la Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación -U.C.M.-.

Madrid, 2 de julio de 1993.

Muy Sr./Sra. mío/a:

Me pongo en comunicación con usted con la intención de recordarle lo establecido en la carta que le fue enviada con fecha 25 de junio de 1993, en la que se solicitaba su colaboración mediante la cumplimentación de un cuestionario que le fue remitido por correo. Al no haber recibido respuesta alguna, le ruego nos comunique los problemas que hayan podido surgir al respecto o, en su lugar, el instrumento debidamente rellenado.

Esta solicitud está motivada, como ya le fue notificado con anterioridad, por la exigencia que surge ante la realización de una investigación que, sobre el tema: *"La Formación de los Empresarios y Directivos en la Pequeña y Mediana Empresa Madrileña"*, se está llevando a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

La mencionada investigación tiene como finalidad el diagnóstico de necesidades de formación en las PYME de nuestra Comunidad y hace imprescindible la contestación a un *cuestionario* que pretende reflejar esas necesidades y sus posibles vías de solución.

La forma de contestación de las cuestiones es muy simple y sólo hace necesario rellenar unos espacios en la hoja al efecto que le fue enviada conjuntamente con el cuestionario. Asimismo, las respuestas dadas por usted en nombre de su Organización no requieren ningún tipo de identificación (aunque en la hoja de respuestas haya un espacio específico para los datos del centro, dicho espacio no tiene que ser tenido en cuenta), de tal manera que el cuestionario es secreto y no da a conocer ningún dato referente a su empresa que no sean aquellos relativos al tema de investigación.

Con todo ello, sólo me queda agradecerle su colaboración y enviarle un cordial saludo.

Fdo. Carolina Fernández-Salinero Miguel.
Responsable de la Investigación.

A N E X O S

ANEXO II: CUESTIONARIO PILOTO

CUESTIONARIO PILOTO PARA EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

INSTRUCCIONES PARA LA CONTESTACION DEL CUESTIONARIO

Para responder a cada pregunta debe tener en cuenta los siguientes puntos:

* el cuestionario contiene 100 preguntas de alternativa múltiple y una final a consignar en el espacio indicado al efecto;

* cada pregunta tiene varias posibilidades de respuesta hasta un máximo de cinco (A, B, C, D, E);

* sólo puede elegirse una de las respuestas posibles,

* no existen respuestas válidas o erróneas, cada encuestado debe responder a las cuestiones según las características de su empresa y su experiencia personal;

* para facilitar la contestación y posterior análisis de los datos, las respuestas deben señalarse en una hoja que a tal efecto se entrega con el cuestionario;

* debe utilizarse un lápiz del **Nº 2** para rellenar los espacios de la hoja de respuestas, que se entrega junto con la misma;

* el cuestionario es secreto, por lo cual los datos que se solicitan en la parte superior de la hoja de respuestas no han de ser cumplimentados;

* la hoja de respuestas tiene un total de 200 posibilidades, sin embargo, sólo hay que rellenar las que corresponden a las preguntas del cuestionario que llevan un orden consecutivo del 1 al 100;

GRACIAS POR SU COLABORACION.

CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

1.- SEXO.

A. Hombre. **B.** Mujer.

2.- EDAD.

A. De 20 a 29 años; **B.** De 30 a 39 años; **C.** De 40 a 49 años;
D. De 50 a 59 años; **E.** Mayor de 60 años.

3.- ESTUDIOS REALIZADOS.

A. Enseñanza 1aria; **B.** Enseñanza 2aria; **C.** F. Profesional;
D. Estudios Universitarios; **E.** Doctorado/Master.

4.- CARGO QUE OCUPA EN LA EMPRESA.

A. Empresario; **B.** Directivo. **C.** Técnico/Especialista;
D. Otro.

5.- NUMERO DE TRABAJADORES DE SU EMPRESA.

A. Menos de 20 trabajadores;
B. De 21 a 50 trabajadores;
C. De 51 a 100 trabajadores;
D. De 101 a 250 trabajadores;
E. De 251 a 500 trabajadores.

6.- SECTOR AL QUE PERTENECE SU EMPRESA.

A. Servicios; **B.** Comercio; **C.** Industria; **D.** Construcción; **E.** Agrario.

7.- ¿SE HAN INTRODUCIDO NUEVAS TECNOLOGIAS (MAQUINARIA ELECTRICA, ORDENADORES, PROGRAMAS INFORMATICOS) EN SU EMPRESA EN LOS ULTIMOS TRES AÑOS?

A. Sí; **B.** No.

8.- ¿EXISTE UN DEPARTAMENTO DE FORMACION DENTRO DE SU EMPRESA?

A. Sí; **B.** No.

9.- ¿EXISTE UNA PERSONA RESPONSABLE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION DENTRO DE SU EMPRESA?

A. Sí; **B.** No.

10.- ¿SE REALIZAN ACTIVIDADES DE FORMACION EN SU EMPRESA? (Si la respuesta es negativa pase directamente a la pregunta número 17).

A. Sí; **B.** No.

11.- ¿CUANTA FORMACION SE HA DADO DURANTE EL ULTIMO AÑO EN JORNADA LABORAL?

A. El 0%; **B.** Del 1% al 20%; **C.** Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

12.- ¿CUANTA FORMACION SE HA DADO DURANTE EL ULTIMO AÑO FUERA DEL HORARIO LABORAL?

A. El 0%; **B.** Del 1% al 20%; **C.** Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

13.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE PLANTILLA HA REALIZADO CURSOS DE FORMACION DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. Del 1% al 10%; **B.** Del 11% al 30%; **C.** Del 31% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

14.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION HA SIDO FINANCIADA CON MEDIOS PROPIOS DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%; **B.** Del 1% al 20%; **C.** Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

15.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION SE HA ESTABLECIDO CON FINANCIACION EXTERNA DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%; **B.** Del 1% al 20%; **C.** Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

16.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION HA TENIDO UNA FINANCIACION MIXTA (INTERNA Y EXTERNA) DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%; **B.** Del 1% al 20%; **C.** Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%; **E.** Del 81% al 100%

17.- ¿CUAL ES LA EDAD APROXIMADA DE LOS DIRECTIVOS DE SU EMPRESA?

A. De 25 a 29 años; **B.** De 30 a 39 años; **C.** De 40 a 49 años;
D. De 50 a 59 años; **E.** Mayor de 60 años.

18.- ¿CUANTO TIEMPO LLEVAN EN EL PUESTO DE DIRECTIVO?

A. Menos de 5 años; **B.** De 6 a 15 años; **C.** De 16 a 20 años;
D. De 21 a 30 años; **E.** Más de 30 años.

19.- ¿CUANTO TIEMPO LLEVAN LOS DIRECTIVOS TRABAJANDO EN ESTA EMPRESA?

A. Menos de 5 años; **B.** De 6 a 15 años; **C.** De 16 a 20 años;
D. De 21 a 30 años; **E.** Más de 30 años.

20.- ¿CUAL ES EL GRADO DE FORMACION DE LOS DIRECTIVOS DE SU EMPRESA?

A. Título Superior; **B.** Titulación Media; **C.** Bachillerato/FP;
D. Graduado Escolar; **E.** Sin Titulación.

21.- SI ES USTED EMPRESARIO/DIRECTIVO: ¿HA REALIZADO ALGUN CURSO O ACTIVIDAD FORMATIVA DURANTE EL ULTIMO AÑO? (Si la respuesta es negativa pase directamente a la pregunta número 31).

A. Sí; **B.** No.

22.- ESPECIFIQUE EL TIPO DE ACTIVIDAD FORMATIVA QUE HAYA REALIZADO DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Cursos de reciclaje;
B. Cursos o actividades de promoción;
C. Cursos específicos a la medida del puesto de trabajo;
D. Cursos especializados;
E. Cursos de idiomas.

23.- ESPECIFIQUE DONDE SE HA PLANIFICADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Dentro de la Empresa; **B.** Fuera de la Empresa; **C.** Mixta;

24.- ESPECIFIQUE EL TIEMPO QUE HA DURADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Menos de 10 hs; **B.** De 11 a 40 hs; **C.** De 41 a 70 hs;
D. De 71 a 100 hs; **E.** Más de 100 hs.

25.- ESPECIFIQUE EL NUMERO DE PERSONAS ASISTENTES A LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS REALIZADAS DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. De 1 a 25 pers; **B.** De 26 a 50 pers; **C.** De 51 a 75 pers;
D. De 76 a 100 pers; **E.** Más de 100 pers.

26.- SI ES USTED TECNICO/ESPECIALISTA: ¿HA REALIZADO ALGUN CURSO O ACTIVIDAD FORMATIVA DURANTE EL ULTIMO AÑO? (Si la respuesta es negativa pase directamente a la pregunta número 31).

A. Sí; **B.** No.

27.- ESPECIFIQUE EL TIPO DE ACTIVIDAD FORMATIVA QUE HAYA REALIZADO DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Cursos de reciclaje;
B. Cursos o actividades de promoción;
C. Cursos específicos a la medida del puesto de trabajo;
D. Cursos especializados;
E. Cursos de idiomas.

28.- ESPECIFIQUE DONDE SE HA PLANIFICADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Dentro de la Empresa; **B.** Fuera de la Empresa; **C.** Mixta;

29.- ESPECIFIQUE EL TIEMPO QUE HA DURADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Menos de 10 hs; **B.** De 11 1 40 hs; **C.** De 41 a 70 hs;
D. De 71 a 100 hs; **E.** Más de 100 hs.

30.- ESPECIFIQUE EL NUMERO DE PERSONAS ASISTENTES A LAS ACTIVIDADES DE FORMACION REALIZADAS DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. De 1 a 25 pers; **B.** De 26 a 50 pers; **C.** De 51 a 75 pers;
D. De 76 a 100 pers; **E.** Más de 100 pers.

31.- ¿QUE CONOCIMIENTOS IDIOMATICOS POSEEN LOS DIRECTIVOS DE SU EMPRESA?

A. Inglés; **B.** Francés; **C.** Alemán;
D. Otro; **E.** Ninguno.

32.- ¿NO RECIBEN LOS DIRECTIVOS MAS FORMACION POR FALTA DE TIEMPO POR PARTE DE LA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

33.- ¿NO RECIBEN LOS DIRECTIVOS MAS FORMACION POR FALTA DE TIEMPO POR SU ACTIVIDAD LABORAL?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

34.- ¿TIENE INTERES LA EMPRESA EN FORMAR A SUS DIRECTIVOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

35.- ¿TIENEN INTERES LOS DIRECTIVOS EN FORMARSE?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

36.- ¿EL COSTE ECONOMICO DE LA FORMACION IMPIDE IMPARTIR MAS ACCIONES FORMATIVAS PARA LOS DIRECTIVOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

37.- ¿LA FORMACION DE DIRECTIVOS Y CUADROS MEDIOS ESTA PLANIFICADA ADECUADAMENTE?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

38.- ¿SE REALIZAN ACTIVIDADES DE FORMACION POR INICIATIVA DEL DEPARTAMENTO RESPONSABLE DE LAS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

39.- ¿LAS ACTIVIDADES DE FORMACION SE LLEVAN A CABO POR EL RESPONSABLE DE FORMACION?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

40.- ¿SE REALIZA UN ANALISIS SISTEMATICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION A TRAVES DE ENTREVISTAS, REUNIONES, ENCUESTAS, EN LAS QUE INTERVIENEN LA GERENCIA Y LOS USUARIOS A LOS QUE VAN DIRIGIDAS LAS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

41.- ¿LA EMPRESA ESTABLECE EL PLAN DE FORMACION PARTIENDO DEL ANALISIS DE NECESIDADES IDENTIFICADAS EN RELACION CON SU PLANIFICACION GENERAL?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

42.- ¿LA PLANIFICACION DE LAS ACCIONES FORMATIVAS SE REALIZA A CORTO PLAZO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

43.- ¿LA PLANIFICACION DE LAS ACCIONES FORMATIVAS SE REALIZA A MEDIO PLAZO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

44.- ¿LA PLANIFICACION DE LAS ACCIONES FORMATIVAS SE REALIZA A LARGO PLAZO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

45.- ¿LA PLANIFICACION DE LAS ACCIONES FORMATIVAS SE REALIZA AL DETECTARSE LAS NECESIDADES DE FORMACION?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

PARA DEFINIR LA FORMACION DENTRO DE SU EMPRESA ELIJA UNA OPCION DE ENTRE LAS CINCO SEÑALADAS (**A.** Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca) EN LAS PREGUNTAS DE LA 46 A LA 63, CUYOS EXTREMOS QUEDAN DEFINIDOS POR DOS CONCEPTOS OPUESTOS:

46.- UTIL	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**INUTIL**
47.- PRODUCTIVA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**IMPRODUCTIVA**
48.- SATISFACTORIA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**INSATISFACTORIA**
49.- IMPORTANTE	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**POCO IMPORTANTE**
50.- POCO COSTOSA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**COSTOSA**
51.- AUMENTA LA PRODUCTIVIDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DISMINUYE LA PRODUCTIVIDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO**
52.- FAVORECE LA TOMA DE DECISIONES	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**OBSTACULIZA LA TOMA DE DECISIONES**
53.- RESUELVE CONFLICTOS	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**PROVOCA CONFLICTOS**
54.- ABRE CANALES DE COMUNICACION	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**CIERRA CANALES DE COMUNICACION**
55.- FOMENTA LA CULTURA EMPRESARIAL	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**MODIFICA LA CULTURA EMPRESARIAL**
56.- DESARROLLA NUEVOS METODOS DE PRODUCCION	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**NO DESARROLLA NUEVOS METODOS DE PRODUCCION**
57.- ES NECESARIA PARA EL RECICLAJE	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**ES INNECESARIA PARA EL RECICLAJE**
58.- PRACTICA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**TEORICA**
59.- BREVE	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**LARGA**
60.- CONCRETA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**ABSTRACTA**
61.- DE APLICACION INMEDIATA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DE APLICACION A LARGO PLAZO**
62.- FINANCIADA CON FONDOS PUBLICOS	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**FINANCIADA CON FONDOS DE LA EMPRESA**
63.- DE FACIL IMPLANTACION	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DE DIFICIL IMPLANTACION**

64.- ¿LA PLANIFICACION DE LA FORMACION SE ENCARGA A FORMADORES EXTERNOS EN FUNCION DE LAS NECESIDADES DETECTADAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

65.- ¿SE REALIZAN PROGRAMAS DE FORMACION EN COLABORACION CON CENTROS DE FORMACION EXTERNOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

66.- ¿SE ANALIZA LA EXPERIENCIA Y ANTECEDENTES DEL RESPONSABLE DE FORMACION AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

67.- ¿SE ANALIZA EL PRESTIGIO DEL CENTRO DE FORMACION AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

68.- ¿SE ANALIZA EL COSTE ECONOMICO AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

69.- ¿SE ANALIZAN LAS TECNICAS Y METODOLOGIA AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

70.- ¿SE ANALIZA LA DURACION DE LA ACCION FORMATIVA AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

71.- ¿SE REALIZAN PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO? (Si la respuesta es "nunca" pase directamente a la pregunta número 75).

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

72.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN SOLAMENTE FORMADORES DE LA PROPIA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

73.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN SOLAMENTE FORMADORES EXTERNOS A LA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

74.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN FORMADORES INTERNOS Y EXTERNOS A LA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

75.- ¿SE FAVORECEN LAS ESTRATEGIAS DE FORMACION QUE IMPLICAN UNA PARTICIPACION ACTIVA DE LOS ASISTENTES?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

76.- ¿LAS ACTIVIDADES DE FORMACION SE REALIZAN EN HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

77.- ¿LAS ACTIVIDADES DE FORMACION SE REALIZAN FUERA DEL HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

78.- ¿ES OBLIGATORIA LA ASISTENCIA A LOS CURSOS O ACTIVIDADES DE FORMACION ESTABLECIDOS FUERA DEL HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

79.- ¿SON REMUNERADOS LOS CURSOS O ACTIVIDADES DE FORMACION ESTABLECIDAS FUERA DEL HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

80.- ¿SE UTILIZAN MEDIOS TECNOLOGICOS MODERNOS (VIDEO, ORDENADOR) EN LAS ACCIONES DE FORMACION?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

81.- ¿EL NIVEL DE ASISTENCIA A LAS ACCIONES DE FORMACION ES ALTO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

82.- ¿LAS ACCIONES DE FORMACION SE DESARROLLAN EN UN AMBIENTE CONTROLADO: CUMPLIENDO LOS HORARIOS, REALIZANDO LAS TAREAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

83.- ¿SE DISPONE DE UN PRESUPUESTO ESPECIFICO PARA FINANCIAR ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

84.- ¿LA EMPRESA SE HACE CARGO DE LOS GASTOS EN FORMACION?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

85.- ¿SE EVALUA EL IMPACTO POSTERIOR DE LA ACCION FORMATIVA SOBRE EL RENDIMIENTO DEL EMPLEADO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

86.- ¿SE EVALUA EL IMPACTO POSTERIOR DE LA ACCION FORMATIVA SOBRE EL RENDIMIENTO DE LA EMPRESA EN GENERAL?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

87.- ¿EXISTE UN SISTEMA POR EL QUE SE MODIFICA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ACCION FORMATIVA EN FUNCION DE LAS NOVEDADES QUE VAN APARECIENDO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

88.- ¿LA FORMACION DA UN VALOR AÑADIDO AL PRODUCTO/SERVICIO QUE OFRECE LA EMPRESA A LOS CLIENTES?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

89.- ¿EL SISTEMA DE EVALUACION DE LA ACCION FORMATIVA ESTA DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS CONCRETOS DE LA MISMA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

90.- ¿LA EVALUACION DE LA FORMACION SE LLEVA A CABO POR FORMADORES EXTERNOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

91.- ¿LA EVALUACION DE LA FORMACION SE REALIZA EN EL PUESTO DE TRABAJO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

92.- ¿EXISTE UN SISTEMA ESPECIFICO DE EVALUACION DE LA FORMACION ELABORADO POR LA PROPIA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

93.- ¿LOS CRITERIOS DE EVALUACION ESTAN PLANIFICADOS DESDE EL INICIO DE LA ACCION FORMATIVA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

94.- ¿LA EVALUACION SE LLEVA A CABO POR LOS JEFES INMEDIATOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

95.- ¿LOS PODERES PUBLICOS FACILITAN A LAS EMPRESAS EL ACCESO A LA FORMACION?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

96.- ¿SE INTRODUCEN NUEVAS TECNOLOGIAS EN SU EMPRESA ANTES DE CONOCER SU FUNCIONAMIENTO?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

97.- ¿SE LLEVAN A CABO CURSOS ESPECIFICOS PARA UTILIZAR NUEVAS TECNOLOGIAS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

98.- ¿EL SISTEMA EDUCATIVO (EDUCACION SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL, ENSEÑANZA UNIVERSITARIA) PROPORCIONA LA FORMACION ADECUADA PARA LAS NECESIDADES DE LA EMPRESA?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

99.- ¿LA EMPRESA COLABORA DIRECTAMENTE CON LA UNIVERSIDAD MEDIANTE LA REALIZACION DE PROYECTOS CONJUNTOS?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

100.- ¿LA EMPRESA COLABORA INDIRECTAMENTE CON LA UNIVERSIDAD MEDIANTE LA REALIZACION DE PROYECTOS CONJUNTOS, A TRAVES DE ASOCIACIONES U ORGANIZACIONES EMPRESARIALES?

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

101.- SI DESEA REALIZAR ALGUNA OBSERVACION FINAL LE RUEGO QUE UTILICE EL ESPACIO QUE A CONTINUACION SE SEÑALA:

A N E X O S

ANEXO III: CUESTIONARIO DEFINITIVO

CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

INSTRUCCIONES PARA LA CONTESTACION DEL CUESTIONARIO

Para responder a cada pregunta debe tener en cuenta los siguientes puntos:

* el cuestionario contiene 81 preguntas de alternativa múltiple;

* cada pregunta tiene varias posibilidades de respuesta hasta un máximo de cinco (A, B, C, D, E), de entre las cuales sólo es posible elegir una;;

* no existen respuestas válidas o erróneas, cada encuestado debe responder a las cuestiones según las características de su empresa y su experiencia personal;

* para facilitar la contestación y posterior análisis de los datos, las respuestas deben señalarse en una hoja que a tal efecto se entrega con el cuestionario;

* debe utilizarse un lápiz del Nº 2 para rellenar los espacios de la hoja de respuestas que le será facilitado por el encuestador;

* el cuestionario es secreto, por lo cual los datos que se solicitan en la parte superior de la hoja de respuestas no han de ser cumplimentados;

* la hoja de respuestas tiene un total de 200 posibilidades, sin embargo, sólo hay que rellenar las que corresponden a las preguntas del cuestionario que llevan un orden consecutivo desde la número 1 hasta la número 81;

GRACIAS POR SU COLABORACION.

CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

1.- SEXO.
A. Hombre.
B. Mujer.

2.- EDAD.
A. De 25 a 29 años;
B. De 30 a 39 años;
C. De 40 a 49 años;
D. De 50 a 59 años;
E. Mayor de 60 años.

3.- ESTUDIOS REALIZADOS.
A. Enseñanza Primaria;
B. Enseñanza Secundaria/Bachillerato;
C. Formación Profesional;
D. Estudios Universitarios;
E. Doctorado/Master.

4.- CARGO QUE OCUPA EN LA EMPRESA.
A. Empresario/a;
B. Directivo/a;
C. Técnico/Especialista;
D. Otro.

5.- NUMERO DE TRABAJADORES DE SU EMPRESA.
A. Menos de 20 trabajadores;
B. De 21 a 50 trabajadores;
C. De 51 a 100 trabajadores;
D. De 101 a 250 trabajadores;
E. De 251 a 500 trabajadores.

6.- SECTOR AL QUE PERTENECE SU EMPRESA.
A. Servicios;
B. Comercio;
C. Industria;
D. Construcción;
E. Agrario.

7.- ¿SE HAN INTRODUCIDO NUEVAS TECNOLOGIAS (MAQUINARIA ELECTRICA, ORDENADORES, PROGRAMAS INFORMATICOS) EN SU EMPRESA EN LOS ULTIMOS TRES AÑOS?
A. Sí;
B. No.

8.- ¿SE HAN REALIZADO CURSOS ESPECIFICOS PARA UTILIZAR NUEVAS TECNOLOGIAS?
A. Sí;
B. No.

9.- ¿EXISTE UN DEPARTAMENTO ENCARGADO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION DENTRO DE SU EMPRESA?
A. Sí;
B. No.

10.- ¿EXISTE UNA PERSONA RESPONSABLE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION DENTRO DE SU EMPRESA?
A. Sí;
B. No.

11.- ¿SE REALIZAN ACTIVIDADES DE FORMACION EN SU EMPRESA? (Si la respuesta es negativa pase directamente a la pregunta número 20).
A. Sí;
B. No.

12.- ¿COMO SE REALIZA LA PLANIFICACION DE LAS ACCIONES FORMATIVAS?

A. A corto plazo.
B. A medio plazo.
C. A largo plazo.
D. Al detectarse las necesidades de formación.

13.- ¿CUANDO SE REALIZAN LAS ACTIVIDADES DE FORMACION?

A. En horario de trabajo;
B. Fuera del horario de trabajo;
C. Mixta (parte dentro y parte fuera del horario de trabajo).

14.- ¿CUANTA FORMACION SE HA DADO DURANTE EL ULTIMO AÑO EN JORNADA LABORAL?

A. El 0%;
B. Del 1% al 20%;
C. Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

15.- ¿CUANTA FORMACION SE HA DADO DURANTE EL ULTIMO AÑO FUERA DEL HORARIO LABORAL?

A. El 0%;
B. Del 1% al 20%;
C. Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

16.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE PLANTILLA HA REALIZADO CURSOS DE FORMACION DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. Del 1% al 10%;
B. Del 11% al 30%;
C. Del 31% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

17.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION HA SIDO FINANCIADA CON MEDIOS PROPIOS DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%;
B. Del 1% al 20%;
C. Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

18.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION SE HA ESTABLECIDO CON FINANCIACION EXTERNA DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%;
B. Del 1% al 20%;
C. Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

19.- ¿QUÉ PORCENTAJE DE FORMACION HA TENIDO UNA FINANCIACION MIXTA (INTERNA Y EXTERNA) DURANTE EL ULTIMO AÑO?

A. El 0%;
B. Del 1% al 20%;
C. Del 21% al 50%;
D. Del 51% al 80%;
E. Del 81% al 100%

SI ES USTED EMPRESARIO-A/DIRECTIVO-A CONTESTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS (desde la número 20 hasta la número 33). SI OCUPA OTRO PUESTO EN LA EMPRESA PASE DIRECTAMENTE A LA PREGUNTA NUMERO 34.

20.- EDAD.

A. De 25 a 29 años;
B. De 30 a 39 años;
C. De 40 a 49 años;
D. De 50 a 59 años;
E. Mayor de 60 años.

21.- NIVEL DE ESTUDIOS.

A. Titulación Superior;
B. Titulación Media;
C. Bachillerato/Formación Profesional;
D. Graduado Escolar;
E. Sin Titulación.

22.- ¿CUANTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO EN LA EMPRESA?

A. Menos de 5 años;
B. De 6 a 15 años;
C. De 16 a 20 años;
D. De 21 a 30 años;
E. Más de 30 años.

23.- ¿QUÉ CONOCIMIENTOS IDIOMATICOS POSEE? ELIJA EL IDIOMA QUE DOMINA EN MAYOR MEDIDA.

A. Inglés;
B. Francés;
C. Otro;
D. Varios;
E. Ninguno.

24.- ¿HA REALIZADO ALGUN CURSO O ACTIVIDAD FORMATIVA DURANTE EL ULTIMO AÑO? (Si la respuesta es negativa pase directamente a la pregunta número 28).

A. Sí;
B. No.

25.- ESPECIFIQUE EL TIPO DE ACTIVIDAD FORMATIVA QUE HAYA REALIZADO DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Cursos de reciclaje;
B. Cursos o actividades de promoción;
C. Cursos específicos a la medida del puesto de trabajo;
D. Cursos especializados;
E. Cursos de idiomas.

26.- ESPECIFIQUE DONDE SE HA PLANIFICADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Dentro de la Empresa;
B. Fuera de la Empresa;
C. Mixta.

27.- ESPECIFIQUE EL TIEMPO QUE HA DURADO LA ACTIVIDAD FORMATIVA REALIZADA DURANTE EL ULTIMO AÑO.

A. Menos de 10 horas;
B. De 11 a 40 horas;
C. De 41 a 70 horas;
D. De 71 a 100 horas;
E. Más de 100 horas.

A PARTIR DE LA PREGUNTA NUMERO 28 HASTA LA ULTIMA LAS ALTERNATIVAS DE RESPUESTA SE MANTIENEN CONSTANTES EN EL SIGUIENTE ORDEN:

A. Siempre; **B.** Muchas veces; **C.** Generalmente; **D.** Casi nunca; **E.** Nunca.

28.- ¿RECIBEN COMO EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS POCA FORMACION POR FALTA DE TIEMPO POR PARTE DE LA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

29.- ¿RECIBEN COMO EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS POCA FORMACION POR FALTA DE TIEMPO POR SU ACTIVIDAD LABORAL?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

30.- ¿TIENE INTERES LA EMPRESA EN FORMAR A SUS EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

31.- ¿TIENEN INTERES LOS/LAS EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS EN FORMARSE?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

32.- ¿TIENE LA EMPRESA PRESUPUESTO ECONOMICO PARA IMPARTIR ACCIONES FORMATIVAS PARA LOS/LAS EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

33.- ¿LAS ACTIVIDADES DE FORMACION DIRIGIDAS A LOS/LAS EMPRESARIOS-AS/DIRECTIVOS-AS ESTAN BIEN PLANIFICADAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

34.- ¿SE REALIZAN ACTIVIDADES DE FORMACION POR INICIATIVA DEL DEPARTAMENTO RESPONSABLE DE LAS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

35.- ¿LAS ACTIVIDADES DE FORMACION SE LLEVAN A CABO POR EL RESPONSABLE DE FORMACION?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

36.- ¿SE REALIZAN ACTIVIDADES DE FORMACION POR INICIATIVA DE ASOCIACIONES, ORGANISMOS O INSTITUCIONES COLABORADORAS (CEOE/CEPYME; INEM; ORGANIZACIONES PRIVADAS, COMUNIDADES AUTONOMAS)?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

37.- ¿SE REALIZA UN ANALISIS SISTEMATICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

38.- ¿LA EMPRESA ESTABLECE EL PLAN DE FORMACION PARTIENDO DEL ANALISIS DE NECESIDADES IDENTIFICADAS EN RELACION CON SU PLANIFICACION GENERAL?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

39.- ¿LA PLANIFICACION DE LA FORMACION SE ENCARGA A FORMADORES EXTERNOS EN FUNCION DE LAS NECESIDADES DETECTADAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

40.- ¿SE FAVORECEN LAS ACTIVIDADES DE FORMACION QUE IMPLICAN UNA PARTICIPACION ACTIVA DE LOS ASISTENTES?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

PARA DEFINIR LA FORMACION DESDE SU PERSPECTIVA EMPRESARIAL ELIJA UNA OPCION DE ENTRE LAS CINCO SEÑALADAS (**A.**; **B.**; **C.**; **D.**; **E.**) EN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS -DESDE LA NUMERO 41 HASTA LA NUMERO 54-, CUYOS EXTREMOS QUEDAN DEFINIDOS POR DOS CONCEPTOS OPUESTOS:

41.-UTIL	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**INUTIL**
42.-SATISFACTORIA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**INSATISFACTORIA**
43.-NECESARIA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**SUPERFLUA**
44.-POCO COSTOSA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**COSTOSA**
45.-AUMENTA LA PRODUCTIVIDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DISMINUYE LA PRODUCTIVIDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO**
46.-FAVORECE LA TOMA DE DECISIONES	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**OBSTACULIZA LA TOMA DE DECISIONES**
47.-FOMENTA LA COMUNICACION	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**IMPIDE LA COMUNICACION**
48.-DESARROLLA LA CULTURA DE LA EMPRESA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**MANTIENE LA CULTURA DE LA EMPRESA**
49.-PROPICIA LA IMPLANTACION DE NUEVOS METODOS DE PRODUCCION	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DIFICULTA LA IMPLANTACION DE NUEVOS METODOS DE PRODUCCION**
50.-ADECUADA PARA EL RECICLAJE	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**INADECUADA PARA EL RECICLAJE**
51.-PRACTICA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**TEORICA**
52.-BREVE	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**EXTENSA**
53.-DE APLICACION INMEDIATA	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**DE APLICACION A LARGO PLAZO**
54.-FINANCIADA CON FONDOS PUBLICOS	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**FINANCIADA CON FONDOS DE LA EMPRESA**

55.- ¿SE REALIZAN PROGRAMAS DE FORMACION EN COLABORACION CON CENTROS DE FORMACION EXTERNOS? (Si la respuesta es "nunca" pase directamente a la pregunta número 61).

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

56.- ¿SE ANALIZA LA EXPERIENCIA Y ANTECEDENTES DEL RESPONSABLE DE FORMACION AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

57.- ¿SE ANALIZA EL PRESTIGIO DEL CENTRO DE FORMACION AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

58.- ¿SE ANALIZA EL COSTE ECONOMICO AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

59.- ¿SE ANALIZAN LAS TECNICAS Y METODOLOGIA AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

60.- ¿SE ANALIZA LA DURACION DE LA ACCION FORMATIVA AL SELECCIONAR UN CENTRO DE FORMACION EXTERNO QUE VAYA A COLABORAR EN SUS ACCIONES FORMATIVAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

61.- ¿ES OBLIGATORIA LA ASISTENCIA A LOS CURSOS O ACTIVIDADES DE FORMACION ESTABLECIDOS FUERA DEL HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

62.- ¿SON REMUNERADOS LOS CURSOS O ACTIVIDADES DE FORMACION ESTABLECIDOS FUERA DEL HORARIO DE TRABAJO?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

63.- ¿SE REALIZAN PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO? (Si la respuesta es "nunca" pase directamente a la pregunta número 67).

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

64.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN SOLAMENTE FORMADORES DE LA PROPIA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

65.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN SOLAMENTE FORMADORES EXTERNOS A LA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

66.- ¿EN LOS PROYECTOS Y SEMINARIOS A LA MEDIDA DEL PUESTO DE TRABAJO INTERVIENEN FORMADORES INTERNOS Y EXTERNOS A LA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

67.- ¿SE UTILIZAN MEDIOS TECNOLOGICOS MODERNOS (VIDEO, ORDENADOR) EN LAS ACCIONES DE FORMACION?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

68.- ¿EL NIVEL DE ASISTENCIA A LAS ACCIONES DE FORMACION ES ALTO?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

69.- ¿LAS ACCIONES DE FORMACION SE DESARROLLAN EN UN AMBIENTE CONTROLADO: CUMPLIENDO LOS HORARIOS, REALIZANDO LAS TAREAS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

70.- ¿SE EVALUA EL IMPACTO POSTERIOR DE LA ACCION FORMATIVA SOBRE EL RENDIMIENTO DEL EMPLEADO?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

71.- ¿SE EVALUA EL IMPACTO POSTERIOR DE LA ACCION FORMATIVA SOBRE EL RENDIMIENTO DE LA EMPRESA EN GENERAL?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

72.- ¿EXISTE UN SISTEMA POR EL QUE SE MODIFICA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ACCION FORMATIVA EN FUNCION DE LAS NOVEDADES QUE VAN APARECIENDO?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

73.- ¿LA FORMACION DA MAYOR VALOR AL PRODUCTO/SERVICIO QUE OFRECE LA EMPRESA A SUS CLIENTES?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

74.- ¿EXISTE UN SISTEMA ESPECIFICO DE EVALUACION DE LA FORMACION ELABORADO POR LA PROPIA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

75.- ¿LOS CRITERIOS DE EVALUACION ESTAN PLANIFICADOS DESDE EL INICIO DE LA ACCION FORMATIVA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

76.- ¿LA EVALUACION DE LA FORMACION SE LLEVA A CABO POR FORMADORES EXTERNOS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

77.- ¿LA EVALUACION DE LA FORMACION SE LLEVA A CABO POR LOS JEFES INMEDIATOS?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

78.- ¿LOS PODERES PUBLICOS (INEM; MINISTERIO DE TRABAJO; MINISTERIO DE INDUSTRIA; MINISTERIO DE EDUCACION) FACILITAN A LAS EMPRESAS EL ACCESO A LA FORMACION?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

79.- ¿EL SISTEMA EDUCATIVO (EDUCACION SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL, ENSEÑANZA UNIVERSITARIA) PROPORCIONA LA FORMACION ADECUADA PARA LAS NECESIDADES DE LA EMPRESA?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

80.- ¿LA EMPRESA COLABORA DIRECTAMENTE CON LA UNIVERSIDAD MEDIANTE LA REALIZACION DE PROYECTOS CONJUNTOS (PRACTICAS EN EMPRESAS, CONTRATOS DE FORMACION, INTERCAMBIO DE PROFESIONALES)?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

81.- ¿LA EMPRESA COLABORA INDIRECTAMENTE CON LA UNIVERSIDAD MEDIANTE LA REALIZACION DE PROYECTOS CONJUNTOS (PRACTICAS EN EMPRESAS, CONTRATOS DE FORMACION, INTERCAMBIO DE PROFESIONALES), A TRAVES DE ASOCIACIONES U ORGANIZACIONES EMPRESARIALES O SINDICALES?

A. Siempre;
B. Muchas veces;
C. Generalmente;
D. Casi nunca;
E. Nunca.

I N D I C E A N A L I T I C O

I N D I C E A N A L I T I C O

		PAG
INDICE SUMARIO.		III
ABREVIATURAS.		XIII
INTRODUCCION.	APROXIMACION AL OBJETO DE ESTUDIO: LA FORMACION EMPRESARIAL Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.	XXI
1.- Motivación y objeto de la Tesis.		XXI
2.- Objetivos de la investigación.		XXIII
3.- Metodología y conceptos fundamentales.		XXV
4.- Finalidad global del proceso.		XXX
5.- Factores determinantes para la investigación.		XXXI

P A R T E P R I M E R A

LA FORMACION EMPRESARIAL: DELIMITACION DEL CONCEPTO Y ANALISIS DE LA OFERTA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

CAPITULO I:	CONCEPTUALIZACION TEORICA DE LA FORMACION EMPRESARIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEFINITORIA DE LA EDUCACION PERMANENTE.	4
1.- FORMACION EMPRESARIAL COMO EDUCACION PERMANENTE.		4
1.1.- Origen y evolución de la educación permanente.		4
1.2.- El concepto de la educación permanente.		12
1.3.- Características estructurales de la educación permanente.		14
1.4.- Fundamentos teóricos de la Educación Permanente.		18
1.4.1.- Enfoque sociológico.		18
1.4.2.- Enfoque psicológico.		22
1.4.3.- Enfoque económico.		27
1.4.4.- Enfoque antropológico.		36

2.- IDENTIFICACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL COMO UN AMBITO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION PERMANENTE: TRES PARADIGMAS INTERNACIONALES. 39

2.1.- La licencia pagada de estudios y la Oficina Internacional del Trabajo -OIT-. 45

2.2.- La educación recurrente y la OCDE. 50

2.3.- La educación permanente y el Consejo de Europa. 54

3.-DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA FORMACION EMPRESARIAL: APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRADOR. 57

3.1.- Delimitación conceptual de la formación empresarial. 57

3.2.- Características definitorias del concepto de formación empresarial. 62

3.3.- Aproximación epistemológica al concepto de formación empresarial a partir de un enfoque integrador. 68

NOTAS. 73

CAPITULO II: ESTRUCTURA REGULADORA DE LAS ACCIONES DE FORMACION EMPRESARIAL EN LA UNION EUROPEA. 92

1.- LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA COMO AMBITO DE DESARROLLO DE LA FORMACION EMPRESARIAL. 92

2.- ETAPA DE DECLARACION DE INTENCIONES Y DE COMIENZO DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL A ESCALA EUROPEA: ACCIONES SOCIALES EN FAVOR DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS. 96

2.1.- Aspectos introductorios. 96

2.2.- Medidas formativas para la inserción laboral de trabajadores discapacitados. 102

2.3.- Promoción de la igualdad de oportunidades a través de mecanismos formativos específicos. 104

2.4.- Aproximación formativa a los problemas laborales de la juventud. 106

3.- CONSOLIDACION DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL. 110

3.1.- La formación en el marco de la política socio-laboral de la Unión Europea. 110

3.2.- Los Fondos Estructurales como mecanismo de financiación de la formación a escala europea. 118

3.3.- La formación empresarial como política estructural concreta. 125

4.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL HORIZONTE DE LOS AÑOS NOVENTA. 134

4.1.- La configuración de una cultura formativa en Europa. 134

4.2.- La vinculación de la formación empresarial a la política social comunitaria. 142

4.3.- Los nuevos instrumentos reguladores de la actividad formativa en la Unión Europea. 147

5.- RECAPITULACION FINAL. 154

NOTAS. 160

CAPITLO III: LA FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EUROPEOS: DELIMITACION Y APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. 176

1.- DESARROLLO DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA DE LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL. 180

1.1.- Programas destinados a la integración de los jóvenes en el mundo laboral. 180

1.1.1.- Los Programas de Transición. 180

1.1.2.- El Programa Petra. 186

1.1.3.- El Programa Juventud con Europa. 192

1.2.- Programas para la movilidad y el intercambio de experiencias de formación. 195

1.2.1.- El Programa Erasmus. 195

1.2.2.- El Programa Lingua. 199

1.3.- Programas para el desarrollo de la igualdad de oportunidades. 204

1.3.1.- Los Programas de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades. 204

1.3.2.- El Programa Iris. 207

1.4.- Programa "Helios" para la integración de poblaciones marginales en el mercado de trabajo. 210

1.5.- Resultados globales y aportaciones futuras en el ámbito de la formación profesional inicial. 215

2.- EVOLUCION DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL DESDE EL AMBITO DE ACTUACION DE LA FORMACION PROFESIONAL CONTINUA. 223

2.1.- Programas para el desarrollo de la formación en los países de Europa Central y Oriental: La Iniciativa Tempus y la Fundación Europea para la Formación. 223

2.2.- Programas de formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito formativo. 230

2.2.1.- El Programa Comett. 230

2.2.2.- El Programa Delta. 237

2.2.3.- El Programa Eurotecnet. 241

2.3.- Programa "Force" para el desarrollo de la formación continua. 246

2.4.- Programas para la investigación y el desarrollo tecnológico en las empresas, especialmente en las pequeñas y medianas empresas. 251

2.4.1.- El Programa Sprint. 251

2.4.2.- El Programa Esprit. 255

2.4.3.- El Programa Race. 261

2.4.4.- El Programa Brite/Euram. 265

2.5.- Resultados globales y aportaciones futuras en el ámbito de la formación profesional continua. 270

3.- EL CONCEPTO DE FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS EUROPEOS ANALIZADOS: CARACTERISTICAS E IMPLICACIONES CONCRETAS PARA LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. 278

NOTAS. 288

CAPITULO IV: ANALISIS ESTRUCTURAL DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN ESPAÑA. 314

1.- CONTEXTUALIZACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL. 314

2.- EL CONCEPTO DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA EDUCATIVA: LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL. 316

2.1.- Evolución histórica. 316

2.1.1.- El despertar de la formación como herramienta productiva. 316

2.1.2.- De las Enseñanzas Industriales a las Escuelas de Artes y Oficios: La ocupación como componente educativo. 319

2.1.3.- Consolidación de las Enseñanzas Profesionales a través de la Formación Profesional Industrial. 328

2.1.4.- Aportaciones al concepto de formación empresarial. 338

2.2.- Perspectivas actuales. 340

2.2.1.- La formación profesional inicial como sistema de enseñanzas reguladas con carácter general: La Ley General de Educación. 340

2.2.2.- La educación técnico-profesional: Respuesta formativa a la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). 346

2.2.3.- La profesionalización de la enseñanza en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). 351

2.2.4.- Situación actual de la formación empresarial desde la vertiente educativa. 356

3.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL AMBITO LABORAL: LA FORMACION PROFESIONAL CONTINUA. 359

3.1.- Antecedentes próximos: La Ley de Relaciones Laborales. 361

3.2.- La formación profesional continua: Complemento de la relación laboral en el marco del Estatuto de los Trabajadores. 364

3.2.1.- La formación como derecho y su concreción en la relación contractual. 365

3.2.2.- Diversificación de la actividad formativa en esferas laborales concretas. 368

3.2.3.- Revisión y actualización de los principios formativos recogidos en el Estatuto de los Trabajadores. 372

3.3.- La actividad formativa para la promoción del empleo y su regulación a través de la Ley Básica de Empleo. 376

4.- ESTRUCTURA GLOBAL DEL CONCEPTO DE FORMACION EMPRESARIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA. 379

NOTAS. 383

CAPITULO V: PLANIFICACION OPERATIVA DE ACCIONES DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL. 404

1.- MEDIDAS FORMATIVAS INSTITUCIONALES. 404

1.1.- Los antecedentes formativos. 405

1.2.- El Programa Nacional de Formación Profesional. 410

1.3.- El Plan de Actuación para la Actualización de la Formación Profesional. 421

1.3.1.- El Plan General de Estudios Sectoriales. 423

1.3.2.- El Observatorio Permanente de la Evolución de las Ocupaciones. 438

2.- ACCIONES FORMATIVAS DESARROLLADAS POR LOS INTERLOCUTORES SOCIALES MAS REPRESENTATIVOS. 446

2.1.- Los planteamientos iniciales conjuntos. 446

2.2.- La vinculación formación-empleo como objetivo global de Comisiones Obreras (CC.OO.). 454

2.3.- La conexión entre necesidades de formación y mercado de trabajo como finalidad formativa en la Unión General de Trabajadores (UGT). 458

2.4.- La planificación formativa en la CEOE-CEPYME. 462

2.5.- Los interlocutores sociales y la globalidad formativa actual. 466

2.5.1- El Acuerdo Nacional de Formación Continua. 466

2.5.2.- El Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados. 473

2.5.3.- El desarrollo inicial de los Acuerdos sobre Formación Continua. 476

3.- LA FORMACION EMPRESARIAL RESULTANTE Y SUS APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. 488

3.1.- La renovación de la oferta. 490

3.1.1.- En relación con los contenidos de la oferta. 491

3.1.2.- En relación con la planificación de la oferta. 492

3.1.3.- En relación con la ordenación de la oferta. 493

3.2.- La identificación de la demanda. 493

4.- ACOTACIONES FINALES. 496

NOTAS. 499

P A R T E S E G U N D A

LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME): CONCEPTUALIZACION Y DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE FORMACION EMPRESARIAL

CAPITULO VI: LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS EN EL CONTEXTO EUROPEO: CONSOLIDACION Y PERSPECTIVAS. 518

1.- DESARROLLO GRADUAL DE LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME). 518

1.1.- Iniciación de la actuación comunitaria. 518

1.2.- Nuevas perspectivas de cooperación interempresarial. 527

1.3.- Consolidación de un espacio europeo para las PYME. 536

2.- DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME). 539

2.1.- El concepto. 539

2.2.- Las características. 542

2.3.- La cultura empresarial. 547

3.- RECAPITULACION FORMATIVA. 555

NOTAS. 558

CAPITULO VII: LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: UN CAMPO ABIERTO PARA LA FORMACION EMPRESARIAL EN EUROPA. 574

1.- ACTUACION EUROPEA EN MATERIA DE FORMACION EMPRESARIAL PARA EL DESARROLLO DE LAS PYME. 574

2.- LA FORMACION DE DIRIGENTES: OBJETIVO DE INTERES EMPRESARIAL. 584

3- PLANIFICACION ESTRUCTURAL DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN RELACION A LAS PYME. 591

3.1.- El diseño de la oferta de formación empresarial como instrumento de desarrollo estructural: Tres ejes prioritarios. 595

3.1.1.- La formación en gestión básica para futuros propietarios de PYME. 597

3.1.2.- Los programas especialmente dedicados a la creación de pequeñas y medianas empresas. 603

3.1.3.- Las medidas necesarias para optimizar la gestión de las PYME ya existentes. 617

3.2.- La delimitación de la demanda a partir de las necesidades de formación empresarial. 633

4.- PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA LAS PYME EN EL CONTEXTO EUROPEO DEL AÑO 2000. 638

NOTAS. 645

CAPITULO VIII: LA ACTUACION ESPAÑOLA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. ANALISIS DE LA SITUACION Y MEDIDAS FORMATIVAS. 658

1.- CONCRECION DE LA SITUACION NACIONAL DE LAS PYME. 658

2.- DESARROLLO FORMATIVO GLOBAL DE LAS PYME. 665

2.1.- La cooperación como vehículo de formación. 667

2.2.- La formación para la innovación y la competencia. 674

2.3.- La formación de dirigentes. 681

2.3.1.- Análisis de la demanda. 681

2.3.2.- Determinación de la oferta. 683

3.- EXPERIENCIAS CONCRETAS DE FORMACION ESTABLECIDAS EN DETERMINADAS COMUNIDADES AUTONOMAS. 696

3.1.- Aproximación inicial. 696

3.2.- *Diversificación paradigmática por Comunidades Autónomas.* 700

3.2.1.- La Pequeña y Mediana Empresa de Cataluña (PIMEC). 700

3.2.2.- La Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial Vasca (SPRI). 703

3.2.3.- El Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana (IMPIVA). 710

3.2.4.- El Instituto Madrileño de Desarrollo (IMADE). 717

3.2.5.- Consecuencias formativas globales. 728

4.- BREVE ANALISIS COMPARATIVO DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA DESTINADA A LAS PYME DESDE LA PERSPECTIVA NACIONAL Y EUROPEA. 730

NOTAS. 738

CAPITULO IX: LA FORMACION EN LA EMPRESA. ANALISIS DE LOS ESTUDIOS MAS SIGNIFICATIVOS. 756

1.- ACOTACIONES INICIALES. 756

2.- AMBITO NACIONAL. 758

2.1.- Planteamientos globales. 758

2.2.- La realidad pequeño y mediano industrial. 783

3.- AMBITO AUTONOMICO. 789

3.1.- Análisis situacional. 789

3.2.- Las PYME en las Comunidades Autónomas. 800

4.- AMBITO COMUNITARIO. 804

4.1.- Estudios específicos para la expansión empresarial. 804

4.2.- Experiencias comunitarias de desarrollo formativo pequeño y mediano industrial. 812

5.- DERIVACIONES SUSTANTIVAS CONCEBIDAS COMO APORTACIONES CONCRETAS A LA PRESENTE INVESTIGACION. 816

NOTAS. 821

CAPITULO X: ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A TRAVES DE LA ELABORACION DE UN CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA. 826

1.- INTRODUCCION. 826

2.- CONCEPTUALIZACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION. 826

2.1.- Objetivos de estudio. 826

2.2.- Hipótesis de partida. 828

3.- IDENTIFICACION DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACION. 830

3.1.- Tipo de diseño seleccionado. 830

3.2.- Universo de estudio. 831

3.3.- Unidades de análisis. 833

4.- PLANIFICACION OPERATIVA DE LA INVESTIGACION. 834

4.1.- Precisión de la muestra a utilizar. 834

4.2.- Constatación de los indicadores. 841

4.3.- Determinación del método de recogida de datos. 842

4.4.- El cuestionario: Elaboración y validación de los items. 846

4.4.1.- Objetivos de la encuesta. 846

4.4.2.- Delimitación de las variables. 847

4.4.3- Concreción de los temas y transformación de los mismos en preguntas. 848

4.4.4.- Validación de los items a partir de un Panel de Expertos. 849

4.4.5.- Cuestionario provisional. 851

5.- APLICACION DEL CUESTIONARIO A LA MUESTRA PILOTO DE PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID Y EVALUACION DE SUS RESPUESTAS. 856

6.- REDACCION DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA. 862

6.1.- Características del espacio muestral: ámbito metodológico. 862

6.2.- Proceso de adecuación del instrumento definitivo a la realidad empresarial seleccionada. 865

7.- ACLARACIONES FINALES. 867

NOTAS. 868

CAPITULO XI: IDENTIFICACION DE LA ESTRUCTURA LATENTE DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA E IMPLICACIONES GLOBALES DEL TRATAMIENTO ESTADISTICO. 874

1.- JUSTIFICACION DEL TRATAMIENTO ESTADISTICO UTILIZADO. 874

2.- ANALISIS PREVIOS. 878

3.- ESTUDIO DE LAS CARACTERISTICAS TECNICAS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA: ANALISIS DE FIABILIDAD. 880

3.1.- Indice de Homogeneidad como criterio de fiabilidad. 881

3.2.- Fiabilidad como "Consistencia Interna" a través del Alpha de Cronbach. 885

3.3.- Conclusiones en torno a la fiabilidad del cuestionario. 888

4.- ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES EXISTENTES EN FUNCION DE TRES ESCALAS DE VARIABLES. 889

4.1.- Delimitación inicial de las escalas de variables. 889

4.2.- Escala I : Análisis de correlaciones. 891

4.3.- Escala II : Análisis de correlaciones. 897

4.4.- Escala III: Análisis de correlaciones. 900

4.5.- Implicaciones formativas. 904

5.- DELIMITACION DE LA ESTRUCTURA LATENTE DEL CUESTIONARIO. 907

5.1.- Técnicas aplicables a la concreción de la estructura latente del cuestionario: El Análisis Factorial. 909

5.1.1.- Estudios factoriales de la primera escala de variables. 911

5.1.2.- Estudios factoriales de la segunda escala de variables. 918

5.1.3.- Estudios factoriales de la tercera escala de variables. 922

5.2.- Conclusiones relativas a las características técnicas y a los estudios factoriales sobre los ítems del cuestionario. 927

6.- APRECIACIONES GLOBALES. 928

NOTAS. 930

CAPITULO XII: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS, ANALISIS DE RESULTADOS Y TOMA DE DECISIONES FINAL. 934

1.- IDENTIFICACION DEL PROCESO DE ANALISIS. 934

2.- DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS. 935

2.1.- Identificación de las unidades de análisis. 935

2.2.- Localización y realización de la actividad formativa. 941

2.3.- Entidad y características de las acciones de formación desarrolladas por los empresarios/directivos. 949

2.4.- Pautas de conducta de las PYME en materia de formación: Planificación y Metodología. 959

2.5.- Motivaciones y efectos de la formación. 971

2.6.- Criterios de evaluación utilizados en relación a la actividad formativa. 978

2.7.- Análisis de la oferta formativa y su adecuación a la demanda. 984

2.8.- Globalización de resultados. 987

3.- ORIGEN Y CAUSAS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DESCUBIERTAS. 990

3.1.- Interacción de la organización en un entorno dinámico. 991

3.2.- Acomodación de las innovaciones del sistema técnico. 992

4.- ANALISIS DE RESULTADOS, DISCUSION Y TOMA DE DECISIONES. 994

4.1.- Enjuiciamiento crítico de la investigación. 994

4.2.- Contraste de hipótesis. 1005

4.3.- Control Interno. 1007

4.4.- Control Externo. 1009

5.- EVALUACION FINAL DEL PROCESO. 1010

NOTAS. 1013

P A R T E T E R C E R A

PROSPECCION DE ESTRATEGIAS TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS PARA LAS PYME: ANALISIS DE LA DEMANDA E IDENTIFICACION DE POSIBILIDADES DE FORMACION

CAPITLO XIII: DETERMINACION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A PARTIR DE LAS DEMANDAS DESCUBIERTAS. 1106

1.- IDENTIFICACION DE LAS DEMANDAS DE FORMACION A TRAVES DE LOS ANALISIS PREVIOS. 1106

1.1.- Evolución de las demandas en los Estudios analizados. 1106

1.2.- Examen de las demandas de los Planes Agrupados aprobados en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. 1126

1.3.- Diagnóstico de las necesidades de formación en las pequeñas y medianas empresas de la Comunidad Autónoma de Madrid. 1137

1.4.- Concurrencias globales. 1142

2.- BREVE DESCRIPCION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS ANALIZADAS. 1145

2.1.- Estrategias de aprovechamiento externo. 1146

2.2.- Estrategias formales pasivas. 1147

2.3.- Estrategias formales activas. 1148

2.4.- Estrategias informales. 1149

3.- INTRODUCCION AL DESARROLLO METODOLOGICO DE LAS ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FORMACION PARA LAS PYME. 1151

NOTAS. 1161

CAPITULO XIV: LA FORMACION A DISTANCIA A TRAVES DE METODOLOGIAS AUTOINSTRUCTIVAS. ESTRATEGIA ALTERNATIVA DE FORMACION EMPRESARIAL. 1166

1.- DEFINICION DE LA ESTRATEGIA. 1166

2.- PRINCIPIOS REGULADORES. 1169

2.1.- El principio del aprendizaje abierto. 1169

2.2.- El principio del aprendizaje adulto. 1170

2.3.- El principio de la tecnología pedagógica. 1172

2.4.- El principio de la tecnología de la información. 1174

2.5.- El principio de la economía. 1175

3.- MODALIDADES DE APLICACION. 1177

3.1.- Delimitación de los soportes y concreción de los canales. 1177

3.2.- Adecuación a los objetivos. 1186

4.- TACTICAS PARA SU DESARROLLO. 1191

5.- ARGUMENTOS FAVORABLES Y LIMITACIONES. 1193

6.- UTILIZACION DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LAS PYME. 1195

7.- PARADIGMAS EUROPEOS EN FUNCIONAMIENTO. 1199

7.1.- FORESPACE: Un centro prototipo de autoformación en la Comunidad. 1200

7.2.- España: Centro "AKAD-Fomento" de formación continua a distancia. 1202

7.3.- Francia: El teléfono y la televisión por cable como recursos autoformativos. 1203

7.4.- Italia: Prototipos de autoformación en gestión y lenguas extranjeras. 1207

7.5.- Reino Unido: El "Aprendizaje Abierto" materializado en recursos de utilización pequeño y mediano industrial. 1210

7.6.- República Federal Alemana: La metodología autoformativa concebida como herramienta de formación continua. 1213

8.- APORTACIONES FINALES. 1216

NOTAS. 1219

CAPITULO XV: LA METODOLOGIA DE SIMULACION COMO INSTRUMENTO DIDACTICO. 1228

1.- CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA ESTRATEGIA. 1228

2.- FINALIDADES Y USOS DE LA SIMULACION. 1230

3.- RELACION ENTRE JUEGO, SIMULACION Y TRABAJO. 1233

4.- TECNICAS UTILIZADAS EN LA SIMULACION. 1235

4.1.- El estudio de casos. 1236

4.2.- In Tray Exercises o técnica de la bandeja de correspondencia. 1239

4.3.- El proceso del incidente crítico. 1241

4.4.- La dramatización o Role-Playing. 1242

4.5.- Los juegos de empresa o Business Games. 1244

5.- MODALIDADES PARA SU APLICACION. 1246

6.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES. 1247

7.- EJEMPLOS EUROPEOS DE SIMULACION EN LAS PYME. 1249

7.1.- Francia: La simulación como mecanismo para potenciar la gestión global de la empresa. 1250

7.2.- España: La simulación como respuesta formativa a los problemas de planificación empresarial de los cuadros directivos. 1251

7.2.1.- Estrategias de Desarrollo para la Pequeña y Mediana Empresa. 1251

7.2.2.- Curso de Alta Dirección Empresarial (CADE). 1252

8.- ACOTACIONES GLOBALES. 1256

NOTAS. 1258

CAPITULO XVI: LA FORMACION-ACCION COMO ESTRATEGIA DE REFLEXION EN LA PRACTICA. 1264

1.- SENTIDO Y OBJETIVOS DE LA FORMACION-ACCION. 1264

2.- PROBLEMAS Y PROYECTOS: DOS TERMINOS SIGNIFICATIVOS EN EL PROCESO DE FORMACION-ACCION. 1266

3.- LOS ACTORES DE LA FORMACION-ACCION. 1270

4.- FASES DE UN MODELO METODOLOGICO DE FORMACION-ACCION. 1274

4.1.- La expresión de una intención de formación-acción. 1274

4.2.- El diagnóstico de factibilidad. 1275

4.3.- La construcción de la operación. 1276

4.4.- La elaboración del presupuesto. 1277

4.5.- La decisión de realización. 1277

4.6.- La información. 1278

4.7.- El comité de seguimiento. 1279

4.8.- La creación de los grupos de trabajo. 1280

4.9.- La preparación pedagógica de los grupos de trabajo. 1282

4.10.- La realización de la formación-acción. 1283

4.11.- La evaluación de los resultados. 1284

4.12.- La extensión de la formación-acción. 1286

5.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA FORMACION-ACCION. 1288

6.- LA FORMACION-ACCION Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: EJEMPLOS DE APLICACION. 1291

6.1.- España: Un proyecto de formación-acción para una empresa de cerámica. 1292

6.2.- Francia: La comunicación interna como problema formativo. 1297

6.3.- Irlanda: La formación-acción como herramienta de cualificación para empresarios de PYME. 1304

7.- CONCLUSIONES. 1310

NOTAS. 1314

CONCLUSIONES FINALES. 1319

BIBLIOGRAFIA GENERAL. 1335

BIBLIOGRAFIA LEGISLATIVA. 1407

ANEXOS.

ANEXO I : CARTAS DE PRESENTACION. 1471

ANEXO II : CUESTIONARIO PILOTO. 1477

ANEXO III: CUESTIONARIO DEFINITIVO. 1489

INDICE ANALITICO. 1501