

FORMACIÓN PROFESIONAL: MARCO LEGAL Y ADMINISTRATIVO EN PORTUGAL

André Costa¹ & Júlio Abrantes²

Resumen

Para solucionar de forma reactiva o proactiva las deficiencias al nivel del desempeño, la formación profesional se considera como la actividad más adecuada, al ser la que mejor desarrolla las competencias de los trabajadores. Ella afecta diversos procesos de enseñanza/aprendizaje que fortifican conocimientos, capacidades y actitudes, aumentando la eficiencia y la eficacia de las personas –lo que se refleja positivamente en las empresas. Sin embargo, la formación que debe llevarse a cabo no debe resultar de estereotipos, preestablecidos mediante catálogos genéricos; tampoco debe utilizarse simplemente por su obligatoriedad reglamentaria o legal. Antes debe basarse en diagnósticos efectivos de las necesidades de los trabajadores, en función de su contexto laboral y de su adecuación a las actividades que se implementan –de donde debe resultar el diseño de los modelos formativos ajustados a cada realidad profesional.

Palabras clave: Formación profesional, necesidades de formación, plan de formación.

Resumo³

Para resolver reactivamente ou proactivamente deficiências ao nível do desempenho, consensualmente a formação profissional é considerada como a actividade mais adequada, por ser aquela que melhor desenvolve as competências dos trabalhadores. Ela abrange um vasto leque de processos de ensino/aprendizagem que robustecem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, elevando a eficiência e a eficácia das pessoas – o que produz reflexos positivos nas empresas. No entanto, a formação a realizar não deve resultar de formações pré-estabelecidas por referenciais; nem tão pouco deverá ser simplesmente realizada por mera obrigatoriedade regulamentar ou legal. Deve antes resultar de diagnósticos efectivos das necessidades dos trabalhadores, em função do seu contexto laboral e da adequabilidade às actividades que desenvolvem – devendo daqui resultar o desenho de modelos formativos ajustados a cada realidade profissional.

Conceitos-chave: Formação profissional, necessidades de formação, plano de formação.

1. Introdução

Nuestra reflexión se centra en la “formación profesional” y busca crear un cuadro teórico que desbloquee algún que otro concepto técnico y que trate de las buenas prácticas (ya sean

¹ Professor Adjunto Convidado de la Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

² Professor Adjunto Convidado de la Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova, Instituto Politécnico de Castelo Branco; Consultor en el área de la Gestión de los RRHH.

³ Por decisão pessoal, os autores do artigo apresentado não escrevem segundo o novo Acordo Ortográfico.

obligatorias o no) del sistema de formación profesional portugués.

En términos conceptuales, pretendemos, aquí, tratar la formación para las profesiones y no cualquier otro tipo de formación -pese a que reconozcamos, en un plan contextual, la existencia de modelos cercanos, que advienen de otros sistemas de formación. En función del contexto de abordaje del tema y a semejanza de lo que se hace en la subsección II del “Código do Trabalho”, aprobado por la ley 7/2009, de 12 de febrero, incluso cuando utilizamos, aisladamente, el concepto de “formación”, siempre estaremos refiriéndonos a la “formación profesional”.

Nuestro acercamiento sigue la lógica de la evaluación del estado del arte, reflexionando sobre lo que los distintos autores han escrito ya sobre la formación profesional. Buscaremos, también, una sistematización contextual del tema, teniendo como base las referencias legales existentes en Portugal. Nos centraremos, fundamentalmente, en aspectos teóricos que puedan dar alguna aportación práctica y que contribuyan a la creación de una conciencia más esclarecida sobre la formación profesional y sus obligaciones reglamentares -puesto que ella atañe a mucho más que un conjunto de sesiones (claramente estructuradas) que deben llevarse a cabo en un aula o a mucho más que un conjunto de instrucciones dadas en un puesto de trabajo e incluso que a un número interminable de imposiciones del estado.

En esta línea de teorización, nos centramos en los que consideramos que son los aspectos esenciales de una cultura general que todo responsable de la formación debe poseer. Difícilmente estos actores podrán gestionar la formación si no dominan todo el temario que se relaciona con la definición de políticas de formación y todo lo que estas presuponen. Ofreceremos, de este modo, un enfoque especial al reconocimiento de la importancia de la formación para personas y empresas; a sus reflejos en la economía global; a la necesidad de afectar estructuras específicas que garanticen el funcionamiento de la actividad; al diagnóstico de las necesidades de los trabajadores y de la definición de los objetivos que les dan respuesta; a la legislación y reglamentación que debe cumplirse... estos serán, entre otros, los temas que se tratarán en esta reflexión.

2. Formación Profesional

Nos parece esencial empezar por definir el concepto de formación profesional. Para Goldstein (1991) la formación profesional debe entenderse como una adquisición sistemática de actitudes, conceptos, conocimientos, reglas o habilidades que resulten en la mejoría del desempeño en el trabajo, obtenidos mediante el análisis de tareas y principios de tecnología. En el mismo sentido apunta la CIME - Comissão Interministerial para o Emprego (2001) que la define como un “conjunto de actividades que buscan la adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y formas de comportamiento que se exigen para el ejercicio de las tareas inherentes a una profesión o grupo de profesiones en cualquier rama de actividad económica.” De igual modo, Cabrera (2006) la describe como siendo el conjunto de experimentos de aprendizaje planeado por una organización, con el objetivo de inducir un cambio en las capacidades, conocimientos, actitudes y comportamientos de los empleados en el trabajo. Lacerda & Abbad (2003), poseen también entendimientos muy semejantes sobre este tema.

La sintonía en la definición del concepto está clara: el trabajador -es decir, alguien que ejerce una profesión y que ejecuta tareas en un contexto organizacional- cambiará (de forma positiva) sus conocimientos, sus capacidades, sus actitudes y sus comportamientos, buscando la introducción de mejoras en su desempeño.

Si hablamos de la actividad de “formación profesional”, por inherencia, estamos también hablando de la forma como se actúa sobre las competencias de los trabajadores, ya que son esas mismas competencias las que traducen la condición de que alguien esté (o no) calificado para producir alguna cosa (Fleury & Fleury, 2001). Es una característica subyacente a una

persona que normalmente se relaciona con un desempeño superior en la realización de una tarea o en una determinada situación (McClelland, 1973). En esta misma línea de pensamiento se encuentran también Spencer e Spencer (1993), McLagan (1996) e Mirabile (1997). Si estas posiciones aclaran la idea de que la formación profesional busca producir cambios en la actuación de los trabajadores, entonces nos parece innegable que ellas provoquen transformaciones en las competencias que ya poseen, ofreciéndoles nuevas competencias.

Estas definiciones aclaran, de modo innegable, que la formación profesional se centra en la plenitud de la persona en contexto de trabajo –lo que incluye una visión tripartida de sus competencias: saber hacer (ejecutar tareas), saber estar (comportamiento) y saber saber (conocimiento). Contrariamente a algunas ideas preconcebidas, a las empresas no les interesa simplemente quienes “sepan hacerlo”, o sea, quienes tengan la capacidad o la habilidad de ejecutar tareas. De acuerdo con Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler (2003), a las empresas les preocupa dar respuesta a estos tres ámbitos y, por ello, las más atentas ponen, con bastante frecuencia, las siguientes cuestiones: ¿el empleado será capaz de hacer el trabajo?, ¿el empleado quiere hacer el trabajo? ¿el empleado sabe cómo hacer el trabajo? La respuesta a estas dudas servirá, fundamentalmente, para que se identifique en enfoque que habrá que darle a la formación. No hay que olvidar que tan solo se consigue apurar si la formación debe incidir en la habilidad, motivación, conocimiento o en todos estos dominios que acaban por definir al trabajador si le hacemos un diagnóstico a la situación, para que nos permita valorar las necesidades reales de las personas que van a recibir formación.

Muy a menudo se confunde el concepto de “desarrollo” (asociado a los RRHH) con el de “formación profesional”. Puede parecer que se encuentran en el mismo contexto conceptual pero Goldstein (1993), Borges-Andrade (2002) e Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler (2003) identifican una diferencia que nos parece significativa y que se encuentra asociada a la temporalidad. Compartiendo opiniones muy cercanas, para estos autores la formación se refiere habitualmente a la mejora de las habilidades necesarias al aumento de la productividad de un puesto de trabajo actual, mientras que el desarrollo mira hacia el futuro y va más allá de los objetivos que se centran en un único puesto de trabajo, enfocándose en la filosofía global que la empresa quiere implementar. Para dar cuenta del paralelismo entre los conceptos, Dolon, Cabrera, Jackson & Scheuler (2003) nos describen las diferencias de la siguiente forma:

Cuadro 1 – Formación profesional vs desarrollo RRHH

	Formación	Desarrollo
Enfoque	Trabajo actual	Trabajo futuro
Alcance	Individual	Equipo/organización
Metas	Corregir desperfectos actuales en el rendimiento del trabajador	Preparación para el futuro

Fuente: adaptado de Dolon, Cabrera, Jackson & Scheuler (2003).

Para Dolon, Cabrera, Jackson & Scheuler (2003) esta lógica temporal, entre la formación profesional y el desarrollo, asocia el primer concepto a modos de actuar reactivos (corrigiendo situaciones actuales) y el segundo a modos de actuar proactivos, que requieren diagnósticos y planes estratégicos. A nosotros, esta opción nos parece algo estricta, tal y como explicaremos en el apartado relacionado con la apreciación crítica.

De nuestro punto de vista si la formación no contribuye a la gestión del cambio, no será eficaz. En nuestros días, que se caracterizan por un acelerado proceso de transformaciones, algunas con remarcables efectos en nuestra existencia y en el futuro de los RRHH y de las sociedades en contexto laboral, el cambio es constante y una de las formas de convivir con esas

transformaciones es la educación y la formación (Cunha, et al., 2010). El concepto de cambio está cada vez más presente en nuestros días y se encuentra sujeto a cambios constantes, lo que amplifica el riesgo de que cualquier interpretación o previsión caduque rápidamente. El cambio organizacional se ha generalizado de tal forma que se ha tornado una de las principales actividades de las empresas (Hernandez & Caldas, 2001). Pero, ¿de qué cambios estamos hablando? Si antes las organizaciones asistían a cambios que eran, de algún modo, esporádicos (en función de las exigencias), hoy el paradigma es otro: ellas están obligadas a “provocar incesantemente su transformación”, para hacer frente a una competitividad creciente, para cumplir nuevas leyes o reglamentos, para introducir nuevas tecnologías o para estar pendiente de las variaciones en las preferencias de los consumidores o aparceros.

De acuerdo con Cunha et al. (2010), para los trabajadores que se encuentren en contextos de cambio, aprender no es una opción, sino una condición de supervivencia y desarrollo. Teniendo como base su estudio, la formación y el desarrollo permanentes son el único camino para oponerse a las alteraciones provocadas por estos elementos:

- **Innovación tecnológica.** Los rápidos cambios de la tecnología provocan transformaciones en las operaciones, procesos, modos de concepción de los productos, funciones, flujos y, por consecuencia, en las competencias necesarias.
- **Ciclos de vida rápidos de los productos.** Tal y como las organizaciones, también los productos tienen un ciclo que va desde su introducción hasta su olvido en el mercado. Esta situación obliga a que las organizaciones introduzcan nuevos productos en su ciclo de producción, nuevos modelos y nuevos procesos de trabajo, lo que exigirá la recalificación de los RRHH.
- **Trabajo de naturaleza cognitiva.** Tiene implicación directa en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la organización y de los trabajadores, respectivamente.
- **La diversidad humana.** Las personas son, todas ellas, distintas y poseen distintas motivaciones y múltiples ritmos de aprendizaje.
- **Alteraciones frecuentes en las carreras y en las funciones.** Este hecho aumenta la necesidad de adaptación frecuente de los trabajadores a nuevas realidades de trabajo.
- **Una creciente eficiencia en la difusión de información y de conocimiento.** El conocimiento en una organización se encuentra en un estado de actualización permanente y depende bastante de las políticas que se adopten en el dominio de la formación y del desarrollo de los RRHH.

Para el trabajador, la formación profesional aumenta su nivel de conocimiento, lo que mejora la imagen que tienen de sí mismos, aumentando su nivel de competitividad. Podrá, aún, servir para aumentar sus niveles de compromiso en relación a la empresa puesto que esta le crea la sensación de que se preocupa con su bienestar y le ofrece buenas condiciones de trabajo. Este sentimiento aumenta el nivel de retención de RRHH y disminuye los índices de rotación y absentismo, lo que conlleva al incremento de los niveles de productividad (Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler, 2003).

Bernardes (2008) demuestra una visión tripartida de la importancia de la formación, lo que confirma algunos de los aspectos que ya se han referido. En un primer acercamiento, nos presenta un punto de vista más “utilitarista”, asociándola a la resolución de problemas de la organización y, simultáneamente, incorporándola en la materialización de los objetivos del negocio. En este caso, la formación de los trabajadores, tal y como los modelos Hard de la HRM⁴, buscará el aumento de las competencias que mejoren el desempeño de la empresa. Incluso los trabajadores se consideran un recurso y deben estar listos para que la empresa los

⁴ Modelo que representa la flexibilidad de una estrategia basada en el ajustamiento del volumen de trabajo, de las fronteras entre funciones y de las estructuras de remuneración (Blyton & Morris, 1992); HRM - Human Resources Management (Gestión de RRHH). Modelos “duros” de la Gestión de RRHH.

útil. En un segundo plano, el autor considera que también hay empresas cuya preocupación estratégica pasa por la resolución de problemas. Estas empresas entienden la formación como una verdadera opción estratégica que busca el desarrollo de los trabajadores y de los propios procesos de trabajo, en los que la cultura empresarial está volcada hacia el desarrollo de competencias actuales y futuras. En un último acercamiento, se destaca la formación orientada hacia el desarrollo personal y social. Para la autora, bajo esta perspectiva, la formación debe ser “continua” e ir más allá de lo que pueda aplicarse directamente dentro de la empresa y que podrá ser un provecho para el trabajador como persona.

Las cuestiones de la globalización merecen, también que las destaquemos. Si por un lado la globalización parece presentar la ventaja de la amplificación de mercados, por otro lado —y por este mismo motivo— representa una amenaza a las empresas. En este momento, ya casi no existen mercados estancos y protegidos. La época de los mercados garantizados, de provecho fácil, del poco esfuerzo y mucho reintegro es ya cosa de un pasado que nos parece cada vez más lejano (Pais, 2002). Acorde con esta línea de raciocinio, al autor defiende que tan solo los grandes grupos económicos tendrán toda su estructura preparada para que puedan actuar de forma global. Eso es algo que no ocurre con los pequeños grupos puesto que estos luchan con la falta de medios técnicos, financieros y humanos, o sea, de masa crítica global, para poder hacer frente a la internacionalización, puesto que ésta forma parte de su proceso natural de crecimiento. Estos pequeños grupos, a los que se refiere el autor, están compuestos por PME, Micro, Pequeñas y Medianas Empresas⁵.

El conjunto de mutaciones políticas y económicas que el mundo enfrenta hoy en día también hace que aumente la necesidad de formar a los RRHH. La actual crisis financiera ha llevado muchas empresas a aumentar la aplicación de conocidas técnicas de gestión, como la reingeniería de procesos de negocio⁶ (BPR – *Business Process Reengineering*) o el *downsizing*⁷, algo que de algún modo ha contribuido para la reducción de trabajadores y, como consecuencia, al aumento del volumen de trabajo y su diversificación para los que se queden “activos” (por haber conservado su empleo). En función de este tipo de escenario, las empresas no tendrán otra opción que la recalificación de su plantilla.

Por la importancia que posee para la economía portuguesa, la formación ha estado en el centro de las preocupaciones de los sucesivos gobiernos y de la unión europea. Prueba de ello, las distintas cofinanciaciones públicas del estado portugués y del Fondo Social Europeo. Esta involucración gubernamental tiene su importancia por cuanto la formación que se realiza en las organizaciones, de modo formal o informal, acaba por reflejarse en los resultados de las comunidades en las que se incluyen y en la economía en su globalidad (Cunha et al., 2010).

Para Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler (2003) la formación profesional presupone una cantidad significativa de procedimientos y procesos, relacionados con muchas otras actividades de gestión general de la empresa y de la gestión de los RRHH en particular —ya sea por esta poseer un carácter alargado (generalista a nivel del conocimiento) o específico (diseñada para una profesión concreta). Estas actividades se tienen en cuenta como fuente de diagnóstico de las necesidades de formación (que trataremos en el punto 2). Las actividades que se le pueden asociar están acorde con los objetivos de la formación (además de que son determinantes para su definición) al nivel de las habilidades, conocimientos y actitudes como se encuentra expresado en cuadro siguiente:

⁵ Micro, Pequeñas y Medianas Empresas. Teniendo como base los números 1, 2 y 3 del artículo 2.º del anexo al decreto de ley 372/2007, de 6 de noviembre, (1) “la categoría de las micro, pequeñas y medianas empresas (PME) está constituida por empresas que empleen menos de 250 personas y cuyo volumen de negocios anual no supere los 50 millones de euros o cuyo balance total anual no sobrepase los 43 millones de euros”. (2) En la categoría de las PME, una pequeña empresa se encuentra definida como la que emplea menos de 50 personas y cuyo volumen de negocios anual o balance total anual no sobrepase los 10 millones de euros. (3) En la categoría de las PME, una microempresa se encuentra definida como una empresa que emplea menos de 10 personas y cuyo volumen anual de negocios o balance total anual no sobrepase los 2 millones de euros.

⁶ Cambio radical en los procesos de negocio, buscando obtener incrementos drásticos en los resultados de la organización, del punto de vista de la creación de valor para el cliente (Michael & Champy, 1994).

⁷ Reducción en el uso de los RRHH (...) para aumentar los resultados de la organización (Dewitt, 1993).

Cuadro 2 - Actividades de la GRRHH de relación directa con la formación profesional

ACTIVIDADES DE LA GRRHH	RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	
Análisis y descripción del puesto de trabajo	Combinada con la evaluación de la productividad, permite descubrir la forma como el trabajador ejecuta y el motivo por el cual ejecuta cada tarea.	
Planificación de los RRHH	Ayuda a detectar la necesidad de RRHH (y sus respectivas competencias) con antecedencia. Permite la gestión actual de las personas, teniendo en consideración el futuro.	
Reclutamiento y selección	Las habilidades que se requieren, atendiendo a la planificación de las personas, ¿pueden identificarse internamente o hay la necesidad de efectuar reclutamiento externo?	Permiten identificar necesidades concretas: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento • Actitudes • Habilidades
Remuneración y retribución	Se espera que las personas que inviertan en su formación progresen en la carrera y sean compensadas en términos de pago.	
Evaluación de desempeño	Es una de las principales fuentes de información en lo que atañe a las necesidades de formación. Sea efectuada formal o informalmente, este tipo de evaluación permite a las jefaturas la identificación precisa del tipo de formación a implementar.	
Gestión de carreras	La formación ofrece a los trabajadores competencias que les permite adaptarse a distintos puestos de trabajo, ensanchando sus posibilidades de progresión.	

Fuente: adaptado de Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler (2003).

3. Organización de la formación

Tal y como sucede en cualquier otro tipo de actividad, la concepción de un plan de formación también requiere un planeamiento que permita ordenar y estructurar las tareas que hay que desarrollar para que se alcancen los objetivos que antes se han fijado para esa misma formación (CIME - Comissão Interministerial para o Emprego, 2001). Las respuestas a las que llegue la empresa acabarán por traducirse en un plan de formación⁸.

Si tenemos en consideración la pertinencia de la información ofrecida en (INFORGESTA - Sociedade de Estudos de Investimento e Gestão de Empresas, nd), la empresa debe hacer una reflexión basada en las siguientes teorías:

⁸ Documento que integra el conjunto estructurado de las actividades que deben llevarse a cabo en determinado período de tiempo, con el objetivo de lograr los objetivos propuestos y teniendo como base un diagnóstico de las necesidades de formación (CIME - Comissão Interministerial para o Emprego, 2001).

1. **Definición de la política de formación.** Describe el conjunto de intenciones y de prácticas de la empresa en relación a la formación profesional. Es importante conocer los motivos para la necesidad de la formación, respondiendo a las siguientes preguntas:
 - a. **¿Por qué se hace?**
¿Modernización? ¿Innovación? ¿Calificación? (...)
 - b. **¿Qué esperamos que nos traiga?**
¿Productividad? ¿Motivación? ¿Disminución de los riesgos? (...)
 - c. **¿Qué valor posee la acción de formación?**
¿Cuáles las metas? ¿Qué involucración personal se pretende?
2. **Establecimiento de estructuras.** Se refiere a la estructura de RRHH para la gestión de la formación, además de los distintos recursos necesarios a su ejecución. Se incluyen, aquí, los medios audiovisuales, las aulas y todos los dispositivos que se necesiten.
3. **Definición de los objetivos globales que deben alcanzarse.** Es importante que estén claros, especialmente en lo que atañe a los resultados. El que los defina debe estar pendiente de que sean asequible, en especial en relación al tiempo y recursos disponibles.
4. **Acopio de las necesidades de formación, a modo de diagnóstico.** Se centra en la identificación de las necesidades cuantitativas (cuántos trabajadores), además de las necesidades cualitativas (qué formación se necesita). Deben describirse las ambiciones y las motivaciones de los que van a formarse, enlazando sus intereses con los intereses de la empresa. Hay que tener una visión global de las competencias técnicas y/o los comportamientos que se les exige a los trabajadores. Como hemos referido ya, explotaremos este ámbito de modo más extenso en el punto 3. de este capítulo.
5. **Plan de formación.** Es en donde se identifican de los cursos y el número de acciones de formación que van a implementarse (en función del número de empleados que habrá que formar); los resultados que se esperan; la descripción de los trabajadores que se formarán; la descripción de los objetivos operacionales que se impartirán, traducidos en lo que los trabajadores deben ser capaces de hacer profesionalmente cuando terminen la formación (deben ser observables y mensurables); la definición de formas de organización y de funcionamiento de las acciones; los procesos de control y evaluación del cumplimiento de la formación.

Considerando lo dispuesto en la línea c) del artículo 131.º de la ley 7/2009, de 12 de febrero, la empresa está obligada a “estructurar planes de formación anuales o plurianuales y, en relación a estos, garantizar el derecho a la información y a su consulta por parte de los trabajadores y sus representantes”. Explotaremos este tema en el punto 4 de este capítulo.

Más allá de los puntos anteriores, proponemos también la planificación de los siguientes aspectos:

6. **Acompañamiento de las acciones.** Teniendo en consideración una monitorización permanente que garantice el adecuado funcionamiento de la formación y la introducción de medidas correctivas (en el caso de que estas sean necesarias) dentro de los plazos apropiados.
7. **Evaluación de la formación.** De la que resultará un intercambio de información asociado al retorno de la formación.

Para la CIME - Comissão Interministerial para o Emprego (2001), de estos pasos debe resultar la evaluación a la eficiencia, que servirá para comprender el éxito de la formación basándose en la comparación de los resultados obtenidos con los recursos que se han utilizado; la evaluación de la eficacia que ajuste el grado de éxito de la formación basándose en la comparación de los resultados obtenidos con los objetivos de la formación; y la evaluación del impacto, que mida los efectos de la formación en la forma como el individuo aplica sus competencias a nivel personal, organizacional y social.

4. El papel de los formadores

En un primer momento, la responsabilidad de la formación de los trabajadores está al cargo del empresario. Sin embargo no tendrá que ser el responsable de la empresa, directamente, el que deba impartir la formación (incluso porque podrá no poseer las competencias necesarias sobre todos los ámbitos necesarios, como ya hemos referido). Normalmente se contratan formadores cualificados o empresas de formación (que subcontratan a los formadores).

Los formadores son personas cualificadas y poseedoras de competencias académicas y profesionales específicas, cuya intervención permite a sus interlocutores la adquisición de conocimientos y/o el desarrollo de capacidades, actitudes y modos de actuar (CIME - Comissão Interministerial para o Emprego, 2001). El formador tendrá un papel fundamental para el éxito de la formación por lo que su selección y preparación constituyen un momento fundamental (Cunha, et al., 2010). Las opciones de reclutamiento son incontables puesto que la empresa puede optar por buscar a formadores internos o a formadores externos en régimen de prestación de servicios (empresas, proveedores, consultores, establecimientos de enseñanza superior, etc.).

Si se trata de una formación impartida por “Entidades Formadoras Certificadas”, el formador tendrá que ser alguien cuya formación científica o técnico pedagógica se adecúe a cada área de educación y formación para la que, la empresa que pretende obtener certificación, pueda solicitarla. “Por lo menos la mitad de las horas anuales de formación debe estar garantizada por formadores con una experiencia profesional mínima de tres años, adecuada al área de formación en la que está involucrado” (alineación c) del punto 1. del anexo II de la Portaria 851/1010, del 6 de septiembre).

Los formadores que quieran ejercer su actividad bajo el título ofrecido por estas entidades, están obligados a certificar sus competencias en el ámbito del Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) como refiere en número 1. del artículo 2.º de la Portaria 214/2011 del 30 de mayo: “Este régimen (de la formación y de la certificación) se aplica a todos los que ejerzan la actividad de formador, a título permanente o eventual, independientemente de la naturaleza de la entidad formadora, modalidad, contexto, área de formación o fuente de financiación”. Por otro lado, el número 2. del mismo artículo se refiere a las excepciones al régimen de certificación: “los que estén habilitados para la docencia, los profesores de la enseñanza superior universitaria y politécnica y los responsables de la administración educacional y de las actividades de formación avanzada para el sistema científico y tecnológico”.

En la misma línea de orientación, el artículo 3.º se refiere a los requisitos y vías de acceso a la certificación de competencias pedagógicas. Pese a que se defiende que la actividad de formador deba ejercerse por quienes posean un certificado de competencias pedagógicas, se prevén algunas excepciones a esta regla. “A título excepcional, en casos claramente fundamentados, podrá el IEFP⁹, I.P., autorizar el ejercicio de la función de formador (...)” (n.º 5 del artículo 3.º) cuando: a) “no sean titulares del certificado de competencias pedagógicas (...) pero posean una cualificación académica y/o profesional no disponible o poco frecuente en el

⁹ Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto Público.

mercado de trabajo”; b) “no tengan una cualificación de nivel igual o superior al nivel de cualificación en donde se enmarca la acción de formación, pero posean una especial cualificación profesional no disponible o poco frecuente en el mercado de trabajo”.

Para obtener la certificación de competencias pedagógicas, el candidato tendrá que ajustarse a una de las siguientes variables (número 2 del artículo 3.º): a) frecuentar, aprobando, un curso de formación pedagógica inicial de formadores, en una entidad formadora certificada; b) optar por el proceso de “reconocimiento, validación y certificación de competencias pedagógicas de formadores, adquiridas a través de la experiencia”; c) hacer el reconocimiento de los “diplomas o certificados de habilitaciones de nivel superior que le ofrezcan las competencias pedagógicas correspondientes a las que se encuentran definidas en el perfil de referencia, tras una decisión claramente fundamentada por parte del Instituto de Empleo e Formação Profissional, I. P. (IEFP, I.P.)”.

Pese al énfasis que le ponemos a la certificación de formadores, es importante que dejemos claro que este proceso solo es obligatorio para la formación ministrada por entidades formadoras certificadas. En el caso de la formación desarrollada por el empleador, a la que se refiere el n.º 3 del artículo 131.º de la ley 7/2009, del 12 de febrero, la formación puede impartirse por otra institución que no una entidad formadora certificada o por el propio empleador, no siendo obligatorio, de ese modo, la existencia de un formador certificado, pese a que sea recomendable. Esta formación es, en la mayoría de los casos, no certificada y no obliga a que se emita el certificado previsto en la portaria 474/2010, de 8 de julio. Bastará con la emisión de un certificado de presencia, que no incluya la evaluación.

La formación proveída por el empleador, que no le ofrezca certificación a los empleados, podrá llevarse a cabo por personas de la propia organización (jefaturas u otros trabajadores con conocimientos técnicos y pedagógicos) o externas a la organización (formadores, consultores, proveedores, etc.).

5. Las necesidades de formación

Como hemos tenido ya la oportunidad de comentar, en el ámbito relacionado con la “planificación de la formación”, la empresa está obligada a “estructurar planes de formación anuales o plurianuales y, en relación a estos, garantizar el derecho a la información y a la consulta de los trabajadores y de sus representantes¹⁰”. Sin embargo, creemos que las empresas deben dirigir sus preocupaciones hacia la formación de los trabajadores, no a causa de cualquier obligatoriedad legal, sino por entenderla como un beneficio para su actividad, ya que contribuye para la cualificación y para el desarrollo de todos cuantos ahí trabajan. Para garantizar estos aspectos es importante que los administradores basen las acciones de formación en evaluaciones previas de las necesidades de cada trabajador.

La evaluación de las necesidades de formación aparece, de este modo, como un proceso que procura analizar las posibles diferencias o discrepancias que existen entre el perfil de competencias del individuo, o conjunto de individuos y el perfil de competencias deseado (Instituto para a Inovação na Formação, 2003). Se trata de una evaluación del desempeño actual en contraste con lo que se supone ser un desempeño maximizado. De este contraste debe resultar la elaboración de un plan de formación que refleje el conjunto de actividades necesarias para que se eliminen las diferencias o discrepancias que antes se habían identificado.

Quiere esto decir que, y aún de acuerdo con las guías de aquel organismo, se trata de una acopio generalizado de las necesidades de formación de los colaboradores, con la intención de eliminar las diferencias entre la realidad y las competencias que la organización espera. Wintkin & Altschuld (1995) profundizan un poco más la definición. En su punto de vista, estamos ante

¹⁰ Considerando lo dispuesto en la alinea c) del artículo 131.º de la ley 7/2009, del 12 de febrero.

un proceso que procura encontrar las diferencias entre lo que se espera y el estado actual de la organización, examinar su naturaleza y sus causas y definir prioridades para futuras acciones. En suma, es una de las principales etapas del proceso de formación que va asociado al acopio preliminar de las acciones que deben tomarse.

El diagnóstico de las necesidades debe ser el primer paso a la hora de implementar un plan de formación. Tan solo con esta evaluación diagnóstica se obtiene la información sobre quién va a necesitar la formación, dónde va a ser necesaria, cuál va a ser su contenido y qué personas deben formarse en ciertas habilidades, conocimientos o actitudes (Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler, 2003). Esta afirmación, pese a que sea correcta, no nos parece del todo completa puesto que sus autores no aclaran la importancia del diagnóstico de las necesidades anticipándolo a los problemas de la organización. Los diagnósticos de la organización tienen objetivos que van más allá de la identificación de los fallos (Rigny, 1982). Sus preocupaciones deben pasar, además, por pronosticar las necesidades de desarrollo, de incrementos a la eficiencia y a la eficacia en los procesos de desempeño organizacional e individual —lo que supondrá la involucración de las estrategias de evaluación en el planeamiento estratégico de los RRHH.

No se puede decir que haya modelos ideales para la realización de diagnósticos de formación en las empresas, ya que cada una posee su propia cultura organizacional y especificidades que solo podrán aclararse junto de cada uno de sus trabajadores. Lo mejor que se consigue es la identificación de algunos procedimientos estándar, ya que todos los modelos buscan el desarrollo del desempeño y la identificación de las intervenciones que podrán hacerse en lo que atañe a la formación. Sin embargo, no sería correcto afirmar que hay modelos que pueden aplicarse genéricamente a todas las organizaciones. Estamos obligados a hacer el análisis, atendiendo a las especificidades de la organización en la que ocurre el diagnóstico (Holton, 2005). Para nosotros esta actividad tendrá, efectivamente, que profundizarse ya que tendrá que transponerse hacia el contexto interno de la empresa con su pléyade de departamentos, de áreas funcionales, de puestos de trabajo y de personas. Consideramos que incluso en su interior es necesario el diseño de modelos de evaluación diferenciados.

Para Brown (2002), para el Instituto de Inovação na Formação (2003) y para Holton (2005), el diagnóstico de las necesidades de formación incluye tres niveles de análisis: 1) individual; 2) desempeño/trabajo; y 3) organizacional. En relación al individuo, esta evaluación comprueba si los RRHH son suficientes cuantitativa o cualitativamente para las actividades actuales y futuras de la organización. En el ámbito del desempeño/trabajo, el enfoque se coloca en las operaciones y en las tareas; el análisis se hace al nivel de las funciones desempeñadas y está basado en los requisitos mínimos que se exigen al trabajador (habilidades, conocimientos, actitudes, comportamientos y los rasgos de personalidad). En el ámbito organizacional, la empresa se evalúa analizándola si funciona como sistema; se procura responder a la cuestión sobre lo que debe enseñarse y lo que debe aprenderse en lo que dice respecto al plan y se establece la filosofía de formación para toda la empresa.

Los indicadores de necesidades de formación son innumerables, pero Cunha, et al., (2010) los resume de un modo bastante simple: 1) Los cambios en el contexto de la organización; 2) El cambio estratégico en la organización; 3) la existencia de problemas en distintos ámbitos.

Acorde con estos autores, pero basándonos también en la información producida por Brown (2002), Dolon, Cabrera, Jackson, & Scheuler (2003); Instituto para a Inovação na Formação (2003) y Peretti (2007) enumeramos los indicadores en el cuadro siguiente:

Cuadro 3 - Indicadores de necesidades de Formación

Indicador	Orientación	Ejemplos
Cambios en el contexto de la organización	Para el presente y Para el futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de innovaciones tecnológicas; • Cambios en el terreno competitivo en el que la empresa está operando; • Cambios económicos y/o sociales y/o políticos;
Cambio estratégico en la organización	Para el futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Expansión de la empresa y admisión de nuevos colaboradores; • Reducción del número de colaboradores; • Cambio de métodos y procesos de trabajo; • Modernización de los equipamientos y nuevas tecnologías; • Producción y venta de nuevos productos o servicios; • Expansión hacia mercados internacionales; • Entrada en nuevos negocios;
Existencia de problemas en distintos ámbitos	Para el presente	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfacción de los clientes y/o pérdida de clientes; • Elevado nivel de defectos en la producción; • Elevado nivel de conflictos interpersonales; • Baja calidad de trabajo en general; • Averías frecuentes en equipamientos y/o instalaciones; • Comunicaciones deficientes; • Elevado número de accidentes de trabajo; • Poca versatilidad de los funcionarios; • Mala atención al cliente;

Fuente: elaboración propia, basada en los autores que antes se han referido.

Cunha et al. (2010) alerta para el riesgo de que las empresas puedan identificar la falta de formación como la principal causa de sus desempeños más débiles, cuando en realidad algunos de sus problemas puedan estar siendo generados por una defectuosa gestión. Sus problemas pueden manifestarse a causa de la ausencia de objetivos claros, de la inadecuada organización y distribución del trabajo, o incluso de la existencia de material o equipamiento defectuoso, antiguo o ineficiente. En esta situación, el problema no podrá solucionarse tan sólo a través del adiestramiento de competencias.

De acuerdo con los autores, para que se obtenga la información necesaria a un diagnóstico de necesidades de formación, podrán utilizarse la más variadas técnicas de acopio de datos:

- 1) Recogida de información a la que llamaremos formal (ya que proporciona datos de forma programada) —entrevistas, observación, pruebas de conocimientos, assessments centers¹¹, focus group¹², encuestas, evaluación de desempeño (Brown, 2002); añadimos, además, los trabajos de campo.

¹¹ Son una práctica estándar de evaluación de comportamientos que se basa en la recogida de múltiples inputs; para su implementación se utilizan diversos observadores entrenados específicamente para ello y una diversidad de instrumentos y prácticas de observación (Costa & Dinis, 2010).

¹² Se trata de una discusión objetiva, conducida o moderada, que introduce un tópico a un grupo de participantes, direccionando después la discusión sobre el tema de una forma no estructurada y natural (Duarte, 2007).

- 2) Recogida de información a la que llamaremos informal (ya que proporciona datos de forma no programada) –indicación de jefaturas, resultados en función de los objetivos de la empresa, datos registrados en la entrevista de salida de un colaborador, solicitud del interesado.

6. Las obligaciones legales de empleados y trabajadores

Si las empresas tienen la responsabilidad social de formar sus trabajadores, tienen también obligaciones legales que deben cumplir en lo que dice respecto a la formación profesional, lo que hace que esta sea no solo una necesidad sino una obligatoriedad. Lo mismo ocurre con los trabajadores que, más allá del deber de asistir a la formación que les es ofrecida por el empleador, se encuentran también obligados a hacerlo por imposición legal. En Portugal las obligaciones fundamentales de las empresas y de los trabajadores se describen en el “Código do Trabalho” (al que siempre nos referiremos como CT), aprobado por la ley 7/2009, del 12 de febrero¹³.

Pese a que este decreto haya registrado algunos cambios desde su publicación, ninguna de esas alteraciones ha cambiado el texto del que depende la formación profesional.

Al concebir un plan de formación, sus responsables tendrán que dominar la legislación. Pongamos como ejemplo –y como veremos a continuación– una de las principales obligaciones de los empleadores es la de suministrar un número mínimo de horas de formación, cada año, a sus trabajadores. Será, por lo tanto, conveniente que quienes gestionen la formación organicen acciones que se ajusten, como mínimo, a los límites impuestos por la ley.

La formación que las empresas están obligadas a ofrecer y que será controlada por la ACT (Autoridade para as Condições de Trabalho) tendrá que enmarcarse en el ámbito de la “formación profesional continuada” y que cumpla con los objetivos fijados en la línea a) del artículo 131.º, en especial, “promocionar el desarrollo y la adecuación de la cualificación del

¹³ El “código do Trabalho” se aprobó en la ley 7/2009 del 12 de febrero. Ha sufrido los cambios que a continuación se indican, de acuerdo con la información disponible en CITE - Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, en <http://www.cite.gov.pt/acite/legislacaonacion02.html>, accedido en 28/01/2015.

1. Ley n.º 105/2009, del 14 de septiembre. Elimina el artículo 166.º, los n.º 3 y 4 del artículo 167.º, los artículos 170.º, 259.º, 452.º a 464.º y 480.º, el n.º 3 del artículo 484.º y los artículos 490.º y 491.º, con efectos en el inicio del primer año cubierto por el régimen de la información relacionada con la actividad social de la empresa a la que se refiere el artículo 32.º de la susodicha ley. En los términos del n.º 2 del artículo 35.º de la ley n.º 105/2009, del 14 de septiembre, el cambio en la línea b) del n.º 4 del artículo 538.º “produce efectos a 17 de febrero de 2009, sin perjuicio de la validez de los actos practicados al abrigo de las disposiciones que ahora se eliminan”.
2. Ley n.º 53/2011, del 14 de octubre. Establece un nuevo sistema de compensación en distintas modalidades de cesación del contrato de trabajo, aplicable tan solo a nuevos contratos de trabajo.
3. Ley n.º 3/2012 del 10 de enero. Establece un régimen de renovación extraordinaria de los contratos de trabajo a término fijo así como el régimen y el modo de cálculo de la compensación aplicable a los contratos que son objeto de esa renovación.
4. Ley n.º 23/2012, del 25 de junio. Cambia el texto de los siguientes artículos: 63.º, 90.º, 91.º, 94.º, 99.º, 106.º, 127.º, 142.º, 161.º, 164.º, 177.º, 192.º, 194.º, 208.º, 213.º, 216.º, 218.º, 226.º, 229.º, 230.º, 234.º, 238.º, 242.º, 256.º, 264.º, 268.º, 269.º, 298.º, 299.º, 300.º, 301.º, 303.º, 305.º, 307.º, 344.º, 345.º, 346.º, 347.º, 356.º, 357.º, 358.º, 360.º, 366.º, 368.º, 369.º, 370.º, 371.º, 372.º, 374.º, 375.º, 376.º, 377.º, 378.º, 379.º, 383.º, 384.º, 385.º, 389.º, 479.º, 482.º, 486.º, 491.º, 492.º y 560.º.
5. Ley n.º 47/2012, del 29 de agosto. Adecúa el “Código do Trabalho” a la ley n.º 85/2009, del 27 de agosto, que establece el régimen de la escolaridad obligatoria para niños y jóvenes en edad escolar y consagra la universalidad de la educación preescolar para los niños a partir de los 5 años de edad.
6. Ley n.º 69/2013, del 30 de agosto. Efectúa la alteración número 5 al “Código do Trabalho”, ajustando el valor de la compensación asociada a la cesación del contrato de trabajo.
7. Ley n.º 76/2013, del 7 de noviembre, que establece un régimen de renovación extraordinaria de los contratos de trabajo a término fijo, así como el régimen y el modo de cálculo de la compensación aplicable a los contratos de trabajo que advienen de esa renovación.
8. Ley n.º 27/2014, del 8 de mayo. Efectúa la alteración número 6 al “Código do Trabalho”, aprobado por la ley n.º 7/2009, del 12 de febrero.
9. Ley n.º 48-A/2014, del 31 de julio. Prorroga el plazo de suspensión de las disposiciones de los instrumentos de reglamentación colectiva del trabajo y de las cláusulas del contrato de trabajo, procediendo al segundo cambio en la ley n.º 23/2012, del 25 de junio.
10. Ley n.º 55/2014, del 25 de agosto. Efectúa la alteración número 7 al “Código do Trabalho”, aprobado por la ley n.º 7/2009, del 12 de febrero.

trabajador, buscando mejorar el nivel de empleo y aumentar la productividad y la competitividad de la empresa”.

No obstante la importancia que debe estar asociada al proceso de evaluación del aprendizaje, este no es obligatorio para que la formación profesional sea considerada válida en términos legales, particularmente lo expuesto en el CT, aprobado por la ley 7/2009, del 12 de febrero. Como ya hemos visto, teniendo como base el número 3 del artículo 131.º, “la formación (...) puede ser desarrollada por el empleador, por alguna entidad formadora certificada a propósito para ello o por un establecimiento de enseñanza reconocido por el ministerio competente (...)”. En relación al artículo en cuestión, la ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho (2010) aclara que la formación desarrollada por el empleador no está obligada a poseer evaluación del aprendizaje –hecho que tan solo tendrá implicaciones en el modelo de certificado que habrá que emitir y en el texto a incluir ahí. En este contexto no deberá aparecer el nivel de evaluación obtenido, de donde resultará un “Certificado de Freqüência” y no un “Certificado com Aproveitamento”. Las empresas que promuevan la realización de acciones bajo este modelo deberán, de igual modo, garantizar que se cumplan las 35 horas anuales (o los respectivos proporcionales) por trabajador, descritas en el número 2 del mismo artículo: “El trabajador tiene derecho, cada año, a un número mínimo de treinta y cinco horas de formación continua o, siendo contratado a término fijo por un periodo igual o superior a tres meses, un número mínimo de horas proporcional a la duración del contrato de ese año”.

La obligatoriedad del cumplimiento de la carga horaria formativa que se ha identificado en el párrafo anterior no se extiende, de forma obligatoria, a todos los trabajadores en un mismo año. Esta obligatoriedad se aplica, eso sí, al 10% de los trabajadores a cada año (número 5 del artículo 131.º). Sin embargo, a quienes no se les haya ofrecido cualquier formación, se les genera un crédito que habrá que liquidar hasta el final de los 2 años siguientes. Pongamos como ejemplo un modelo de recuperación de horas: si un trabajador no frecuenta ninguna formación en el 2014, almacenará un crédito de 70 horas en el 2015 y de 105 horas en el 2016 (si en el 2015 tampoco hubiese tenido formación).

Si se identifica la necesidad de concentrar la formación en determinado año, el empleador puede anticipar la formación de los años siguientes. “El empleador puede anticipar hasta dos años o, siempre que el plan de formación lo prediga, hacer diferir por el mismo periodo de tiempo la realización de la formación anual” (número 6 del artículo 131.º). Esta anticipación podrá ser total y agotar la necesidad de la ejecución de las 35 horas del año siguiente, cumpliéndose, así, de modo integral la obligación legal; la anticipación podrá ser, por otro lado, parcial, en donde se realice tan solo una parte de la formación que habría que cumplirse el año siguiente, sin que se realice lo restante (ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho, 2010).

Otra nota de relieve que hay que registrar es que la formación académica puede sustituir la formación profesional en lo que atañe al cumplimiento de las 35 horas obligatorias. De acuerdo con el número 4 del artículo 131.º del CT “(...) se consideran las horas de dispensa del trabajo para la asistencia a clases y de faltas para la prestación de pruebas de evaluación, dentro del régimen de estudiante trabajador (...)”.

Las horas de formación que no se garantizaron por el empleador se transforman en un crédito de horas, con el mismo valor, para formación mediante iniciativa del trabajador (artículo 132.º del CT).

“Terminando el contrato de trabajo, el trabajador tiene el derecho a recibir el pago que le corresponde, asociada al número mínimo anual de horas de formación que le haya sido ofrecido, o al crédito de horas para formación de que sea titular cuando cese su contrato” (artículo 134.º).

La periodicidad de las acciones de formación, ofrecidas por el empleador, es una de las obligaciones del trabajador que el CT predice. El número 1 del artículo 128.º, relacionado con los deberes del trabajador, refiere que “sin perjuicio de otras obligaciones el trabajador debe

(...) d) participar diligentemente en las acciones de formación profesional que le sean suministradas por el empleador(...).”

Las horas de formación se consideran como horas de trabajo efectivo y, si ocurren hasta dos horas después del horario de trabajo, no están obligadas a incluir ningún tipo de remuneración suplementaria (ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho, 2010). En relación a los “derechos subsidiarios”, el punto 3. del artículo 226.º del CT defiende que “(...) no se incluye en la noción de trabajo suplementario: d) la formación profesional que se realice fuera del horario de trabajo que no supere las dos horas diarias; (...) Si la formación se imparte en horario post laboral, superando las dos horas diarias, en días de descanso semanas o festivos, entonces debe ser remunerada como trabajo suplementario y acorde a la ley”. Es decir, la formación profesional que ocurra hasta dos horas diarias después del horario de trabajo debe pagarse de acuerdo con el valor normal de la hora de trabajo, considerando que, lo que vaya más allá de esas dos horas diarias, el trabajador tiene el derecho a recibir horas extraordinarias (ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho, 2010).

7. E-Learning

Sería inevitable, al hablar de formación profesional, no tratar de forma sucinta de esta modalidad. Este término refleja la adaptación de la formación profesional, a la que llamaremos tradicional, a modelos basados en aplicaciones que dependen de internet (plataformas de e-learning o LMS¹⁴; e-mail; chat; foros de discusión, comunidades virtuales, etc.) que servirán para dinamizar, de modo remoto, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Difiere de los modelos tradicionales de formación a distancia que, pese a que utilizan ya recursos digitales, típicamente no se apoyan en la red de las redes – internet (Delarbre, 2011). Lo que se designa como Web 2.0 ha aportado aún más facilidades. El utilizador ha pasado a tener mayor facilidad para producir sus contenidos, por contraste con la versión 1.0, donde tan sólo era posible verlos y adquirirlos.

La supuesta desventaja de internet, al permitir la dispersión del formando por la enorme cantidad de información a la que podrá acceder, puede controlarse con las plataformas de e-learning (LMS) que facilitan la oferta de recursos en distintos formatos, tales como texto, vídeo, audio, apuntadores para sitios, advertencias a los cursantes, interacción formador-cursante-formador, herramientas de apoyo al aprendizaje colaborativo y registro de actividades producidas (Carvalho, 2007), garantizando siempre que el enfoque se centra exclusivamente en lo que atañe a los objetivos trazados con antelación.

Es importante, además, aclarar el significado de la letra “e” antepuesta a la palabra “learning”. La interpretación no es tan consensual como podría esperarse. En un primer acercamiento podremos decir que se refiere a “electrónico”, como sucede, asimismo, con las demás siglas asociadas a la utilización de internet. Sin embargo, Peterson, Marostica & Callahan (1999) nos presentan un punto de vista más amplio de la “e” y que, en realidad traduce también lo que la web representa:

¹⁴ Del término inglés “Learning Management Systems” (Carvalho, 2007). Traducido: Sistemas de Gestão da aprendizagem. “Plataformas de apoio à aprendizagem” (Carvalho, 2007).

Cuadro 3 - A lo que se refiere la Web**Lo que representa la “e”...**

Exploration (Exploración)	Los e-alumnos utilizan internet como herramienta de exploración para acceder a una interminable red de informaciones y recursos.
Experience (Experiencia)	La web ofrece a los e-alumnos una experiencia de aprendizaje total a través de medios simultáneos o en foros de discusión –lo que simplifica el autoestudio.
Engagement (Compromiso)	La web seduce a los alumnos, permitiendo un abordaje creativo que amplía el aprendizaje colaborativo y el sentido de comunidad.
Easy of use (Facilidad de uso)	La web no está disponible exclusivamente para los alumnos. Ella también posee herramientas de fácil utilización para que formadores y tutores permitan su utilización y dinamicen su información.
Empowerment (Poder)	Los alumnos poseen el control absoluto. Ellos hacen toda la gestión de las herramientas disponibles, haciendo con que su aprendizaje esté facilitado.

Fuente: adaptado de Peterson, Marostica & Callahan (1999).

Pese a que podamos encontrar significados distintos (pero afines), el e-learning pasa, principalmente, por la utilización de las nuevas tecnologías multimedia e internet, para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos y a servicios, además de intercambios y colaboración a distancia (Jornal Oficial da Comunidade Europeia, 2002). Será este el escenario de colaboración en donde el alumno pasa a controlar su aprendizaje, compartiendo todo lo que aprende. El alumno pasa a ser el responsable de su formación (Meirinhos & Osório, 2007) y todo lo que le rodea existe para facilitar el proceso de su aprendizaje –donde, naturalmente, se enmarca el formador.

8. Conclusiones y apreciación crítica

Bajo el punto de vista más consensual de la definición del concepto de formación profesional, somos llevados a concluir que ella incluye el trabajador en una triple dimensión: conocimientos, capacidades y actitudes. Los empleadores más conscientes de su importancia reconocen que no les importa únicamente tener trabajadores con competencias para ejecutar tareas de forma eficiente. Les interesa contratar y mantener a personas con conocimientos que salgan del dominio exclusivo de su puesto de trabajo (pudiendo ofrecer creativas e innovadoras contribuciones) y, en simultáneo, que sepan actuar de forma autónoma, buscando la persecución de los objetivos de la empresa. Al mismo tiempo deben reconocer que sus trabajadores adopten, también, comportamientos que faciliten las relaciones interpersonales y de trabajo en equipo, desarrollando su trabajo con los compañeros y compartiendo sus saberes y sus experiencias.

En el ámbito más conceptual podemos encontrar muchos acercamientos al concepto de formación profesional. Sin embargo, el que merece nuestro mayor interés es el abordaje del concepto de “desarrollo” que intentan desembarazar los campos de acción de cada una de estas actividades. Este intento nos parece exagerado. La alianza de la formación a un supuesto “tiempo presente” y del desarrollo a un supuesto “tiempo futuro” puede llevar, en caso de menor atención, a la creencia de que nos referimos a dos conceptos distintos (pese a que bastante cercanos), cuando efectivamente ambos buscan mejorar las competencias de las personas en

contexto laboral. Para nosotros la temporalidad no puede constituir un elemento de distinción tan significativo, como lo describen algunos autores. ¿Qué decir de una formación que se planea dentro del tiempo, anticipando problemas en el puesto de trabajo? ¿Tan sólo porque actúa por anticipación ya no podrá considerarse como formación? A nosotros nos parece que sí. ¿Qué decir de la formación reactiva, que se realiza para solucionar los problemas que han surgido en un puesto de trabajo, ¿tan sólo por responder a una necesidad actual, ya no podrá considerarse como una contribución para el desarrollo? En nuestra opinión, y de acuerdo con lógica temporal a la que antes habíamos aludido, si la formación está resolviendo un problema “actual” (formación), también está contribuyendo para que ese mismo problema no se repita en el futuro (desarrollo) —lo que traduce, de inmediato, un mejor desempeño individual que tendrá, necesariamente, reflejos en los resultados globales del equipo en el que el individuo se incluye.

Un número significativo de conceptos que hemos utilizado a lo largo de este estudio presenta, implícitamente, algún grado de distinción en relación a la terminología utilizada en los sistemas de enseñanza más tradicionales, a excepción de algunas citas de autores. En el ámbito de las personas, el término profesor ha dado lugar al término formador, mientras que el de alumnos a cursante. En la formación los principales actores son adultos profesionales, mientras que en la escuela, por norma, encontramos a jóvenes de la comunidad. Al nivel del espacio, el aula se sustituyó por aula de formación y presenta una disposición de mesas y sillas en forma de una “U”, por contraste con la tradicional disposición. En lo que atañe al nivel organizacional la escuela se sustituye por empresas y centros de formación. Esta distinción conceptual podrá hacer la diferencia en un escenario de resistencia por parte de adultos profesionales, al ser confrontados con la necesidad de “volver a la escuela”.

Creemos haber dejado claro que la elaboración de un plan de formación requiere algunas reflexiones cuidadas, que los empleadores deben hacer. Tener la noción de que algo no está bien en la organización y que, quizás, la solución puede pasar por dotar a los trabajadores de nuevas competencias no nos parece el modo de actuar más adecuado para determinar la formación que hay que implementar. La empresa tendrá, realmente, que reconocer y actuar (reactivamente) en las fallas que existan pero, especialmente, deberá adoptar estrategias de planeamiento (proactivas) que puedan anticiparlas. En cualquiera de estos escenarios es fundamental que la empresa identifique las políticas que quiere seguir, que evalúe las estructuras necesarias (incluyendo los costes) y que haga un acopio de las necesidades de formación que funcione como un diagnóstico. En este diagnóstico deben tenerse en cuenta todos los trabajadores, sin que se olvide lo que es específico de cada uno de ellos y las exigencias de los puestos de trabajo. Tan sólo después de garantizar estos elementos se podrá empezar a crear el plan de formación. Cuando se termine esta secuencia debe garantizarse la realización de las acciones y hacerse un seguimiento de su funcionamiento.

Dentro de la estructura que hay que crear, en términos de las personas que ahí hay que incluir para garantizar la realización de un plan de formación, hay un actor que merece todo el destaque: el formador. Él tiene la tarea de formar y, por consecuencia, la definición de las metodologías y de los objetivos operacionales que mejor soporten los grandes objetivos de la empresa. En nuestro punto de vista es indiferente que el formador sea interno (que surja de la estructura de la empresa) o externo a la organización. Lo que sí es esencial es que tenga el perfil adecuado para formar el público-meta a quien se dirige la formación. Los responsables de la formación deben detectar las competencias técnicas y pedagógicas que se les exige.

La identificación de los tipos de causas que generan las necesidades de formación también acaba por reunir un alto grado de consenso. Ellas giran en torno a tres grandes grupos de motivos: a) cambios en el contexto de la empresa, principalmente asociadas al mercado y a la competencia de la empresa; b) cambios estratégicos asociados a nuevos procesos de gestión o de planeamiento de RRHH; y c) la existencia de fallas de origen interna (trabajador y/o empleador) o externas (ratings de satisfacción bajos de los clientes). Será sobre estos grupos que

las empresas tendrán que direccionar su enfoque.

Si le hacemos un análisis al “Código do Trabalho”, aprobado por la ley 7/2009, del 12 de febrero y a la información que adviene de las inspecciones de la ECT, nos damos cuenta de que existe una apertura significativa para que los empleadores organicen e implementen, de forma autónoma, planes de formación. En este caso, la exigencia más visible que se les impone es la de la necesidad de que se emita un “certificado de frecuencia”, algo que no contempla ningún tipo de indicación a una supuesta aprobación por parte del trabajador. Esta apertura no disminuye la necesidad de que la empresa esté obligada a crear evidencias de la realización de dicha acción –una contribución que, esperamos, que este estudio puede ofrecerles a los empleadores.

Si consideramos otra interpretación que puede hacerse de aquel diploma, nos sorprende la falta de exigencia en lo que atañe a la formación continua (artículo 133.º) por cuanto permite un escape a los que menos se preocupan con estos contenidos. De acuerdo con las orientaciones de este diploma, empleadores y trabajadores pueden cumplir las cargas horarias mínimas obligatorias de formación, sin que se esté respondiendo a las necesidades específicas de cada profesión. Al considerarse que si no hay “correspondencia con la actividad que se suministra”, el trabajador tendrá otras tres posibilidades de formación asociadas a “(1) tecnologías de información y de comunicación, (2) seguridad y salud en el trabajo o (3) lengua extranjera”. Para nosotros no nos parece claro que estas áreas puedan ser, obligatoriamente, útiles para el trabajador o la empresa.

Sin demasiada profundización pudimos, además, presentar algunas consideraciones sobre los modelos de formación en-línea. La adopción de las nuevas modalidades basadas en internet y en la Web 2.0 es creciente. Este hecho se justifica fundamentalmente por las ventajas asociadas a la economía de costes (por la reducción del tiempo que el trabajador pasa apartado de su puesto y por la reducción del número de desplazamientos, entre otros elementos...) y, al mismo tiempo, por la rapidez en lo que se refiere a la oferta de cursos de formación basados en las más recientes metodologías de e-learning. Por contraste, cabe destacar que estos modelos de formación poseen la misma validez que los modelos de formación tradicional con la presencia de los alumnos. En términos reglamentares y legales, producen el mismo efecto.

9. Referencias

a. Bibliografía

- ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho. (2010). Perguntas Frequentes - Relatório Único e Anexos. Lisboa: GEP.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras. Revista de Ciências da Educação, pp. 57-70.
- Borges-Andrade, J. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. Estudos de Psicologia, pp. 31-43.
- Blyton, P. & Morris, J. (1992). HRM and the limits of flexibility. London: Sage Publications.
- Brown, J. (2002). Training Needs Assesments: a must for developing an effective training program. Ipswich: EBSCO Publishing.
- Cabrera, E. (2006). Dirección estratégica de personas: evidencias y perspectivas para el siglo XXI. Madrid: Prentice Hall.
- Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas on-line aos LMS. Revista de Ciência e Educação, pp. 25-40.
- CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). Terminologia de formação Profissional - Alguns conceitos base. Lisboa: DIRECÇÃO-GERAL DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

- Costa, M. & Dinis, E. (2010). O valor acrescentado da prática de assessment centers. *RH Magazine*, pp. 26-32.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., Marques, C. & Gomes, J. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Sílabo.
- Delarbre, R. (2011). ¿Hacia una política 2.0? Potencialidades y límites de la red de redes. *Nueva Sociedad*.
- Dewitt, R. (1993). The structural consequences of Downsizing. *Organizational Science*, pp. 30-40.
- Dolon, S., Cabrera, R., Jackson, S. & Scheuler, R. (2003). *La Gestión de los Recursos Humanos - Preparando Profesionales para el Siglo XXI*. Madrid: McGraw-Hill.
- Duarte, A. (2007). Grupo focal on-line como técnica de coleta de dados. *Sociedade de Estudos João Pessoa*, pp. 81-95.
- Fleury, M. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, pp. 183-196.
- Goldstein, I. (1991). *Training in work organizations*. Califórnia: Consulting Psychology Press.
- Goldstein, I. (1993). *Training in Organizations*. Califórnia: Pacific Grove.
- Hernandez, J. & Caldas, M. (Abr/Jun de 2001). Resistência à mudança: uma revisão crítica. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, pp. 31-45.
- Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations - *Advances in Developing Human Resources*.
- Instituto para a Inovação na Formação. (2003). *Avaliação da Formação - Glossário Anotado*. Lisboa: INOFOR.
- IQF - Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Lisboa: IQF - Instituto para a Qualidade na Formação, IP.
- Jornal Oficial da Comunidade Europeia. (2002). *Acções preparatórias e inovadoras 2002/b. e-Learning. Convite à Apresentação de Propostas DG EAC/46/02*.
- Lacerda, É. & Abbad, G. (2003). Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas Preditoras. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 1-14.
- Mclagan, P. (1996). Great ideas revisited: Creating the future of HRD. *Training and Development*.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2007). B-learning para a formação contínua de professores. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 949-964). Braga: Universidade do Minho.
- Michael, H. & Champy, J. (1994). *Reengenharia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Mirabile, R. (1997). *Everything You Wanted to Know About Competency Modeling, Training and Development*.
- Pais, J. (2002). *Experiências de Internacionalização*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Pereira, A. & Rocha, J. (2003). *O Método Demonstrativo*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Peretti, J. (2007). *Recursos Humanos - Função pessoal e Gestão de recursos humanos*. Lisboa: Sílabo.
- Peterson, R. , Marostica, M. A. & Callahan, L. (1999). *Helping investors climb the e-learning curve*. Minneapolis: U.S. Bancorp Piper Jaffray.
- Rigny, A. (1982). *Diagnostic Organisationnel*. Quebec: Agence D'arc.
- Witkin, B., & Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessments, a practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

b. Legislação

Código do Trabalho

- Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro de 2009. Diário da República, 1.ª série — N.º 30 — 12 de Fevereiro de 2009.
- Lei n.º 105/2009, de 14 de Setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 178 — 14 de Setembro de 2009.
- Lei n.º 53/2011, de 14 de Outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 198 — 14 de Outubro de 2011.
- Lei n.º 3/2012, de 10 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 7 — 10 de Janeiro de 2012.
- Lei n.º 23/2012, de 25 de Junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 121 — 25 de Junho de 2012.
- Lei n.º 47/2012, de 29 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 29 de Agosto de 2012.
- Lei n.º 69/2013, de 30 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 30 de Agosto de 2013.
- Lei n.º 76/2013, de 7 de Novembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 216 — 7 de Novembro de 2013.
- Lei n.º 27/2014, de 8 de Maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 88 — 8 de Maio de 2014.
- Lei n.º 48-A/2014, de 31 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 146 — 31 de Julho de 2014.
- Lei n.º 55/2014, de 25 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 162 — 25 de Agosto de 2014.

c. Outra Legislação

- Portaria n.º 214/2011, de 30 de Maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 104 — 30 de maio de 2011.
- Portaria n.º 851/2010, de 6 de Setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 173 — 6 de Setembro de 2010.
- Portaria n.º 474/2010, de 8 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 8 de Julho de 2010.

d. Outras referencias

- INFORGESTA - Sociedade de Estudos de Investimento e Gestão de Empresas. (nd). Lisboa: Inforgesta.