



Hacia la transformación de la oferta de formación continua: **skillsgym**® una propuesta metodológica

El proceso de cambio en el ámbito de la formación continua ha comenzado. No se trata de una transición fácil puesto que en gran medida está condicionada al reciclaje de los profesionales. Pero la transformación del paradigma de la formación continua predominante es un hecho y la metodología Skillsgym una apuesta práctica para desarrollar habilidades de un modo efectivo y duradero.

ANTONIO RAMÍREZ DEL RÍO, Socio-consultor de Systeme Innovación y Consultoría

LOS DOS PARADIGMAS

A grandes trazos, podemos caracterizar el enfrentamiento de dos enfoques en la formación en torno a tres dimensiones sobre las que posicionarlos. Estas dimensiones constituyen un continuo con dos extremos opuestos. Así, frente al diseño de la formación guiado por la consideración de contenidos, una forma de actuar orientada a los resultados. Ante la práctica abocada al protagonismo

del formador, un modelo de actuación verdaderamente orientado por la valía del programa formativo. En oposición a una visión del aprendizaje limitada a situaciones formales de formación, una visión amplia del mismo como fenómeno natural y cotidiano.

Éstas son las tres dualidades:

➤ **Resultados—Contenidos:** Los responsables, entre los cuales están los profesionales externos, los gestores de formación y los formadores internos, persisten en plantear las "necesidades de formación" en términos de "contenidos que son necesarios". Por ejemplo, en un momento determinado, alguien concluye que un problema de desempeño de personas guarda relación con un contenido tan difuso como "liderazgo de personas" o "comunicación en el equipo". A veces, más que un problema se trata de un síntoma superficial. En cualquier caso, a partir de ese momento, se deja de hablar del problema y las conversaciones tratan de los contenidos a desarrollar: ¿qué contenidos pueden ser más adecuados?, ¿qué contenidos no se pueden repetir porque se vieron en otros cursos?, ...

Mediante este mecanismo perverso, el problema que termina ocupando a los responsables de formación ya no es ni de los

FICHA TÉCNICA

Autor:	RAMÍREZ DEL RÍO, Antonio
Título:	Hacia la transformación de la oferta de formación continua: <i>Skillgym</i> ®, una propuesta metodológica
Fuente:	Capital Humano, N° 197, pág 78. Marzo de 2006
Resumen:	Este trabajo se adhiere a un nuevo enfoque por el que propone, de una manera concreta, abordar la formación desde otro ángulo que si bien no supone una práctica extendida aún, ya está dando sus frutos desde hace un tiempo. Puesto que se cuenta con el conocimiento y la experiencia, no estamos ante un esfuerzo de investigación sino de innovación. Conviven dos paradigmas de formación continua, uno de ellos en crisis, el otro emergente. De una parte, la formación vista como una inversión no contrastada; de otra, la formación concebida como una inversión cuantificable. En el primer caso, el presupuesto de formación resulta más vulnerable a la coyuntura económica general, en el segundo, se condiciona más a la solución de problemas concretos del negocio.
Descriptor:	Formación/ Metodología Skillgym/



participantes ni del negocio, sino exclusivamente suyo. De este modo, en su propia concepción, los programas terminan por perder todo vínculo con la realidad y con los resultados. Es como si la formación se volviera endogámica, alimentándose de sí misma, dando cobijo a un lenguaje etéreo y bienintencionado, refugio de malos profesionales de la formación espectáculo, o de simples mercaderes del negocio de la palabrería. Por el contrario, cuando la formación se orienta a los resultados en lugar de a los contenidos, la consideración del beneficio obtenido se imprime en el diseño del programa desde el principio, y termina por cristalizar en una fase de evaluación que va más allá del criterio de la satisfacción de los participantes.

➤ **Programa—Formador.** En la formación como inversión cuantificable, el diseño del programa formativo, por encima de las cualidades personales y profesionales del formador, es el verdadero propulsor del aprendizaje. Por su parte, el paradigma imperante, no trasciende de una tradición antiquísima: la relación maestro-discípulo. Esta relación, con independencia del modo concreto en que se estructure (profesor-alumno, maestro-aprendiz, ...) se configura como pilar verdadero del aprendizaje en el entorno laboral. No es que se

ponga en duda la utilidad de la relación maestro-discípulo. Menos aún su consistencia antropológica (incluso podríamos encontrar paralelismos de este recurso en las conductas de otras especies).

En nuestro mundo, el discípulo es seguidor y el maestro es un líder que suele ejercer con amplia "libertad de cátedra" y que se caracteriza por ser:

- Una fuente de conocimiento, al tanto de teorías e informaciones relevantes.
- Una fuente de experiencia, proporcionando perspectiva y contribuyendo decisivamente a la toma de decisiones.
- Un modelo de actuación a imitar.
- Definidor del camino a seguir para cumplir con el objetivo de aprendizaje.

Muchas empresas llevan el tiempo suficiente confiando en el formador como para saber que éste es uno de los elementos más determinantes del éxito, si no el único. Sin embargo, los buenos formadores pueden ser escasos, al menos para ciertas necesidades. Como consecuencia, no siempre se acierta con el formador. Podemos asumir que la relación maestro-discípulo es inherente a nuestra natura-



leza social. Pero, ¿es adecuado basar toda la inversión y esfuerzo formativo en la incierta actuación que se desprende de la relación formador-participantes?

➤ **Aprendizaje—Formación:** Finalmente, una tercera limitación estriba en la concepción del fenómeno con el que se trabaja, el aprendizaje. Éste es enclaustrado entre las “paredes” de la situación formativa (aula, ordenador, out-door,..) y termina por no diferenciarse de la formación. Se obvia por tanto que el aprendizaje es un fenómeno natural que ocurre en cualquier tipo de situación. De nuevo el medio se convierte en protagonista y los responsables hablan sobre recursos formativos (ejercicios y prácticas socorridas) antes que sobre objetivos de aprendizaje o problemas de desempeño.

Sin embargo, una idea más adecuada del aprendizaje, presupone que una buena programación no debe limitarse a influir en un único espacio y momento; por el contrario, debe extender su esfera de influencia al día a día. En consecuencia, la evaluación se extiende al ámbito del desempeño de las personas en su trabajo (y aún a su rendimiento), mucho más allá de los eventos formativos planificados. Por otra parte, además de la ruptura de las barreras formales del tiempo y el espacio, los programas formativos concebidos bajo el enfoque alternativo proporcionan al participante estrategias para el autoaprendizaje.

En el plano operativo, algunas características que definen con mayor precisión ambos modelos y que bien podrían constituirse en criterios de una auditoría de la formación, son:

➤ **Formación como acción academicista:**

- Necesidades formativas intuitivas, no necesariamente ligadas al negocio.
- Necesidades formativas definidas vagamente, sin operatividad.
- Objetivos formativos definidos vagamente, sin operatividad.
- Buena presentación de los materiales, por lo general.
- Prácticas inventadas y genéricas.

- La programación no se extiende más allá de la impartición (presencial u *on line*).
- Apenas se contempla la evaluación como herramienta formativa.
- La evaluación se centra en el individuo y no en la organización.
- Presupuesto en gran medida ligado a la obtención de posibles subvenciones.
- Ausencia de información, o ésta, muy elemental en términos de ratios e indicadores de *input* y *output*.
- Profesionales con visión de la formación como inversión no contrastada.

➤ **Formación como acción pragmática:**

- Necesidades formativas constatadas y ligadas al negocio.
- Necesidades formativas cuantificadas y operativas.
- Objetivos formativos cuantificados y operativos.
- Buena presentación de materiales, además de estructuración interna y externa facilitadora del aprendizaje.
- Prácticas extraídas del puesto, función o proceso.
- La programación abarca actividades antes y después de la impartición.
- La evaluación forma parte de la metodología didáctica.
- La evaluación se centra en el beneficio de la organización y no exclusivamente del individuo.
- El presupuesto depende de los planes de negocio que se tengan.
- Uso de herramientas de procesamiento elaboradas, así como ratios e indicadores de *input* y *output*.
- Profesionales con visión de la formación como inversión cuantificable.

La figura 1 ilustra de un modo gráfico la conclusión de este apartado. La visión academicista, distante del negocio, se carac-

FIGURA I > INFORMACIÓN: VISIÓN PRAGMÁTICA Y ACADEMICISTA



FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

teriza por una lógica de actuación que produce un resultado deficitario. La gestión de contenidos que no se vinculan con el negocio desvía la atención de los gestores hacia el formador –elemento decisivo para la generación de satisfacción entre los participantes. En esta situación, los medios se convierten en fines y los “profesionales” terminan gestionando eventos de formación; en muchos casos dedicándose exclusivamente a los aspectos logísticos y administrativos. En contraposición, la visión pragmática, conlleva una lógica de actuación que podría definirse como círculo virtuoso, donde el enfoque en los resultados obliga a hablar del programa formativo como medio para la producción de aprendizaje.

LA NUEVA DEMANDA

¿Qué caracteriza a la situación actual para que sea posible una formación volcada en la obtención de resultados, donde el papel del formador sea menos importante que el diseño y donde el concepto de aprendizaje sea abarcado en toda su amplitud?

Es obvio que existe una demanda:

- Los cursos no producen el efecto pretendido y las empresas con cierta costumbre en planes de formación han superado los dulces momentos iniciales en los que ésta era tan motivadora por sí misma. Ahora son mucho más exigentes con la formación que reciben y/o contratan.

- Existe descontento con lo obtenido hasta el momento. Los precios de los proveedores de formación no sólo no han crecido en los últimos años sino que en muchos casos han disminuido. Parece que de alguna manera la formación ha fracasado en justificar su valor.

- Los empleados y directivos que han asistido a muchos cursos demandan algo más que información transmitida con amabilidad. El recuerdo de la información ya no es un objetivo importante para ellos. Al margen de su interés o relevancia, hay muchas informaciones que aprendieron en cursos anteriores; ahora “vienen al aula” con la expectativa de poder solucionar sus problemas.

- De hecho, algunas de las empresas a las que alude el punto anterior, poseen sistemas de desarrollo basados en competencias, y buscan la aplicación real de su modelo competencial en favor de unos resultados a corto y medio plazo. Éstas empresas, aunque a veces con herramientas de evaluación personal deficientes, adoptan un marco operativo adecuado para ser permeables a la innovación que supone una formación alternativa, orientada a resultados y cambios reales.

- A pesar de sus dificultades, la penetración definitiva del e-learning en los últimos años ha supuesto un soplo de aire fresco, una alternativa al modelo maestro-discípulo. Probablemente muchos gestores de formación sean ahora más proclives a otros planteamientos en busca de una mayor eficiencia. Aun con todo, ¿se trata de un verdadero cambio o simplemente supone el recurso a más medios o instrumentos, sin que adoptemos otra perspectiva? Todavía cabe esperar que sean muchas y variadas las meras aplicaciones instrumentales que no se han desvinculado del viejo paradigma. En realidad, las posibilidades de la tecnología son insuficientes por sí mismas. Sigue siendo necesario encontrar una solución de enfoque.

LA OFERTA Y SUS OBSTÁCULOS

Es conveniente que las organizaciones sean receptivas a los profesionales que van más

CUADRO I > APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El fenómeno del aprendizaje	La tecnología de evaluación
<ul style="list-style-type: none">• La naturaleza de las competencias humanas.• Teorías del aprendizaje.• La importancia de la emotividad y la vivencia.• La psicología cognitiva y el procesamiento de la información.• La pedagogía y la didáctica.• El comportamiento organizacional.• Etc.	<ul style="list-style-type: none">• Diseños experimentales aplicados al ámbito de las ciencias sociales.• Metodología de investigación social.• Técnicas cualitativas y cuantitativas.• Análisis y procesamiento estadístico para pequeñas muestras.• Técnicas de descripción de actividades.• Técnicas de evaluación del desempeño en las organizaciones.• Etc.

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

allá de las competencias, hablando de negocio y resultados, no medibles sino medidos. Con ello, y sin desvincularse del marco estratégico de la organización, se logrará añadir una intencionalidad mejor dirigida a los planes de formación, y aún a la propia utilización de los medios tecnológicos. Hoy, se está en condiciones de proporcionar una oferta adecuada porque se cuenta con la posibilidad de poner en práctica el conocimiento que se tiene acerca del fenómeno del aprendizaje y la tecnología necesaria para medir el efecto de la formación.

Sin embargo, el triunfo de un modelo alternativo, con todas sus posibilidades y consecuencias, puede ser, de alguna manera, amenazante para el "statu quo" de la praxis formativa y su mercado (donde la Administración Pública también juega un papel importante). La reciente reforma de la financiación pública de la formación continua busca la mayor difusión y agilidad en los trámites. Pero se siguen potenciando las mismas prácticas de siempre. Según se desprende del análisis del Real Decreto por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (RD 1046/2003 BOE 12 de septiembre de 2003), la formación en la empresa es algo que hay que extender antes que mejorar. Esta visión de cantidad oscurece otras visiones de calidad. Podrá argüirse que la mayor agilidad burocrática repercute en la mayor adaptación de la actividad formativa a las necesidades de la empresa y el individuo.

Pero esto es sólo un paño caliente. Las autoridades que legislan sobre la gestión de los fondos públicos para formación continua no parecen conscientes del verdadero valor que una evaluación sistemática podría

aportar a la economía. No solamente porque se contribuye a una gestión más racional, también por el efecto beneficioso de la propia evaluación en el aprendizaje de los participantes. No nos engañemos, la satisfacción sigue siendo el único elemento evaluativo de referencia, lo cual es absolutamente insuficiente para demostrar que los costes en formación equivalen a inversión y no a gasto. De este modo, obviando el propio aprendizaje o los resultados producidos, se contribuye a la perpetuación de un modelo de formación con el que los verdaderos profesionales están insatisfechos. Quizás, una vez más se hayan olvidado del ciudadano, en este caso de muchas organizaciones contribuyentes que desean una gestión pública inteligente. En cuanto a éstas, la mejor orientación que se les puede dar es que se formen o sigan formando para el cambio de paradigma.

EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN

Como ya ha quedado dicho, a diferencia del enfoque tradicional, desde el inicio del proceso formativo, una orientación a los resultados implica integrar "de facto" la evaluación de influencias. La manera concreta de hacerlo comienza con una definición operativa de las necesidades a cubrir (diferencia entre el valor actual de los indicadores elegidos y el valor deseado de los mismos). En un futuro no muy lejano, será habitual que las acciones formativas incorporen la evaluación mediante índices de aprendizaje, de aplicación e incluso de impacto en el negocio.

Por ejemplo, si un responsable de formación se propone mejorar las habilidades para que un directivo desarrolle a sus propios colaboradores, podríamos usar, entre otras posibilidades:

- Un test de conocimientos sobre el tema al comienzo y al final del evento formativo, un role-play para observar su comunicación al inicio y al final del mismo, ... Éstos serían indicadores centrados en el aprendizaje.
- También se puede incorporar como criterio evaluativo la creación de otras herramientas que sirvan para medir la asunción de mayores responsabilidades por

parte de los colaboradores, la mejora en las evaluaciones del desempeño, la percepción que tiene el propio equipo sobre su propio desarrollo, ... u otros indicadores que busquen medir las consecuencias estables del comportamiento en el trabajo.

- Asimismo, es posible cuantificar el impacto en la consecución de objetivos de negocio. Al igual que en el punto anterior, este tipo de indicadores se centran en la influencia de la formación en la organización. Pero aún va más lejos, busca variaciones significativas en los resultados objetivos de negocio, producción, calidad, atención al cliente, etc...

Gracias a la evaluación practicada con normalidad, se abren nuevas posibilidades a la mejora continua de los programas. Es decir, se llega a conocer mejor las causas por las que la formación es efectiva o no. Siguiendo el ejemplo, los resultados podrían poner de relieve la existencia de un aprendizaje que no se ve reafirmado por la aplicación de nuevos comportamientos en el puesto. Ello implicaría que existen determinados obstáculos y por tanto, en su próxima edición, el programa debería orientarse hacia su superación.

Por otro lado, esos obstáculos quizás pudieran servir de evidencias contrastadas de otros problemas de la organización que requieran actuaciones de carácter integral relativas al negocio o a la organización. Pero además del mayor conocimiento de causa y las ventajas operativas para ser más productivos, existen implicaciones motivacionales. Recordemos aquel viejo principio que afirma que todo lo que se mide mejora. El autor de es-

te trabajo lo ha podido constatar mediante la puesta en práctica del siguiente procedimiento que denomina SkillsGym®.

METODOLOGÍA SKILLSGYM®

Al igual que en un puesto de trabajo, el deporte de la bicicleta o el remo, por poner un ejemplo, constituye un conjunto de acciones (e informaciones) consistentes entre sí. Una disciplina formada por comportamientos que configuran una función abocada a un objetivo productivo. Los profesionales del deporte recurren al gimnasio para potenciar su rendimiento. Se basan en el principio de que la ejercitación de los músculos provoca su desarrollo. Si además se han identificado aquellos músculos concretos que merman el resultado global, será posible ejercitarlos de un modo específico y medir su evolución de múltiples maneras: peso corporal, masa muscular, indicadores de grasa, flexibilidad, fuerza, resistencia,... Posteriormente, se podrá evaluar el impacto de estos parámetros en otros, como la fuerza desarrollada, la estabilidad mantenida, la distancia recorrida, etc., a la hora de pedalear en una bicicleta o remar en una canoa.

Al igual que en el caso del deportista, es posible apreciar qué habilidades queremos desarrollar para movernos de una manera más eficiente en nuestro entorno laboral. Asimismo, es posible medir el grado de desarrollo de dichas habilidades, y también su efecto en el entorno y en el esfuerzo conjunto del equipo o la organización. Ahora bien, todo empieza por una adecuada identificación de lo que se quiere lograr. Dado que SkillsGym®, más que un producto estandarizado es una metodología, el mejor

MUESTRA I > MODELOS INEXPERTO Y EXPERTO						
Modelo inexperto que presenta con torpeza		← →		Modelo experto que presenta con maestría		
Conductas ☹		Mucho	Algo	Algo	Mucho	☺
Comienzo	Comienzo plano que no se diferencia del resto del discurso		✓			Comienzo vigoroso que captura la mayor atención y remarca el inicio
Mirada	Evita mirar al auditorio o centra su mirada sólo en una persona			✓		Reparte la mirada entre toda la audiencia con calma y confianza
Lenguaje	Frases y vocabulario que denotan pocos recursos lingüísticos			✓		Demuestra un uso avanzado del lenguaje con amplios recursos de oratoria

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

MUESTRA 2

¿Con qué frecuencia?	Casi nunca	A veces	Bastante	Casi siempre
1. Antes de presentar, tengo en cuenta la disposición del espacio, intento ver el sitio, si no puedo, pregunto por ello.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comienzo con alto tono, llamando la atención de la audiencia y estableciendo un clima adecuado para continuar la presentación.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Después de presentar siento que he sido capaz de informar adecuadamente de aquello que quería.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

modo de ilustrar su funcionamiento es viendo el desarrollo de un ejemplo práctico, en este caso, la realización de un programa formativo denominado "Taller Avanzado de Habilidades de Presentación".

Fase 1. Definición de la necesidad de desempeño. Por una parte conlleva definir con claridad qué conductas concretas se desea modificar. A este proceso se le denomina *operativizar habilidades*. Por otra, qué vinculación tienen dichas conductas con el negocio. Como hipótesis, la mejora en las habilidades de presentación debería producir cierto impacto en las ventas. En el caso que nos ocupa, hablamos de un colectivo de ejecutivos de cuentas y grandes cuentas que deben realizar presentaciones a clientes y a la dirección. Las conductas clave para presentar con éxito fueron agrupadas en torno a tres momentos: antes, durante y después de la realización de una presentación. La descripción de dichos comportamientos consiste en lo que se hace y lo que se obtiene al realizar presentaciones. Definiendo estas conductas se definen también los objetivos específicos de la formación y se facilita su medición.

Algunos ejemplos de la definición de conductas a desarrollar:

1. Antes de la presentación.
 - Utilizar diferentes elementos de diseño y color en unas transparencias especialmente preparadas para la ocasión.
 - Fijar por escrito los objetivos para la misma.

- Tener en cuenta la disposición del espacio, y si no puede verse de antemano, preguntar por ello.

2. Durante la presentación.

- Comenzar llamando la atención de la audiencia y estableciendo un clima adecuado para continuar la presentación.
- Respirar con el abdomen y controlar los nervios de un modo adecuado.
- Controlar el tiempo y normalmente terminar a la hora establecida.

3. Después de la presentación.

- Analizar qué fue bien y qué fue mal e intentar sacar consecuencias para la próxima ocasión.
- Sentir que se ha sido capaz de informar adecuadamente de aquello que se quería.
- Sentirse genuinamente satisfecho/a de cómo se ejecutó la presentación.

Una vez operativizadas las habilidades, es decir, definidas las conductas a observar y a entrenar, procedemos a definir los indicadores que nos van a permitir evaluar las siguientes variables: aprendizaje durante el evento formativo, transferencia al puesto de trabajo y finalmente impacto en la organización. Todo ello, sin menoscabo de la evaluación de la percepción del evento formativo, haciendo un esfuerzo por aportar mayor objetividad a la tradicional evaluación de la satisfacción (A. RAMÍREZ DEL RÍO, 1997). El marco conceptual utilizado para entender el significado de estas variables se explicará en el apartado de Evaluación del Programa (Fase 4). En cualquier caso, el lector podrá observar cómo la evaluación se refleja en todas las etapas del proceso que estamos describiendo.

Cuando no existen indicadores disponibles se deben elaborar los instrumentos de medida, en este caso, fueron los siguientes:

- **Para medir la percepción del evento formativo:** Se preparó un cuestionario con descripciones objetivas acerca de las conductas del formador, los organizadores, así como los condicionantes físicos y la situación de aprendizaje en general. Des-

cripciones referidas a cualidades específicas y concretas que recaben la opinión sobre la organización, el programa, los materiales etc., y descripciones sobre la conducta observable del formador en términos de frecuencia o intensidad de esas mismas conductas.

De esta forma, siempre y cuando el cuestionario que utilizemos elimine la utilización de adjetivos vagos o difusos en sus ítems, podemos incrementar el valor medio de los índices de acuerdo sobre la percepción de un hecho o acción concreta. Por ejemplo, en lugar de preguntar "¿las instalaciones eran adecuadas?", preguntamos "¿las mesas eran móviles y facilitaban el trabajo en grupo?", o refiriéndonos al formador, en lugar de preguntar "¿el formador fue claro en su exposición?", preguntamos "¿el formador utilizó ejemplos o anécdotas para cada una de las ideas que introdujo en el aula?". Con ello, incrementamos la validez y la fiabilidad de los instrumentos, concedemos un mayor grado de credibilidad a los asistentes, y aumentamos definitivamente la utilidad de la información recogida.

- **Para medir el aprendizaje ocurrido durante el evento formativo:** Una hoja de observación con dimensiones bipolares de com-

portamientos concretos que describen las conductas propias de una ejecución pobre y una excelente. Dicha hoja de observación se utilizó para registrar la calidad en la ejecución durante cinco presentaciones realizadas a lo largo de dos días. Algunos ejemplos de dimensiones de conducta a observar pueden verse en la Muestra 1.

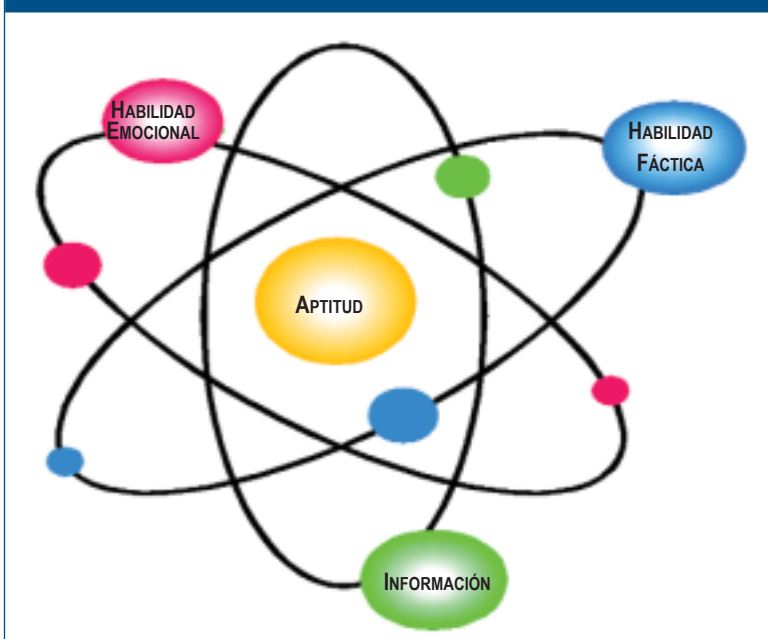
- **Para medir el grado de transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo:** Un cuestionario de auto-evaluación no exclusivamente centrado en la ejecución de una presentación sino también en los comportamientos anteriores y posteriores a la misma (Muestra 2). De este cuestionario se prepararon dos versiones: una para ser utilizada antes de la formación, otra para después.

Fase 2. Diseño del programa y contenidos.

Dado que en esta fase se determina la naturaleza de las capacidades que se pretenden desarrollar con el fin de utilizar los recursos formativos más adecuados, es ineludible hablar de las competencias humanas (D. MCLELLAND, 1973 y R. BOYATZIS, 1982) y su aprendizaje (R. GAGNÉ, 1987). Tradicionalmente, las capacidades que son susceptibles de ser aprendidas se han clasificado en conocimientos, habilidades y actitudes (I. GOLDSTEIN, 1992). Clasificación que concebía cada capacidad como una entidad independiente.

Sin embargo, la metodología SkillsGym[®] asume que estos elementos, más que capacidades separadas, constituyen un todo simultáneo e interrelacionado que configura una única capacidad. Dicha capacidad es consecuencia de la fijación en la memoria de un conjunto de acciones e informaciones consistentes entre sí, y que denominaremos *elementos competenciales* o dimensiones paralelas del saber. Esto es así en el plano psicológico, no obstante, en la práctica, las competencias se definen por unos comportamientos consistentes con unos objetivos de influencia en el entorno (interno, social y fáctico). Las competencias son por tanto innumerables, dadas las casi infinitas exigencias de cualquier contexto. Por ejemplo, "orientación a los resultados" es una competencia frecuente en muchas organizaciones, y en cada una de ellas la definen unos comportamientos con matices diferentes.

FIGURA 2 > CONOCIMIENTO COMO FENÓMENO EMOCIONAL



FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

CUADRO 2	
Elementos competenciales a desarrollar	Estrategia más adecuada para cada dimensión
Información	Proporcionar informaciones
Habilidad fáctica (intelectual o mecánica)	Proporcionar práctica
Habilidad emocional (intra-personal o comunicativa)	Proporcionar vivencia

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

Por otra parte, el concepto de actitud es sustituido por el de habilidad emocional. O en todo caso, la actitud, más que como entidad informativa que orienta el comportamiento, se concibe como consecución de respuestas o habilidad. Cada vez son más las evidencias que apuntan a que tiene sentido diferenciar entre comportamiento fáctico y comportamiento emocional. En el ámbito neurocognitivo, son muchas las publicaciones que apuntan a la implicación de dos estructuras cerebrales diferenciadas como base física de todo nuestro comportamiento, una emocional o perceptiva, otra racional o lógica (J. ROCHA DO AMARAL y J. MARTINS DE OLIVEIRA, 2004).

La figura anterior (Figura 2), ilustra de un modo gráfico las ideas que se han expuesto –simultaneidad, y sustitución de actitud por habilidad emocional. Esta visión asume que el conocimiento es también un fenómeno emocional. De este modo, a excepción de la aptitud, cuya vía de adquisición no es el aprendizaje sino la herencia genética, los elementos del saber que se fijan en la memoria cuando se adquiere una competencia son: Infor-

mación, Habilidad Fáctica y Habilidad Emocional.

Según sean las capacidades o competencias, puede resultar conveniente una estrategia formativa antes que otra. Las claves se encuentran en la siguiente tabla (Tabla 2).

Con el fin de aplicar las estrategias anteriores, los recursos para llevar a cabo la adquisición o desarrollo de elementos competenciales, son todos los que se usan en el mundo de la formación. Cualquiera de ellos puede tener su justificación:

- Presentación de información
- Sesiones “on-line”
- Técnicas de ensayo teatral
- Vídeos didácticos
- Dinámicas de grupo
- Estudio y resolución de casos prácticos
- Juegos y competiciones al aire libre
- Planes de acción y sesiones de coaching
- Grabación y feedback en vídeo
- Informes de feedback y orientación
- Rotación de puestos
- Otros recursos

Asimismo, su empleo no se limita necesariamente a un periodo de tiempo ni a las fronteras del aula, sino que se pueden intercalar a lo largo de diferentes momentos y entornos físicos. Al hacerlo, configuramos un programa formativo con los recursos que mejor sirvan para aprender las conductas identificadas, eligiendo entre un abanico de “aparatos” que sirven para aprehender información y ejercitar el pensamiento y la conducta fáctica y emocional deseada.

En esta fase también se elabora y estructura la presentación del conocimiento o información necesaria –conforme a las conductas definidas con anterioridad. Continuando con el ejemplo del “Taller Avanzado de Habilidades de Presentación”, algunos elementos competenciales y tácticas de formación relacionadas quedan detalladas en la Tabla 3.

CUADRO 3	
Dimensiones competenciales a desarrollar	Recursos más adecuados para cada dimensión
Información	
Información sobre el modo de estructurar y planificar una presentación.	Exposición del formador apoyada en soporte transparencias
Habilidad intelectual	
Estructurar y planificar una presentación a partir del modelo de actuación proporcionado	Ejercicio de planificación con corrección individualizada del formador
Habilidad comunicativa	
Finalizar la presentación animando al auditorio a emprender una acción o a tomar una decisión	Realización de presentaciones con feedback de compañeros, corrección “in situ” del formador y feedback en vídeo

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

Fase 3. Ejecución del programa. La descripción de esta fase es la propia de la manera de proceder o metodología que conlleve la elección de recursos que se haya hecho en la fase anterior. Por ejemplo, feedback en vídeo, supone que mientras se simula la realización de una presentación de trabajo, los participantes serán grabados y posteriormente podrán verse a sí mismos. También se ha incidido en que la ejecución del programa no tiene por qué limitarse a la impartición en el aula (donde la variedad de actividades o recursos también puede ser muy grande).

Una programación puede suponer una consecución de acciones formativas diferentes. Verbigracia, en un primer momento, la adquisición de conocimientos mediante formación *on-line*. A esta acción, podría seguirle la realización de un taller eminentemente práctico para iniciar el aprendizaje de una habilidad. Finalmente, varias sesiones de *coaching* podrían servir para afianzar el aprendizaje en el puesto de trabajo. En el ejemplo que estamos siguiendo se lleva a cabo un taller presencial. Posteriormente, a los veinte días, se envían informes particulares de feedback a los participantes. Estos dos bloques de actividad son suficientes para explicar el proceso.

Otro pilar de SkillsGym^â, implica que los instrumentos contruidos en la fase segunda no sirven únicamente para evaluar el efecto del programa. También contribuyen a reforzar la ejecución formativa, proporcionando feedback personalizado a cada uno de los participantes. Además de servir para medir el progreso como veremos en la siguiente fase, la evaluación cumple una función formativa que revierte en el beneficio del participante durante la impartición o ejecución del programa. Esto significa, sobre todo en el caso de las acciones presenciales, que deberá hacerse un esfuerzo especial en derribar barreras personales para recibir feedback negativo, contribuyendo a su recepción constructiva. Llegado este instante, es preciso haber definido con claridad la política de confidencialidad a seguir.

En el caso práctico que nos ocupa, se consideró que cualquier tipo de informe individual u orientación personal entre el participante y el formador, debería permanecer confidencial ante la empresa. Por otra par-

CUADRO 4	
Opciones de confidencialidad	Descripción de las opciones de confidencialidad
Máxima	La organización accede a datos colectivos. La organización accede al dato individual pero anónimo. La organización no accede al feedback del formador a los participantes.
Media	La organización accede a datos colectivos. La organización accede al dato individual no anónimo. La organización no accede al feedback del formador a los participantes.
Mínima	La organización accede a datos colectivos. La organización accede al dato individual no anónimo. La organización accede al feedback del formador a los participantes.

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

te, la empresa tendría acceso a información colectiva y anónima de aprendizaje, transferencia e impacto. Sin embargo, el grado de confidencialidad elegido depende de varios factores, entre los cuales pueden estar las políticas de personal vigentes, la propia cultura organizacional, la confianza de los participantes, etc. La Tabla 4 ilustra algunas opciones de confidencialidad sobre las que reflexionar antes de tomar una decisión.

En la formación *on-line* se facilita en gran medida la evaluación del aprendizaje de informaciones y habilidades intelectuales. Por otro lado, el hecho de que el feedback sea instantáneo a pesar de tener lugar a distancia y de un modo impersonal, supone una gran ventaja. En el caso de la formación en aula, se debe procurar la participación de todos, bien como ejecutores (receptores de feedback), bien como evaluadores (emisores de feedback) cuyas observaciones estarán luego sujetas a un índice de acuerdo interjueces, el cual nos dará una idea de la calidad del dato. En el caso de los programas de coaching, el grado y calidad de ejecución de los planes individuales puede proporcionar un importante elemento operativo de evaluación.

Fase 4. Evaluación del programa. Tal como se refleja en la explicación de la Fase 1, la evaluación comienza desde el primer momento en que se empieza a trabajar en el proyecto formativo. Basándonos en el modelo de evaluación establecido por D.L.KIRKPATRICK (1998), el efecto de la formación puede clasificarse en cuatro tipos o niveles:

reacción, aprendizaje, transferencia e impacto. Cada uno de estos niveles está consecutivamente ligado al otro y viene a representar un estadio de influencia distinto dentro del proceso de expansión del efecto de la formación que se inicia en el individuo y termina trasladándose a toda la organización.

La metáfora de la piedra que cae en el lago sirve para ilustrar lo que se quiere decir. La acción formativa se ve como una piedra que produce una serie de ondulaciones al chocar con el agua. Las sucesivas ondas se alejan cada vez más del punto inicial de impacto y en su recorrido más distante se difuminan en la superficie. Equivaldrían a los niveles evaluativos, cada cual más difícil de acotar y distante entre sí en el tiempo y el espacio. Las alternativas prácticas para aproximarse al fenómeno son muchas. En el caso de un programa de desarrollo de habilidades intrapersonales, el autor ha llegado a utilizar instrumentos psicométricos y evaluación 180° para medir la transferencia.

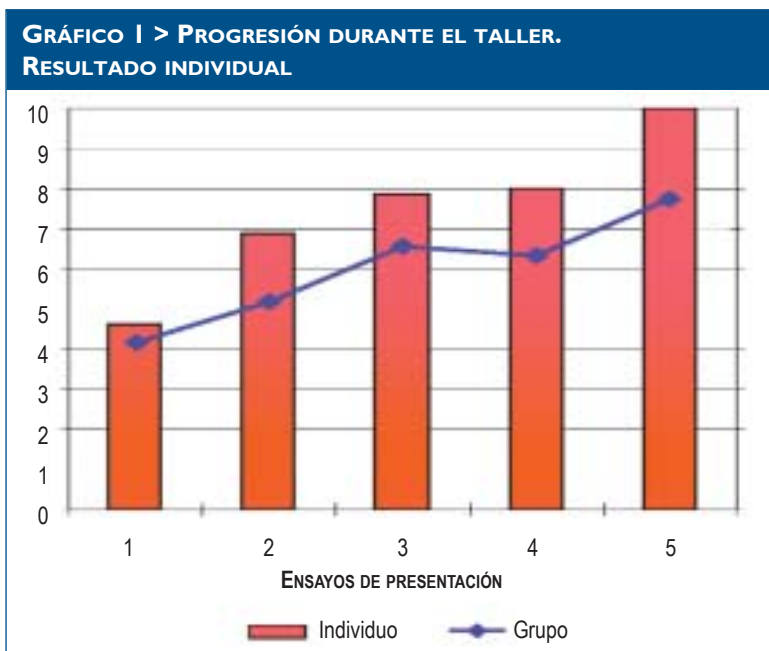
➤ **Evaluación del aprendizaje.** Siguiendo con el desarrollo del ejemplo, una vez procesados los datos de percepción, se procede con la medición del aprendizaje. El Gráfico 1 muestra los resultados de aprendizaje de un participante, comparados con los resultados medios del grupo. Éste resultado es la consecuencia del

procesamiento y análisis de la información obtenida con el instrumento descrito en la Fase 1 para medir el aprendizaje.

Como puede verse, la habilidad de presentar fue progresivamente creciente en cinco momentos diferentes, conforme el desarrollo del programa. El grupo en su conjunto arrojó un crecimiento medio de casi cuatro puntos en una escala de puntuaciones típicas (con distancias equivalentes entre sus unidades). El sujeto analizado, por su parte, muestra una evolución en su aprendizaje de más de cinco puntos. Su comienzo es similar al resto del grupo, pero muy pronto se aleja de éste, incrementando esta distancia hasta llegar a mostrar la mayor progresión individual de su grupo de comparación.

➤ **Evaluación de la Transferencia.** En cuanto a la evaluación de la transferencia, el instrumento también descrito en la Fase 1 se aplicó diez días antes de la impartición y unos cinco meses después. Posteriormente, para cada participante, se analizó la diferencia de comportamientos antes y después de haber realizado el taller de presentaciones y recibido el informe de feedback y orientación individual. Los resultados globales fueron excelentes y probaron la utilidad del programa, sustentando las conclusiones de un nivel de evaluación posterior, el impacto en la organización a través del cálculo del beneficio económico del programa.

La correlación obtenida entre Percepción-Aprendizaje fue alta ($r=0,60$). Sin embargo, llama la atención que las correlaciones entre Percepción-Transferencia ($r=0,27$) y Aprendizaje-Transferencia ($r=0,28$) no lo fueron tanto. Estos resultados se explican porque algunos participantes no parecieron apreciar demasiado la formación durante su desarrollo, aun con todo, cinco meses después, lograron incrementar su desempeño profesional con éxito. Otros obtuvieron buenos resultados en su aprendizaje, pero luego no se produjeron las expectativas de mejora en el puesto de trabajo. La tabla siguiente (Tabla 5) muestra algunos datos con una prueba de significación t-Test.



FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

TABLA 5 > COMPORTAMIENTO ANTES Y DESPUÉS DE LA FORMACIÓN

Participantes	Mediana Pre	Mediana Post	Media Pre	Media Post	Mejora Bruta	(t-Test) Error
AAAAA	3	4	2,82	3,34	11	0,045
BBBBB	2	3	1,77	2,43	15	0,000
CCCCC	2	2	1,88	1,97	2	0,693

FUENTE > Systeme Innovación y Consultoría.

En los sujetos AAA y BBB los resultados parecen indicar que las diferencias entre la evaluación pre-formación y post-formación es real, con una probabilidad de error muy baja de equivocarnos en este juicio. Es decir, la diferencia en el resultado no parece producto de la casualidad, es significativa. En cambio, el sujeto CCC, no parece haber logrado una mejora sustancial y la probabilidad de que la diferencia entre sus resultados pre y post-formación (Media y Mejora Bruta) no sea significativa es muy alta.

Si bien no se puede probar con certeza absoluta que los participantes AAA y BBB hayan sacado mayor provecho de la formación que el participante CCC (la diferencia todavía podría atribuirse a otras causas distintas de la formación), también es verdad que la metodología SkillsGym^â no pretende hacer del entorno laboral un laboratorio. Por el contrario, de un modo pragmático, el valor de este enfoque consiste en adaptarse, aportando el mayor rigor posible dentro de las limitaciones que ofrece cualquier organización. En base a ello, medimos el efecto de la formación con mayor fiabilidad y validez, y los participantes reciben un feedback relevante, preciso y equitativo.

➤ **Evaluación del impacto.** Como ya se ha dicho, los resultados positivos del nivel anterior le dan un mayor fundamento a los resultados del siguiente nivel de evaluación: el impacto en la organización. Una vez demostrada la existencia de transferencia, cabe pensar que con mayor probabilidad, las variaciones positivas en los indicadores de impacto sean debidas a la formación –en tanto que ésta ya ha demostrado un efecto. Si los indicadores de impacto no sufrieran una variación posi-

tiva, cabría pensar que aún habiendo pruebas de transferencia, las mejoras no logran traducirse en resultados, al menos en el lapso de tiempo elegido, generándose así, una línea de averiguaciones.

Veamos cómo se llevó a cabo este cuarto y último nivel evaluativo. Conforme a la fórmula para el cálculo de la *utilidad financiera* de la formación empleada por G. KEARSLY (1991) $F = N(E \times M) - C$, donde:

F = Utilidad financiera del programa formativo

N = Número de personas afectadas

E = Efecto de la formación

M = Valor monetario del efecto

C = Coste total del programa y su impartición

De este modo:

$$F = N (E \times M) - C$$

$$F = 20 (1.680 \times 1,8) - 16.830$$

$$F = 43.650$$

N = Número de personas afectadas = 20

E = Efecto de la formación = ↑ 1.680 Unidades

M = Valor monetario del efecto = 1,80€

C = Coste de la formación = 16.830€

Para la obtención del resultado anterior, se procedió en primer lugar al cálculo de los costes. El desglose de los mismos se realizó como sigue:

- Costes laborales del tiempo de dedicación de los participantes incluyendo seguridad social y beneficios sociales.
- Costes de lucro cesante en el caso de que resulte significativo.
- Costes laborales de desarrollo del tiempo dedicado por el Departamento de Formación.
- Costes de contratación de servicio de consultoría de formación.
- Costes asociados a la impartición (mantención, hotel, viajes,...)

- Costes de los materiales e imprenta (en el caso de no ser cubiertos por la contratación de consultoría de formación).

Concretamente, se sumó el coste de dos ediciones del programa, lo cual dio un total de 16.830€ cubriendo la participación de 20 personas. Al cabo de un año, se estableció la progresión media en ventas de un grupo que recibió formación: 1,83% con 102.480 Unidades de producto por vendedor. Para el mismo periodo de tiempo, también se calculó la progresión de un grupo similar que en cambio, no recibió formación en presentaciones. Los resultados fueron de 1,80% con 100.800 Unidades de producto por vendedor. Siendo los dos grupos equivalentes, seguidamente se compararon, asumiendo que la diferencia entre la progresión con formación y la progresión sin formación sería igual al efecto de la formación. En este caso, la formación explicaba un incremento de 1.680 Unidades de producto más por vendedor con un retorno sobre la inversión de 43.650€. Lo cual suponía el 0,03% de las ventas, un porcentaje importante tratándose de un mercado maduro.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

De una parte existe una inercia de cursos y seminarios (más o menos adaptados a las necesidades) donde el protagonismo del evento formativo es mayor que el de sus resultados y la visión que en la práctica se tiene del aprendizaje es muy limitada. Esta forma de actuar configura un paradigma de formación ineficiente que es promovido por la Administración y se refuerza a sí mismo con ejercicios de evaluación insuficientes. En estas circunstancias, la figura del formador se engrandece y los participantes muestran su dedo pulgar alzado o boca bajo, a pesar de no ser grandes conocedores de la materia abordada.

La insatisfacción con este proceder sitúa a un grupo de organizaciones en un punto de vanguardia porque requieren unos servicios distintos, unos servicios efectivos en la producción de cambios permanentes en el comportamiento del personal. Un comportamiento que a menudo constituye un criterio de desempeño y que como tal es evaluado, recompensado y desarrollado —con mayor o

menor acierto. Estas organizaciones tienen el reto de promover aprendizaje efectivo; es decir, transferido a la actividad cotidiana del trabajador o del directivo a fin de producir un efecto tangible. Estarían por tanto, maduras para ser permeables a otros planeamientos como los que hace la metodología SkillsGym[®].

¡La formación ha muerto! Los profesionales de verdad ya no están en el mercado de la formación sino en el de los resultados. Incluso los contenidos, por muy especializados que sean, dejan de ser un elemento competitivo. Definitivamente, el problema de los profesionales no es saber, sino la capacidad para convertirlo en comportamiento productivo. Ésta es una cuestión mucho más compleja y difícil de lograr que el mero tráfico de información o conocimiento. Pero muy pronto será algo común. Por ahora, todavía está muy extendido el término de “necesidades de formación”. Pero quizás los profesionales que no quieren quedarse atrás deban hablar de “necesidades de aprendizaje y desempeño”. Sin duda, términos más fácilmente asociables a productividad. ▲

BIBLIOGRAFÍA

- KIRKPATRICK, D. L. Evaluating Training Programs: The four levels (2nd edition) Berrett-Koehler Publishers. San Francisco, 1998.
- RAMÍREZ DEL RÍO, A. Valoración de la formación. Cómo optimizar los costes de formación. Griker. Madrid, 1997.
- MCLELLAND, D. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. Jan;28(1):1-14. 1973.
- BOYATZIS, R. The competent manager. A Model for effective performance. Wiley. New York, 1982.
- GAGNÉ, R. Las condiciones del aprendizaje. Interamericana. México D.F., 1987.
- GOLDSTEIN, I. Training in Organizations. Brooks/Cole. Pacific Grove, 1992.
- ROCHA DO AMARAL, J. & MARTINS DE OLIVEIRA, J. Sistema límbico: el centro de las emociones. Johns Hopkins University. 2001. www.genaltruista.com.
- KEARSLY, G. How to conduct a cost-benefit análisis. ASTD. Info-line, July 1990/Issue9007.

